



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGPE**

RÔMULO MENEGAS

**PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO:
TENTATIVA DE CONTROLE DA AÇÃO DOS PROFESSORES**

ERECHIM

2018

RÔMULO MENEGAS

**PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO:
TENTATIVA DE CONTROLE DA AÇÃO DOS PROFESSORES**

Dissertação de Mestrado, apresentada para o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Não-formal:
Práticas Político-Sociais

Orientador: Prof. Dr. Mairon Escorsi Valério

ERECHIM

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413D
CEP: 89802-210
Caixa Postal 181
Bairro Jardim Itália
Chapecó - SC
Brasil

CIP – Catalogação na Publicação

Menegas, Rômulo
Programa Escola sem Partido: tentativa de controle
da ação dos professores / Rômulo Menegas – 2018.
113 f.

Orientador: Prof. Dr. Mairon Escorsi Valério.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação Profissional
em Educação - PPGPE, Erechim, RS, 2018.

1. Programa Escola sem Partido. 2. Ideologia.
3. Controle. 4. Professores. 5. Reflexão. I.
Valério, Mairon Escorsi, orient. II. Universidade
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

RÔMULO MENEGAS

PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO: TENTATIVA DE CONTROLE DA AÇÃO DOS PROFESSORES

Dissertação de Mestrado, apresentada para o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Mairon Escorsi Valério

Esta Dissertação foi defendida e aprovada pela banca em: 27/ 08 / 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Mairon Escorsi Valério (UFFS)

Prof. Dr. Luís César Castrillon Mendes (UFGD)

Profa. Dra. Isabel Rosa Gritti (UFFS)

Prof. Dr. Emerson Neves da Silva (Membro suplente – UFFS)

Dedico a todos os professores que, com luta e persistência, almejam uma maior autonomia docente, praticam a reflexão sobre os processos dominantes de uma sociedade fragilizada e conservadora e se dedicam para transformar a Educação brasileira.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os professores do PPGPE que, com sabedoria, “encharcaram-me” de vivências e experiências científicas, pessoais e profissionais e me capacitaram a olhar o mundo com outras lentes.

Agradeço ao professor orientador, Mairon Escorsi Valério, pela orientação, paciência, compreensão e contribuição ao estudo proposto.

Não posso deixar de agradecer também aos professores Luís César Castrillon Mendes e Isabel Rosa Gritti que, com suas bagagens intelectuais, compuseram a banca de qualificação e defesa e, certamente, contribuíram para uma melhor constituição da pesquisa. Sem dúvida, fizeram-me evoluir cientificamente.

Agradeço aos meus familiares e amigos, por compreenderem a minha ausência e não medirem esforços no incentivo e apoio às minhas decisões.

Agradeço aos colegas do curso de Mestrado, pelos momentos vividos, pela companhia em todo o processo de estudos, pelas ajudas, pelo ombro amigo na hora em que mais precisei e pelo conforto do entendimento.

Agradeço à escola em que realizei a intervenção da pesquisa, por fornecer o espaço e tempo junto a seus professores em um ambiente acolhedor e de reflexão.

RESUMO

A presente pesquisa aborda a construção de uma dissertação do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, intitulado “Programa Escola sem Partido: tentativa de controle da ação dos professores”. Objetiva compreender o desenvolvimento crítico e reflexivo docente acerca das possíveis consequências e influências controladoras do Programa Escola sem Partido – Projeto de Lei que tramita em algumas Casas Legislativas desde 2014 e que ganhou força em um cenário atual de grandes contradições e disputas pelo poder, colocando-se como uma ameaça aos professores e como uma tentativa de controlar suas ações. O produto foi uma análise com intervenção, realizada por meio de Formação Continuada em Serviço. Os sujeitos pesquisados foram 15 professores de uma escola da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, localizada no município de Paulo Bento, RS. O estudo embasa-se na abordagem qualitativa e contempla a perspectiva da Teoria Crítica. O método utilizado para desenvolver a investigação foi a pesquisa-ação e o procedimento técnico para coleta de dados foi o grupo focal. As entrevistas coletivas ocorreram em quatro encontros dialógicos, registradas em gravador. Na intervenção, foi identificado o conhecimento prévio dos professores em relação ao tema, apresentando-lhes os principais pontos do Programa Escola sem Partido e realizadas ações reflexivas com elementos para debate e discussões, as quais geraram um maior nível de consciência crítica sobre as consequências deste, uma vez que os professores pouco conheciam sobre o objeto em questão. A interpretação dos dados resultou em seis eixos categorizados: contradições e ideologia, autoritarismo, criticidade, função docente, vigilância e continuidade de ações. Cada um desses eixos se codificam em diversas categorias e todas foram analisadas. O estudo aponta que os professores, às vezes, aproximam-se do “Escola sem Partido” pelo seu conteúdo conservador e, às vezes, distanciam-se pela forma como afeta a função docente. Os sujeitos pesquisados afirmam não se aproveitar da presença dos estudantes em sala de aula para doutriná-los ideologicamente e julgam este Projeto não necessário à Educação brasileira. Deixam transparecer também que os meios de comunicação são grandes concorrentes à construção das subjetividades dos estudantes, acarretando impotência docente e enfraquecimento da escola. A tentativa de imposição da “mordada” fez preparar os professores para o enfrentamento e resistir, com lucidez, frente à maximização da desvalorização profissional e aos ataques autoritários, vigilantes e controladores.

Palavras-chave: Programa Escola sem Partido. Ideologia. Controle. Professores. Reflexão.

ABSTRACT

The present research approaches the construction of a dissertation of the course of Professional Masters in Education of Universidade Federal da Fronteira Sul, entitled “School without Party Program: attempt to control teachers actions.” It aims to comprehend the teachers’ critic and reflexive development through possible consequences and influences controlled by the Program - a bill that has been carried out in some Legislative Houses since 2014 and that has gained strength in a current scenario of great contradictions and power disputes, placing itself as a threat to the teachers and as an attempt to control their actions. The product was an interventional analysis performed through in-service training. The subjects were 15 teachers from a state-owned school of Rio Grande do Sul, located in the municipality of Paulo Bento, RS. The study is based on the qualitative approach and contemplates the perspective of Critical Theory. The utilized method to develop the investigation was action research and the technical procedure to the data collection was the focus group. The collective interviews took place in four dialogical meetings, which were registered with a tape recorder. In the intervention, the teachers’ prior knowledge about the theme was identified, presenting them the main topics from School Without Party Program and performed reflexive actions with elements for debate, through which a high level of critic consciousness was created about the consequences of the Program, since the teachers had little knowledge about the object in question. The interpretation of the data resulted from six categorized axes: contradictions and ideology; authoritarianism; criticality; teaching function; surveillance; and continuity of actions. Each one of this axes codify in several categories and all of them were analyzed. The study shows that teachers, sometimes, approach the Program because of its conservative content and, at times, they distance themselves from it in terms of its content, which affects the teaching function. The researched subjects affirm not to take advantage of the presence of students in the classroom to ideologically indoctrinate them and consider this Program as not necessary to the Brazilian Education. They also imply that the media is a great competitor in the construction of students’ subjectivities, leading to teacher impotence and weakening of the school. In this view, the endeavor to impose a “gag” made teachers ready to coping and to resist, lucidly, against the maximization of professional devaluation and authoritarian, vigilant and controlling attacks.

Keywords: School without Party. Ideology. Control. Teachers. Reflection.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Reflexões iniciais: primeiro encontro da intervenção.....	55
Quadro 2 –	Entendendo o PL Escola sem Partido: segundo encontro da intervenção.....	57
Quadro 3 –	Aprofundando o debate: terceiro encontro da intervenção.....	59
Quadro 4 –	Reflexão acerca do controle das ações docentes: quarto encontro da intervenção.....	61
Quadro 5 –	Eixos categorizados.....	64
Quadro 6 –	Eixo 1: Contradições e ideologia.....	65
Quadro 7 –	Eixo 2: Autoritarismo.....	77
Quadro 8 –	Eixo 3: Criticidade.....	79
Figura 1 –	Charge: Cérebro descartável.....	82
Quadro 9 –	Eixo 4: Função docente.....	82
Figura 2 –	Charge: Mordaça.....	86
Quadro 10 –	Eixo 5: Vigilância.....	88
Figura 3 –	Charge: Vigilância.....	89
Quadro 11 –	Eixo 6: Continuidade de ações.....	91

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEPERS	Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CF	Constituição Federal
ESP	Escola sem Partido
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDDH	Instituto de Desenvolvimento de Direitos Humanos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MP	Medida Provisória
MPEM	Medida Provisória do Ensino Médio
ONU	Organização das Nações Unidas
PL	Projeto de Lei
PLS	Projeto de Lei do Senado
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PSC	Partido Social Cristão
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RS	Rio Grande do Sul
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	JUSTIFICATIVA.....	16
1.2	PROBLEMA DE PESQUISA E INTERVENÇÃO.....	17
1.3	OBJETIVOS.....	18
1.3.1	Objetivo Geral.....	18
1.3.2	Objetivos Específicos.....	18
2	O PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO.....	20
2.1	CONTEXTUALIZANDO O PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO.....	20
2.2	A EDUCAÇÃO E O PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO.....	22
2.3	AS TENTATIVAS DE CONTROLE.....	25
2.4	O (DES)PERTENCIMENTO DO SENTIDO PEDAGÓGICO.....	30
3	EM BUSCA DE ALGUMAS COMPREENSÕES SOBRE OS	
	ASPECTOS DA DOCÊNCIA.....	35
3.1	AUTONOMIA E IDENTIDADE DOCENTE.....	35
3.2	CONSCIÊNCIA.....	37
3.3	IDEOLOGIA.....	38
4	FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR.....	41
4.1	SENSO COMUM.....	42
4.2	REFLEXÃO DOCENTE.....	43
4.3	SUJEITOS E AMBIENTE DA PESQUISA.....	45
5	PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....	48
5.1	TEORIA CRÍTICA.....	48
5.2	PESQUISA-AÇÃO.....	51
5.3	GRUPO FOCAL.....	53
6	INTERVENÇÃO: PROCESSO DE REFLEXÕES ACERCA DO	
	PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO.....	54
6.1	PRIMEIRO ENCONTRO DIALÓGICO.....	55
6.2	SEGUNDO ENCONTRO DIALÓGICO.....	57
6.3	TERCEIRO ENCONTRO DIALÓGICO.....	58
6.4	QUARTO ENCONTRO DIALÓGICO.....	60

7	INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS A PARTIR DA AÇÃO DOS PROFESSORES E AS POSSÍVEIS TENTATIVAS DE CONTROLE DO PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO.....	63
7.1	EIXOS CATEGÓRICOS IDENTIFICADOS.....	64
7.2	ANALISANDO OS EIXOS E SUAS CATEGORIAS	65
7.2.1	Contradições e ideologia.....	65
7.2.1.1	Nunca ouviu/já ouviu falar no Programa Escola sem Partido.....	66
7.2.1.2	Neutralidade.....	67
7.2.1.3	Ideologia.....	68
7.2.1.4	Doutrina.....	68
7.2.1.5	Com partido/sem partido.....	71
7.2.1.6	Política partidária.....	73
7.2.1.7	Democracia.....	74
7.2.1.8	Gênero/religião.....	74
7.2.1.9	Família.....	76
7.2.2	Autoritarismo.....	77
7.2.2.1	Conservadorismo.....	77
7.2.2.2	Ditadura.....	78
7.2.2.3	Imposição.....	79
7.2.3	Criticidade.....	79
7.2.3.1	Pensar.....	79
7.2.4	Função docente.....	82
7.2.4.1	Didático-pedagógico.....	82
7.2.4.2	Liberdade de ensinar.....	84
7.2.4.3	Controle das ações.....	85
7.2.4.4	Desvalorização.....	87
7.2.5	Vigilância.....	88
7.2.5.1	Vigiar.....	88
7.2.5.2	Denunciar.....	89
7.2.5.3	Punir.....	90
7.2.6	Continuidade de ações.....	91
7.2.6.1	Fragilidades.....	91

7.2.6.2	Aspectos significativos.....	95
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
	REFERÊNCIAS.....	104
	APÊNDICE A – Carta de Apresentação.....	108
	APÊNDICE B – Declaração de Ciência e Concordância da Instituição envolvida.....	109
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	110

1 INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo, para alguns pensadores como Foucault, Bourdieu e Althusser, a escola se constituiu um mecanismo de domesticação das massas. O objetivo central era a construção de sujeitos dóceis. Ou seja, subservientes ao princípio da autoridade estruturada de modo piramidal e, ao mesmo tempo, úteis, isto é, prontos para trabalhar, produzir e gerar riqueza por meio da força motriz de seus corpos adestrados. Esse tipo de perspectiva atenta para os elementos de dominação e reprodução social, presentes na instituição escolar.

De acordo com o diagnóstico retratado pelos referidos autores, verifica-se que a escola configura uma poderosa ferramenta cultural, cujo intuito é o de reforçar o processo de assolamento das classes subalternas, com poucas chances de resistência.

Diante de tais considerações, pode-se afirmar que a Educação¹ se pauta por governos conservadores², verticais, opressores, autoritários, individualistas, bancários e tecnicistas.

Nesse sentido, o professor assume a posição de profissional da dominação, reproduzidor da ideologia da classe dominante, implementador das técnicas de domesticação e governança para os fins desejados da ordem vigente. Assim, executa o papel de agente civilizador. Não é por menos que Said (2011), em “Cultura e Imperialismo”, destaca que o Império Britânico enviava, privilegiadamente, às suas colônias, dois tipos de profissionais: os soldados e os professores. No entanto, não é esse professor que se deseja.

As discussões de boa parte do século XX e os exemplos históricos que permitiram subverter o papel da Educação como elemento transformador, em alguns casos, de legitimação da ordem, para elemento de conquista da autonomia individual e coletiva, indicam os caminhos possíveis de ruptura, com a pretensão totalitária inicial.

Desse modo, a ideia de uma Educação emancipadora se apresenta como o reverso dessa proposição, incentivando a construção da autonomia, da liberdade e da crítica, mediante um processo educador que se centra nas relações de aprendizagem e considera os alunos como sujeitos protagonistas do processo.

Para que uma Educação libertadora se efetive, é necessário que os professores também sejam autônomos, críticos, conscientes de que seu papel não corresponde à mera confirmação da ordem, da desigualdade, das hierarquias culturais estabelecidas, da exploração e coerção

¹ O emprego de letra maiúscula em palavras ou expressões como “Educação, Formação Continuada, Projeto de Lei”, entre outras, justifica-se pelo valor atribuído às mesmas neste estudo.

² O adjetivo conservador qualifica o substantivo conservadorismo, que nada mais é, segundo o “Dicionário de Política”, de Bobbio; Matteucci; Pasquino (1998, p. 242), que um termo ambíguo e complexo; um termo negativo do fenômeno da progressão, são “ideias e atitudes que visam à manutenção do sistema político existente e dos seus modos de funcionamento apresentando-se como contraparte das forças inovadoras”.

das classes subalternas. Diferentemente, é responsável pela construção de indivíduos críticos, conscientes de sua realidade social e das forças políticas e econômicas que atingem diretamente os interesses individuais e coletivos.

Dessa forma, infere-se que a classe docente deve ter por objetivo a busca pela libertação, transformação, emancipação e, por excelência, agir com autonomia e foco na mudança da realidade.

Tais aspectos motivaram minha³ própria trajetória acadêmica e profissional, voltada à transformação dessa realidade porque, enquanto aluno da Educação Básica, identifiquei-me como pertencente à população dominada e oprimida, por ter estudado sempre em escola pública, patrimônio da classe trabalhadora. Do mesmo modo, por ter sido um aluno dedicado e comprometido com os estudos, porém sem condições de produzir o próprio senso crítico e capacidade de pensar autonomamente. Além disso, por não ter tido incentivo e nem oportunidade de concluir uma graduação pública e gratuita, restando-me apenas seguir a lógica do capital e do consumo se quisesse prosseguir nos estudos, bem como por ser filho de professora e desejar profundamente tornar-me professor.

Aprendi, ainda criança, a gostar do espaço escolar. O cheiro, o clima, as vivências, as aprendizagens, o conhecimento sobre o mundo e sobre a vida, tudo prendia minha atenção e me encantava. Não obstante, isso é resultado do incentivo de minha mãe – professora e diretora de escola, que, quase todos os dias, permitia-me que a acompanhasse em seu trabalho.

Por conseguinte, sempre soube que um dia me tornaria professor, justamente por querer continuar a frequentar o espaço que tanto me confortava, podendo transformar-me em um profissional livre, consciente, justo, democrático e inovador. Mas apenas isso não era suficiente. Dentro de mim, revelava-se uma necessidade de um processo diferente, de ofertar às demais pessoas, em algum tempo futuro, a oportunidade que nunca me foi dada, a de construir o próprio senso crítico, sem ter que continuar a fazer parte de um ensino reprodutor e de uma Educação limitadora e bancária.

Após concluir a Educação Básica em escola pública, cursei uma licenciatura e formei-me professor em uma instituição privada do município de Pato Branco/PR. Minha área de formação é Educação Física, o que me possibilita atuar em diferentes ramos profissionais. Todavia, o que sempre me cativou e que mais me proporciona prazer e satisfação é o campo

³ O emprego da primeira pessoa do singular “eu” justifica-se pelo caráter subjetivo da escrita, ao resgatar a história de vida do autor, associando-se, na completude textual, à terceira pessoa do discurso.

da Educação. É nesta que, ainda hoje, delineiam-se meus sonhos, anseios, vivências, esperança e resistência, enquanto parte constituída de um coletivo social.

Minhas experiências de professor tiveram início em 2008. Nesse período, trabalhei em projetos esportivo-educacionais no município de Jacutinga/RS e nos municípios de Treze Tílias e Nova Erechim/SC, com alunos de classes populares. Somente em 2012, é que iniciei minha atuação profissional como professor de Educação Física em escolas públicas regulares. Nestas, permaneço até os dias atuais, lotado e nomeado na rede pública municipal de Cruzaltense/RS, com carga horária de vinte horas semanais, e na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, também com carga horária de vinte horas semanais no município de Paulo Bento.

No ano de 2015, assumi o cargo de coordenador pedagógico do Ensino Médio, com convocação para mais vinte horas semanais, na Escola Estadual de Ensino Médio Coronel Raul Barbosa de Paulo Bento/RS, mantendo-me neste cargo até hoje.

Sendo assim, entre as duas redes de ensino e os cargos assumidos, o cansaço se apresenta paralelo à minha existência, mas a perseverança e a luta de transformar a Educação se mantêm como força impulsionadora nas sessenta horas de trabalho semanal.

Nos diferentes espaços educativos em que trabalhei ou ainda trabalho, sempre participei dos momentos de reflexão, proporcionados pelas Formações Pedagógicas e Continuadas. Dessa forma, vejo-os como uma oportunidade ao crescimento e maturidade profissional, haja vista sua importância no intento de quebrar as barreiras existentes na fragmentação da Educação.

A temática “Escola sem Partido” (ESP) foi escolhida a partir de uma participação em um ato de manifestação cultural na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Erechim, já cursando o Mestrado nesta instituição. Eu e meus colegas nos organizamos, enquanto coletivo social, juntamente com o corpo docente da mesma contra o Projeto de Lei (PL), embasado em um Programa criado por um Movimento que tenta amordaçar os professores da nação brasileira como estratégia de controle.

Nessa circunstância, percebi o quanto isso pode atingir os educadores, passando a questionar-me sobre a minha própria responsabilidade, no sentido de fazer algo e alertar os colegas de profissão, bem como a sociedade em geral porque, até então, não se tinha notícias de debates como esse nas formações docentes da região.

Essa manifestação, realizada no segundo semestre de 2016, foi de uma vivência política tão grande que me instigou a pesquisar as influências e consequências que o

Programa Escola sem Partido (ESP), caso aprovado, pode exercer sobre os docentes e quais seus pontos de discussão, tendo em vista a opinião dos que atuam em escolas públicas.

Para a construção do aporte teórico, pesquisou-se a temática proposta no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), na Plataforma Sucupira da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), bem como no Scientific Electronic Library Online (SciELO), por meio do qual foi possível constatar que, até o momento da qualificação desta dissertação, setembro de 2017, não havia estudo referente ao tema⁴.

Uma nova revisão foi feita antes da conclusão do estudo para a defesa e observou-se que, dentro do período de, aproximadamente um ano, já havia publicação de alguns trabalhos científicos relacionados ao tema⁵.

Na CAPES, foram encontrados oito trabalhos produzidos, destes, sete em nível de Mestrado e apenas um de Doutorado. Já no SciELO, foram encontradas apenas duas publicações, sendo um dos artigos de autoria de Frigotto, referência nesta temática.

O curioso a se destacar nessas publicações é que apenas duas, dentre todas, apresentam como tema central os professores. De modo geral, quase todas as pesquisas focam em aspectos relacionados a gênero, religião ou a outros fatores.

Considerando esses aspectos relevantes, a finalidade deste estudo é a de contribuir com os debates em torno da Educação, a fim de refletir e discutir o atual momento político, compreendendo, detalhadamente, o Programa ESP e como isso pode afetar a prática docente em sala de aula, assim como o impacto que pode causar na sociedade brasileira. Com este propósito, o estudo se desenvolveu sob as perspectivas da pesquisa-ação por se entender que os professores são os maiores interessados no processo de conhecimento, reflexão e lucidez.

1.1 JUSTIFICATIVA

Por se tratar de um Projeto de Lei (PL) recentemente elaborado, em tramitação nas Casas Legislativas desde 2014, o Programa Escola sem Partido apresenta uma temática ainda pouco estudada no contexto das pesquisas acadêmicas. Isso porque, esse PL pode, inclusive, sofrer alterações em seu rumo, após a conclusão deste estudo, justamente pelo seu destino

⁴ Revisão de literatura realizada em: 09 abr. 2017.

⁵ Nova revisão realizada em: 22 jun. 2018.

político incerto. Ou seja, pode apenas estagnar em tramitação ou ser arquivado⁶, como também, a qualquer momento ser aprovado nas respectivas Casas Legislativas⁷.

O Programa ESP ganhou força através da ideologia política dos partidos de direita⁸, em um cenário atual de grandes contradições e disputas pelo poder, colocando-se como uma ameaça aos professores e como uma tentativa de controlar suas ações. Nesse sentido, justifica-se a pesquisa, por se reconhecer a real necessidade de aprofundamento dessa discussão no ambiente escolar, visando contribuir para o processo reflexivo dos docentes.

Sob tal pressuposto, ater-se à Formação Continuada em Serviço dos professores é relevante para este estudo, haja vista a importância de qualificação permanente destes que são os profissionais responsáveis pela construção do senso crítico próprio e de seus alunos.

Em virtude deste estudo corresponder à fase final do Mestrado Profissional, há necessidade de embasamento teórico atrelado ao contexto real em que os sujeitos se encontram-se. Neste caso, a própria escola, mediante a conjuntura política atual, permeada por diferentes e cotidianas experiências, vivências, costumes, pensamentos e culturas.

É notório compreender que esta pesquisa pode refletir, de alguma forma, na vida das pessoas do grupo de participantes, uma vez que o objetivo proposto é de suma relevância à classe docente que vem sofrendo com a maximização da desvalorização profissional e da opressão nas relações de poder.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA E INTERVENÇÃO

O eixo norteador que sustenta a pesquisa é: quais as reflexões e qual o entendimento dos professores acerca das possíveis consequências e influências controladoras do Programa Escola sem Partido, relacionando-o às suas próprias ações? O objeto desta problemática é a tentativa de desvendar as formas de controle da ação dos professores através do Programa Escola sem Partido, com foco na ação-reflexão-ação docente.

Nessa perspectiva, o produto desta pesquisa de Mestrado Profissional, gerado à sociedade, constitui uma análise por meio de intervenção realizada nos encontros de Formação Continuada em Serviço aos professores da Escola Estadual de Ensino Médio Coronel Raul Barbosa, do município de Paulo Bento/RS.

⁶ O PLS nº 193/2016, que deu base para esta pesquisa, deixou de tramitar no Senado Federal e foi arquivado durante o período de intervenção da mesma.

⁷ Continua a tramitar na maioria delas pelo país, inclusive na Câmara dos Deputados Federais.

⁸ O termo “direita” é utilizado para representar um posicionamento político, partidário e ideológico e é marcado por características conservadoras, dando prioridade aos valores individuais, religiosos e tradicionais. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/direita/>>. Acesso em: 02 set. 2018.

Nessa intervenção, buscou-se aprofundar o conhecimento e o desenvolvimento crítico dos professores, no intuito de compreender as relações de suas ações para com o Programa Escola sem Partido, fomentar a conscientização e fortalecer a autonomia e emancipação no contexto de trabalho dos mesmos.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Compreender o desenvolvimento crítico e reflexivo docente acerca das possíveis consequências e influências controladoras do Programa Escola sem Partido sobre a ação do professor.

1.3.2 Objetivos Específicos

Propor leitura, discussão, análise e debate de diferentes fontes de comunicação em relação ao Programa Escola Sem Partido, tendo em vista o que a sociedade já produziu.

Identificar o conhecimento dos professores acerca das questões que envolvem o Programa Escola sem Partido a partir do conhecimento prévio e em conformidade com a realidade.

Aprofundar o conhecimento dos professores em relação ao Programa Escola sem Partido.

Contribuir com os debates em torno da Educação, a fim de proporcionar condições para discussão e reflexão do atual momento político e social no qual se vive.

Realizar uma análise de intervenção em Formação Continuada em Serviço com os sujeitos da pesquisa.

Além desta parte introdutória, o presente estudo estrutura-se em seis capítulos intercomplementares, somados às considerações finais.

No corpo do texto, especificamente no primeiro capítulo, intitulado “O Programa Escola sem Partido”, há o detalhamento deste, considerando desde a sua origem e os conceitos estabelecidos pelos organizadores, a sua relação com a Educação, a tentativa de controle da ação dos professores até a perda do sentido pedagógico.

O segundo capítulo, denominado “Em busca de algumas compreensões sobre os aspectos da docência”, coloca-se em evidência algumas compreensões sobre a autonomia e identidade docente, tendo em vista a contradição e a ideologia que circundam a temática do estudo.

No terceiro capítulo “Formação contínua do professor”, pode-se identificar a importância da Formação Continuada no processo de conhecimento, a partir do senso comum e reflexões acerca da temática, bem como identificar os sujeitos da pesquisa.

No quarto capítulo “Pressupostos metodológicos”, estes são explicitados pelo fato de darem suporte à pesquisa.

Nos demais capítulos, quinto e sexto, respectivamente nomeados “Intervenção: processo de reflexões acerca do Programa Escola sem Partido” e “Interpretação e análise dos dados coletados a partir da ação dos professores e as possíveis tentativas de controle do Programa Escola sem Partido”, a abordagem se volta à análise e interpretação dos dados observados a partir da intervenção, bem como às conclusões do estudo proposto, inter-relacionando o caráter teórico ao prático da pesquisa.

A seguir, pode-se entender melhor o Programa Escola sem Partido e como ele chegou ao patamar em que se encontra no cenário nacional da Educação brasileira, contrapondo-se aos aspectos sociais populares e aliando-se à ordem vigente e conservadora.

2 O PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO

Neste capítulo, busca-se compreender a origem deste Programa, seus princípios, sua relação com o contexto educacional brasileiro, as tentativas de controle da ação dos professores, bem como a redução do sentido pedagógico na Educação. Tudo isso, evidentemente, se aprovado for.

2.1 CONTEXTUALIZANDO O PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO

O “Escola Sem Partido” é um Movimento de um grupo de pessoas que diz representar pais e estudantes. Esse Movimento elaborou o Programa Escola Sem Partido - um conjunto de medidas, previsto num Anteprojeto de Lei, que, no contingente nacional, possui a intenção de inseri-lo nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em sua concepção, o ESP é contra o abuso da liberdade de ensinar, sob a alegação de que existe doutrinação política e ideológica em sala de aula. Nessa ótica, relata que os alunos são vítimas vulneráveis em processo de formação. Seu objetivo é o de inibir a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a Educação moral dos seus filhos, enfatizando que isso tudo ameaça o regime democrático⁹.

Esse Movimento surge em 2004, por intermédio do procurador da Justiça de São Paulo e ex-assessor no STF (Supremo Tribunal Federal), Miguel Nagib¹⁰, como reação da instrumentalização do ensino para fins político-ideológicos, partidários e eleitorais¹¹.

Em 2014, o grupo cria uma associação civil, com o objetivo de acompanhar a defesa legislativa da proposta. Esta ganha força no momento em que o deputado Flávio Bolsonaro procura Miguel Nagib para o registro de um Projeto de Lei, baseado em suas ideias. Nesse contexto, nasce o PL nº 2974/2014, apresentado na Assembleia Legislativa Estadual do Rio de Janeiro. Na sequência, o vereador do Rio de Janeiro Carlos Bolsonaro, irmão de Flávio, propõe o PL nº 867/2014 na Assembleia Legislativa Municipal, com conteúdo praticamente igual ao PL nº 2974/2014¹². A partir daí, projetos similares são apresentados a várias Casas Legislativas, nas esferas municipais, estaduais e federal, Brasil afora.

⁹ Informações retiradas do site dos organizadores do Programa Escola sem Partido. Disponível em: <<http://www.programaescolasempartido.org>>. Acesso em: 09 dez. 2016.

¹⁰ É formado em Advocacia, cuja simpatia ideológica-partidária é de direita.

¹¹ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/>>. Acesso em: 09 dez. 2016.

¹² Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/especialistas-desconstroem-os-5-principais-argumentos-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

O respectivo Movimento¹³ possui algumas estratégias para difundir suas propostas, principalmente em sites, blogs e redes sociais. Os sites que mais se destacam são: www.escolasempartido.org e www.programaescolasempartido.org. Ambos detalham ações a favor de suas ideias, explicitam os motivos da implantação e incentivam políticos à adesão ao Anteprojeto de Lei e encaminhamento às suas Casas Legislativas. Esses sites também coletam denúncias de pais e estudantes que se sentem lesados moral e ideologicamente por professores no ambiente educacional. Nos mesmos sites, são disponibilizados documentos organizados como: Anteprojeto de Lei Federal, Anteprojeto de Lei Estadual e Anteprojeto de Lei Municipal.

Os principais apoiadores da proposta estão ligados a legendas políticas conservadoras, vários deles filiados a bancadas evangélicas, conforme aponta Ilha (2016). Em se tratando de sua abrangência nacional, há que se considerar:

- a) o senador e pastor Magno Malta, do estado do Paraná, (Partido da República) apresenta o Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 193/2016¹⁴;
- b) o deputado Izalci Lucas Ferreira, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), é autor do Projeto de Lei nº 867/2015 na Câmara dos Deputados;
- c) no estado de Alagoas, o deputado Ronaldo Medeiros do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB¹⁵) institui o Programa¹⁶;
- d) a família Bolsonaro, filiada ao Partido Social Cristão (PSC)¹⁷ apoia o Movimento, assim como vários outros deputados, entre eles: Marco Feliciano (PSC), Rogério Marinho (PSDB) e Erivelton Santana (PSC).

Com essa panorâmica, é possível identificar o perfil político das autorias ligadas aos partidos de direita, com laços e afinidades às instituições religiosas.

Pelo menos 11 estados brasileiros já têm Projetos Legislativos referentes ao Escola Sem Partido, entre eles o Rio Grande do Sul (RS), com o PL nº 190/2015, sob a autoria do deputado Marcel Van Hattem, do Partido Progressista (PP)¹⁸, além de dois Projetos que tramitam em nível federal: na Câmara dos Deputados, o PL nº 867/2015 e, no Senado, o PLS

¹³ O próprio nome é enganador e controverso, apresentando uma falsa dicotomia entre escolas “com” e “sem” partido (MATTOS et al. 2017, p. 89).

¹⁴ Como já citado anteriormente, foi arquivado recentemente, durante o processo da pesquisa.

¹⁵ O PMDB recentemente aprovou a troca do nome da sua sigla para MDB (Movimento Democrático Brasileiro).

¹⁶ Ressalta-se que a aprovação ocorrida no estado de Alagoas foi barrada pela Advocacia Geral da União (AGU), que alegou inconstitucionalidade.

¹⁷ Atualmente alguns são filiados ao PSL (Partido Social Liberal).

¹⁸ Recentemente filiado ao Partido Novo.

nº 193/2016 (ILHA, 2016). Os demais, pode-se dizer que têm uma maior abrangência, com consequências nacionais.

Conforme Espinosa e Queiroz (2017), a tentativa de aprovar o Programa também está em curso nas Câmaras Municipais de algumas cidades do país, entre elas, Curitiba/PR, Joinville/SC, Rio de Janeiro/RJ, Picuí/PB, São Paulo/SP, Toledo/PR, Vitória da Conquista/BA, Cachoeiro do Itapemirim/ES e Foz do Iguaçu/PR, configurando uma semelhança em todos os projetos. Esta semelhança se dá por constar modelos de projeto à disposição dos interessados no site dos organizadores, como já se mencionou.

O primeiro município em que o Programa torna-se realidade é Santa Cruz do Monte Castelo, situado no estado do Paraná. Aprovado em 2014 pela Câmara Municipal, o Projeto de Lei Complementar nº 0002/2014¹⁹, sob a autoria do vereador Armando de Meira Garcia (PMDB), o Projeto é implementado em 2016²⁰. Na época, o Projeto é aprovado por unanimidade pelos seus vereadores locais²¹.

Consoante Penna (2017), o PSE chega a ser denunciado à Organização das Nações Unidas (ONU)²², pelo Instituto de Desenvolvimento de Direitos Humanos (IDDH), como uma ameaça aos direitos humanos. Ainda enfatiza que o Projeto de Lei impacta sobre a ética profissional do professor, pelo fato de não incluí-lo em nenhum momento nos debates, seja na tramitação ou em forma de audiências públicas, tornando-se ilegítimo.

2.2 A EDUCAÇÃO E O PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO

O Movimento ESP acredita na existência de abuso da liberdade de ensinar e doutrinação política e ideológica por parte dos professores nas escolas do país. Um de seus objetivos seria, portanto, conscientizar os estudantes sobre os direitos que lhes cabem e por meio dos quais possam se defender, haja vista que são indivíduos vulneráveis, em processo de formação. Ou seja, entende-se que, dentro da sala de aula e no processo educativo de modo geral, esses direitos não existem e o aluno é considerado a parte fraca e não pensante do referido processo.

¹⁹ O documento encontra-se no site da prefeitura de Santa Cruz do Monte Castelo/PR. Disponível em: <https://www.cmscmc.pr.gov.br/temp/12062018191648arquivo_0002-2014.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2018.

²⁰ Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-unica-cidade-a-adotar-o-escola-sem-partido>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

²¹ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

²² A própria ONU encaminhou uma carta em resposta ao governo brasileiro sobre a questão. A mesma será abordada no terceiro encontro desta pesquisa.

É válido salientar que o Movimento embasa-se em uma concepção conservadora, principalmente ao compreender que a Educação deve ser neutra e conteudista. O mesmo determina também que os pais devem ter a garantia de que seus filhos obterão, ao longo da escolaridade, princípios de moralidade, de acordo com suas convicções, reafirmando e contribuindo para a questão do preconceito na Educação.²³ Contudo, depara-se com representações simbólicas em relação à imagem dos professores, assim caracterizados pelo ESP:

- a) que doutrinam os alunos, em sala de aula, com questões político-partidárias, ideológicas e morais;
- b) que não devem possuir a liberdade de expressão no seu ambiente de trabalho;
- c) que devem possuir limites éticos e jurídicos de sua liberdade de ensinar no processo educativo.

Os organizadores desse Programa afirmam que os professores se aproveitam da presença obrigatória do estudante, em sala de aula, para promoverem suas concepções ideológicas particulares, violando a liberdade de consciência e de crença desses sujeitos²⁴. Como se no ato de ensinar não fizesse parte e nem estivesse incluso às ideologias dos atores, tanto professores quanto alunos no processo de ensino e aprendizagem.

A ideia subjacente a todo o Projeto de Lei é, enfim, uma defesa da ideia de neutralidade na Educação. O Programa ESP imagina o processo de ensino e aprendizagem como algo que pode ser feito de forma imparcial, sem a presença das ideologias políticas. Na verdade, reedita-se uma espécie de retorno mítico da Educação Bancária. No que diz respeito a esta, Penna (2017, p. 39) baseia-se no pensamento de Nagib: “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”.

Esse tipo de proposta força os alunos a não praticarem o exercício do pensamento, a não exercerem a criticidade, a criatividade ou a livre expressão. Ao contrário, devem apenas acatar os conteúdos previamente definidos. Do mesmo modo, vitimiza os alunos, pois constrói a percepção dos estudantes como sendo seres frágeis, manipuláveis.

Com isso, desrespeita-se a crítica pedagógica contemporânea ao desconsiderar os verdadeiros atores do processo educativo e ignorando seu papel ativo na construção da aprendizagem. Conseqüentemente, o Projeto reduz a aprendizagem à ideia pobre de “absorção de conteúdos”, defendendo, em nome de um pluralismo fictício, o retorno a um modelo de

²³ Informações retiradas de <www.programaescolasempartido.org>. Acesso em: 18 abr. 2017.

²⁴ Disponível em: <<http://www.programaescolasempartido.org/>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

Educação dócil e útil, conformada com a ordem vigente e legitimadora do status quo. A proposta ainda defende a afixação de cartaz, em todas as salas de aula do Ensino Fundamental e Médio, contendo os seguintes deveres do professor²⁵:

- 1- O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.
- 2- O professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.
- 3- O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos ou passeatas.
- 4- 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.
- 5- O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.
- 6- O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

O que se percebe pelos itens expressos no documento é uma série de prescrições normativas que especificam como o professor deve exercer o seu ofício em sala de aula. Além disso, é importante destacar que a afixação de cartaz tem o objetivo de transformar os alunos em força vigilante da atuação dos professores. Assim, cria e instaura uma atmosfera persecutória, típica de regimes totalitários.

Caso algum professor não cumpra esses deveres, as Secretarias de Educação contam com um canal de comunicação para receber reclamações, podendo encaminhá-las para o Ministério Público. Dessa forma, os docentes ficam sujeitos a punições sobre qualquer fala ou ato que realiza em sala de aula. À mercê de uma vigilância constante, os professores são impedidos de exercer a autonomia no próprio ambiente de trabalho. Em se tratando da vigilância e da propagação de ideias, convém ressaltar as ideias de Algebaile (2017, p. 70):

[...] o Projeto de Lei (PL) compõe o programa de ação do Escola sem Partido tanto como um instrumento estratégico de mobilização e propaganda, quanto como um instrumento jurídico-político de controle da escola que, no entanto, não precisa de sua plena vigência jurídica, propriamente dita, para produzir os efeitos desejados. Como o teor do modelo de Projeto de Lei e sua forma de divulgação difundem, por si, um clima de vigilância, suspeição, denúncia e punição, *não é preciso haver um projeto aprovado para que se cumpra parte dos efeitos esperados*, que não são necessariamente a efetiva responsabilização criminal e a aplicação jurídica de punição, mas a autocensura, o constrangimento e a coibição de comportamentos. (grifo nosso).

²⁵ Conteúdo similar é tratado no Art. 4º do PL nº 867/2015 e no Art. 5º do PLS nº 193/2016, que abordam as funções do professor. Disponível em: <www.programaescolasempartido.org>. Acesso em:

O propósito final do Programa é o crescimento da vigilância²⁶ no ambiente escolar por parte de pais e estudantes, implicando em retaliação e constrangimento aos professores. A estratégia é, pois, minar a liberdade docente através da disseminação da lógica policialesca e punitiva.

A sala de aula, vista como uma arena em que os professores sempre puderam resistir à lógica de domesticação presente na instituição escolar ao “fechar a porta”, torna-se, nessa perspectiva, uma distopia totalitária. Isso porque a lógica da vigilância permanente tem em vista a transformação da sala de aula no panóptico de Bentham²⁷, até que professores se reduzam a autômatos repetidores de conteúdos e se desfaleçam completamente os sentidos de uma relação de ensino e aprendizagem crítica e autônoma.

2.3 AS TENTATIVAS DE CONTROLE

A tentativa de controle da ação dos professores por parte do Programa ESP é nítida. Isto é, a vigilância predomina sobre esses profissionais da Educação, sujeitando-se a denúncias²⁸ advindas de pais e alunos que se sentem lesados moral e ideologicamente. Além da própria vigilância, os professores ficam passíveis às punições atribuídas pela legislação da referida proposta. Trata-se também de projetar às instituições normativas e corretivas do judiciário a condição de operar livremente sobre as escolas.

Caso não forem cumpridos os deveres do professor, sanções de natureza civil, administrativa e penal podem acontecer. Com base na Lei 4.898/65²⁹, ao professor pode ser atribuída condenação de até seis meses de detenção, perda do cargo ou, até mesmo, inabilitação para exercer qualquer outra função pública pelo prazo de até três anos.

No atual momento histórico, verifica-se uma grande demanda de políticas públicas autoritárias de maior controle do trabalho do professor, principalmente as que incidem sobre o ambiente escolar, por envolverem questões relativas à matriz curricular, à gestão escolar, à valorização profissional, à formação docente, dentre outras. Ressalta-se, segundo Oliveira (2010), que as políticas educacionais acompanharam o desenvolvimento do capitalismo,

²⁶ O conceito de vigilância pode ser compreendido, com mais profundidade, na obra “Vigiar e Punir”, de Michel Foucault, porém não é tratada aqui por não se relacionar à linha teórica proposta nesta pesquisa.

²⁷ Ver também em “Vigiar e Punir”, de Michel Foucault, a respeito da confusa impressão de estar sempre sendo vigiado.

²⁸ Para esse fundamento perverso, Gaudêncio Frigotto chama de “delação”, em seu livro intitulado “Escola ‘sem’ Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira”.

²⁹ Disponível em: <<http://www.programaescolasempartido.org/>>. Acesso em: 18 abr. 2017. A Lei citada neste parágrafo refere-se à Lei do Abuso da Autoridade, aprovada na época da Ditadura Militar.

resguardando um caráter reprodutivo do mesmo. Essa tendência é oposta à perspectiva pedagógica que busca a formação de indivíduos autônomos e críticos, pois, de acordo com estudos de Giroux (1997, p. 163):

Essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera da política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder [...] Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora [...]

Sob essa ótica, torna-se relevante considerar o saldo de lutas resultante da redemocratização, ao longo dos anos 1980, a qual vislumbra a construção de uma sociedade democrática no Brasil. Para fortalecimento da democracia, é fundamental o desenvolvimento da noção de se educar para uma cidadania democrática, deixando, mesmo que implícita, a formação de cidadãos críticos, aptos a saber seu lugar na sociedade, bem como lutar pela ampliação de seus direitos e pela preservação da ordem democrática.

No campo educacional, a partir dos marcos estabelecidos pela Constituição Federal (CF) de 1988, em 1996, promulga-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em âmbito democrático, autônomo e mais equânime nos parâmetros de emancipação. Nesses documentos, constam as demandas políticas democráticas e, a partir da análise deles, pode-se avaliar e contrastar a questão do controle sobre a ação dos professores na nova conjuntura política.

Os artigos 205 e 206 da CF de 1988 são claros ao conceituar a Educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. [...] pluralismo de ideias e concepções pedagógicas [...] liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. (BRASIL, 1988, n.p).

Constituindo princípios e fins da Educação Nacional, o artigo 2º da LDBEN (1996), explicita que a “Educação, dever da Família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade, prepara para o exercício da cidadania”. Essa determinação é citada no artigo 22.

No artigo 3º da mesma Lei, a liberdade de ensinar e o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas são enfatizados, bem como as incumbências dos docentes no artigo 13. Já o artigo 26 faz referência ao currículo e trata da questão do respeito às características regionais e locais e da obrigatoriedade de contemplação destes nos currículos escolares e na realidade social e política (BRASIL, 1996).

Relevante considerar que esses documentos basilares, tanto a CF quanto a LDBEN, contam, em suas elaborações, com os auspícios da recém-inaugurada democracia brasileira, sob um afã de liberdade e uma vontade política que deixa claro o objetivo de construir cidadãos críticos, sem uma regulação expressa ao trabalho docente. Ou seja, as evidências de antagonismo são marcantes: com delimitação do currículo, mas, ao mesmo tempo, preservação da liberdade de cátedra e incentivo à abordagem da realidade social e política.

Ademais, a garantia à liberdade de ensinar, ao pluralismo de ideias e às concepções pedagógicas dá condições e respaldo legal para que o professor desenvolva um trabalho adequado de acordo com critérios estabelecidos por ele mesmo.

Na prática e de forma hipotética, um professor freiriano pode desenvolver seu trabalho ao lado de um positivista-bancário. Sendo assim, a construção do conhecimento, em sala de aula, pode ser vivida pelo aluno, diante da convivência com a liberdade institucionalmente construída.

Outro Movimento concomitante com o ESP que parece caminhar no sentido de uma regulação maior do trabalho docente é a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Documento mais complexo, alvo de grande disputa político-institucional, apresenta um caráter normativo, obrigatório e regulador da Educação escolar no Brasil.

A organização da BNCC tem seu início através do Movimento pela Base Nacional Comum, em 2013, com a ideia de firmar uma política de Estado, da qual fazem parte mais de 60 membros de diferentes setores sociais. E por estar atrelada ao direito constitucional à Educação passa a ser garantida pelo Plano Nacional de Educação de 2014.

As discussões da BNCC se alargam até o ano de 2016, com várias versões provisórias, apresentadas e questionadas pela ausência de consenso ou em decorrência de conflitos de interesses, como assevera Martins (2017).

A mesma autora argumenta que, embora com início democrático, a Base e suas discussões pautam-se em estratégias políticas e institucionais, definidas pelo governo de 2016, que altera profundamente seu conteúdo devido a denúncias e traça um processo reformista, conservador e de controle, desqualificando o debate político da Educação brasileira.

A Base foi também engolida por debates sobre a Escola Sem Partido e a Reforma do Ensino Médio. Ou, pelo menos, teve que ser redimensionada, pois sua construção é simultânea às outras duas mudanças no âmbito da escola, que também passavam pela definição e o controle sobre o currículo escolar. A Base e a Reforma do Ensino Médio tiveram seu eixo propositivo como políticas de Estado. A Escola sem Partido, por sua vez, visava a uma medida reformista, mas tendo como eixo propositivo o atendimento específico de demandas de determinado grupo social, que, articulado, advogava o *controle sobre os currículos e as práticas docentes*. (MARTINS, 2017, p. 52-53, grifo nosso).

Entre os itens da BNCC, encontram-se os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que servem para orientar os currículos das diferentes etapas educacionais como o próprio documento define: “A Base Nacional Comum Curricular é uma exigência colocada para o sistema educacional brasileiro” (BRASIL, 2016, n.p). Sem caráter normativo, ela é referência para as escolas elaborarem seus currículos.

Por intermédio do Ministério da Educação (MEC), o documento declara que é necessário nortear um Projeto da nação, com formação humana, integral e social. Não obstante, será mesmo possível constituir um avanço na construção da qualidade educacional sem os professores terem autonomia para elaborar conteúdos conforme a realidade regional e local de cada contexto escolar em que estão inseridos?

Em conformidade com notas divulgadas pelo MEC, a BNCC resulta de construção participativa. Porém, essa construção pode ser compreendida como algo induzido e imposto no próprio processo de participação.

Não há dúvida de que o caráter verticalista do processo dá a ideia de participação, todavia o caráter de legitimidade popular se sobrepõe à participação efetiva. Desse modo, não há clareza quanto à possibilidade de alteração de itens do documento ou da possibilidade de sugestão de algo diferente do que é apresentado pelo Governo. Além do mais, a análise do documento é de difícil compreensão e cansativa numa perspectiva de leitura e discussão inicial. Diante dessa lógica, questionamentos surgem: Será mesmo que todas as sugestões feitas nessa “construção coletiva” foram acatadas? Em que condições? Como saber?

Infere-se, portanto, que não se tem conhecimento preciso sobre a autonomia dos professores na elaboração de currículos e conteúdos, isto é, até que ponto existem ou existiram? A quem beneficiaram?

Não bastasse isso, a elaboração do documento de Base Comum tem seu início com um Comitê de assessores e especialistas. Mas quem foram esses profissionais? Qual a formação dos mesmos? São pessoas que conhecem a realidade escolar e o contexto educacional brasileiro de todas as regiões? Ou seja, mais uma vez, percebe-se que não há clareza quanto à autonomia docente em questão.

A percepção que se tem é que se trata de mais um Movimento político-institucional no sentido de controlar a ação dos professores. Sob esse aspecto controlador, caminha na mesma direção do ESP.

Ao afirmar: “Para que sejam garantidos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, o trabalho educativo não pode estar restrito às práticas de cada professor, mas deve ser parte de um planejamento mais amplo” (BRASIL, 2016, n.p), a impressão que se tem é que estão desmerecendo as práticas e a competência dos professores. Será que os docentes não são capazes de planejar e articular direitos de aprendizagem dos alunos, conforme suas realidades? Não conseguem promover o desenvolvimento? Não são capazes de pesquisar e investigar? Há necessidade de alguém dizer como fazer? Por que desconstituir mais ainda a sua identidade?

A existência de uma BNCC³⁰ significa a permanência de uma concepção que vê o professor como um profissional mal preparado, acomodado, incompetente, negligente, incapaz de exercer sua autonomia com responsabilidade pedagógica. Os documentos em análise não veem os professores como intelectuais, não depositam nestes a confiança de promoverem o pensamento crítico dos estudantes.

Os movimentos em direção a um controle maior da atividade do professor só favorecem a construção de uma identidade docente, cada vez mais, negativa e inferiorizada. Dessa forma, infelizmente, o ser professor tem se tornado sinônimo de um ser incapaz que precisa ser tutelado.

Como se não bastasse a BNCC e o ESP, no obscuro contexto atual, coloca-se em pauta mais uma afronta à autonomia do trabalho dos professores: a Medida Provisória do Ensino Médio (MPEM), feita em caráter fragmentado, não coletivo e não participativo na essência de sua construção. E mais do que isso, esta medida deve ser analisada como uma afronta à CF de 1988 e à LDBEN de 1996, uma vez que o seu texto inicial prevê a alteração do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em conformidade com a Medida Provisória (MP) nº 746/2016.

O ponto de maior realce em se tratando da MPEM é o quanto e em que âmbito fere a autonomia docente por meio das tentativas de excluir do currículo ou eliminar o caráter obrigatório de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física do Ensino Médio.

³⁰ Atualmente está aprovada e homologada a BNCC para o Ensino Infantil e Fundamental. A do Ensino Médio ainda está em caráter de construção, devido às suas polêmicas. Vale lembrar que César Callegari, presidente da Comissão de aprovação, deixou o cargo recentemente.

Outro ponto a ser debatido aqui é sobre a contratação de profissionais com “notório saber”. Ou seja, não é necessário ser competente em uma determinada área pedagógica, não é preciso ter diploma específico, basta demonstrar um conhecimento mínimo a respeito de algum conteúdo e a pessoa pode ministrar aulas (BRASIL, 2016).

A obrigatoriedade majoritária apenas das disciplinas de Português e Matemática de acordo com o que prescreve a MPEM e a BNCC, juntamente com o conteúdo do Programa Escola sem Partido, coloca à tona o caráter mercadológico da Educação e, por extensão, a alienação social.

A lógica é, no mínimo, equivocada, pois se os estudantes souberem apenas escrever e calcular razoavelmente, podem ser considerados “preparados” para o mercado de trabalho. Entretanto, apenas para isso, pois a sua dignidade de vida, enquanto cidadão pensante, social, crítico e autônomo inexistem nessas condições impostas pelo atual Governo.

Nessa ótica, o termo retrocesso é ideal diante da culminância de um período autoritário. Autoritário porque impõe certas medidas sem o debate coletivo, sem o debate da sociedade afetada por tal política, sem a participação dos professores, pais e alunos (maiores interessados na mudança da Educação). Como difundir, então, a autonomia dos professores perante absurdos ilegítimos?

2.4 O (DES)PERTENCIMENTO DO SENTIDO PEDAGÓGICO

O ESP é, sem dúvida, uma afronta à escola democrática, uma vez que:

- a) entende que os professores não são educadores;
- b) não leva em conta a realidade e os valores dos alunos;
- c) afirma que os professores doutrinam ideologicamente os alunos;
- d) destrói totalmente o sentido pedagógico da Educação, chegando a dizer que não existe liberdade de expressão no exercício docente (PENNA, 2016).

Por essas, entre outras razões, os PLs interpretam e distorcem, equivocadamente, a Constituição Federal.

Os governos, em suas esferas estadual, municipal e nacional, tiram o “dever profissional e existencial da condição docente-educador” (ARROYO, 2013, p. 26), por meio da implantação e execução de políticas centradas na classe dominante que acabam por oprimir e marginalizar ainda mais os professores.

Não se trata apenas de uma Lei feita pela burguesia³¹ do país, sem aderência popular, pois muitos trabalhadores pertencentes à classe média se identificam com o Projeto. A visão de mundo conservadora adotada pelo mesmo é partilhada por muitas pessoas das classes populares também. Porém, essa visão de mundo conservadora busca “conservar”, ou melhor, acredita nos valores, ideais e comportamentos vigentes na sociedade que beneficiam e legitimam uma ordem capitalista, classista e da qual se beneficia a elite econômica e política. Nesse sentido, o ESP deve ser encarado como uma estratégia de reforço e introdução de uma ideologia conservadora na percepção ideológica desse grupo social.

Segundo Frigotto (2016), existe um processo crescente de desmanche da Constituição brasileira e da desqualificação da Educação pública. O mundo privado vem desclassificando o trabalho docente, para o qual os professores são concebidos como meros transmissores de conteúdos, definidos por bancos, associações e institutos empresariais da sociedade burguesa, decretando, assim, a “idiotização” dos professores e alunos.

Essa formatação torna a ação docente repetitiva, acrítica e mecânica, na qual o professor não reconhece a si, nem mesmo, o sentido social de suas ações, também não consegue estabelecer relações com os atores envolvidos. Ele é meramente um executor, isolado e não criativo. Esse prisma constitui um “pedagogismo inoperante” que, de acordo com Veiga (1989, p. 19), omite os fins sociais.

Não se pode deixar de considerar que o aluno só é capaz de refletir criticamente sobre seu conhecimento se o educador-mediador fazê-lo enxergar o mundo com outros olhos, distintamente de um mero receptor. Sendo assim, o professor pode ensiná-lo livremente a partir de suas concepções pedagógicas e ideológicas, fugindo da restrita instrução mecânica.

Perrenoud (2002) corrobora com essa ideia, afirmando que formar as pessoas visando compreender os mecanismos sociais não é algo neutro. Logo, os professores, por serem

³¹ Especifica-se o que é ser burguês na linha de pensamento de Marx e Engels, ao se referirem a “Os burgueses de todas as cidades eram obrigados, na Idade Média, a unir-se contra a nobreza rural para salvarem a pele; a expansão do comércio, o estabelecimento de comunicações, levou as diferentes cidades a conhecer outras cidades, as quais tinham afirmado os mesmos interesses na luta contra a mesma oposição. Das muitas corporações locais de burgueses de cada uma das cidades nasceu, em princípio muito gradualmente, a classe dos burgueses. As condições de vida de cada um dos burgueses, pelo antagonismo contra as relações vigentes e pelo tipo de trabalho por tais condições requerido, tornaram-se a todos eles comuns e, ao mesmo tempo, independentes de cada um deles. Os burgueses tinham criado essas condições na medida em que haviam rompido com a associação feudal, e foram por elas criados na medida em que foram condicionados pelo seu antagonismo contra a feudalidade que já encontraram vigente”. (MARX; ENGEL, 2009, p. 92-93). No Brasil, conforme Frigotto, a burguesia “no contexto do capitalismo mundial, estruturou-se sob o signo colonizador e escravocrata e, como tal, produziu uma das sociedades mais desiguais e violentas do mundo. Das burguesias clássicas que lutaram para constituir nações autônomas e independentes e que, mesmo cindidas em classes, estruturaram-se sociedades com acesso aos direitos sociais básicos, diferentemente dessas, a burguesia brasileira sempre foi antinação, antipovo, antidireito universal à escola pública. Uma burguesia sempre associada de forma subordinada aos centros hegemônicos do capital”. (FRIGOTTO, 2017, p. 20).

profissionais especializados a serviço das políticas educacionais, posicionam-se automaticamente, sendo impossível manter uma neutralidade ideológica.

Em linhas gerais, pode-se entender o sentido pedagógico “como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social”. (VEIGA, 1989, p. 16).

Os aspectos desse sentido pedagógico compreendem: o professor, o aluno, a metodologia, a avaliação, a concepção de Educação, o repensar sobre a gestão democrática, as reflexões sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e, principalmente, sobre a relação professor-aluno como uma estratégia fundamental da e na escola. Nesse sentido, consoante Souza (2004), é necessário que sejam consideradas as relações de produção, a ideologia, as classes sociais e a cultura para que se possa analisar essa prática.

Isso posto, emerge um saber pedagógico que o professor produz em seu cotidiano, interagindo com seus alunos no contexto de atuação, construído social e historicamente por meio de inter-relações, provando que o trabalho docente é uma prática social e possui sujeitos envolvidos criticamente, ou melhor, seres humanos em interação (AZZI, 2009). Este autor ainda defende que essa práxis pressupõe a transformação da realidade, sendo necessário conhecê-la e negá-la ao mesmo tempo, para, então, ressignificá-la.

Nessa realidade ressignificada, encontra-se as dimensões cultural-étnica, de gênero, de orientação sexual, moral ou religiosa, intrínsecas no sentido pedagógico e, cada vez mais, explícita no cotidiano escolar. Por essa razão, Candau (2011, p. 250) defende a ideia de que a prática pedagógica se situa no ato de reconhecer que cada um é diferente do outro, assim como na valorização do diálogo, na autonomia e criticidade do aluno, dando visibilidade às suas produções, isto é, “supõe desconstruir a perspectiva da homogeneização tão presente e configuradora da cultura escolar”.

A referida autora ainda aponta que as diferenças são concebidas como construções históricas e sociais, cabendo à escola garantir um padrão comum e viabilizar a superação de tais diferenças.

A escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar. (CANDAU, 2011, p. 253).

Vasconcelos (2013) assinala que a ação pedagógica tem um papel político e o modo de ensinar do professor é gerado por uma proposta política e pedagógica de Educação, podendo ser posta a serviço dos dominados social e economicamente.

Já Souza (2011) define três dimensões básicas do ato pedagógico: a axiológica, a epistemológica e a ética.

- a) dimensão axiológica: “implica considerar a necessidade de o humano ter sua expressão assegurada integralmente” (SOUZA, 2011, p. 229), pois, à escola cabe desenvolver os sujeitos sistemática e gradativamente;
- b) dimensão epistemológica: refere-se à análise e à crítica das várias ciências, para a qual não existe uma verdade absoluta, devendo a escola evitar dogmatismos ou relativismos acríticos;
- c) dimensão ética: ressalta a preocupação com os valores morais, o compromisso com a construção da identidade dos sujeitos e a necessidade de combater reducionismos.

Complementarmente, Frigotto (2017, p. 29) remete ao seguinte pensamento:

O passo necessário neste processo implicaria a mudança da função docente iniciando pelo ataque aos profissionais da educação, tirando-lhes a autonomia de ensinar, de educar e de avaliar. No mesmo processo, atacar as universidades públicas com a justificativa que, ao incluírem em seus currículos de formação de professores de Economia, Sociologia, Filosofia, etc., ideologizam o que deve ser a formação docente – *treinar para o ensinar*. Sob a ideologia da *neutralidade do conhecimento* e da redução do papel da escola pública de apenas instruir, esconde-se a *privatização do pensamento* e a tese de que é apenas válida a interpretação dada pela *ciência da classe detentora do capital*. (grifo nosso).

Destaca-se, portanto, uma questão crucial: como fica a liberdade de ensinar, a figura e as funções do professor, o sentido pedagógico da Educação, o preparo para o exercício da cidadania, o diálogo com a realidade do aluno e a discussão de valores dos mesmos, a partir desse Projeto de Lei Escola Sem Partido em relação à Constituição Federal?

Uma resposta prévia pode ser elaborada com base nos seguintes aspectos: assume uma posição conservadora; evita o pensamento crítico; quer uma escola neutra; proíbe funções; exclui a autonomia do professor; não discute cidadania; beneficia apenas a classe dominante, entre tantos outros absurdos que o consolida, incluindo gênero e religião.

A formação da postura crítica do aluno depende tanto da apropriação do conhecimento já produzido como do processo de produção deste conhecimento. Dessa forma, a participação ativa do aluno significa, ao longo do processo educacional, tornar-se sujeito de sua relação com o conhecimento e sua apropriação de forma reflexiva e crítica.

Essa criticidade é o modo de relação com a informação que supera o modo espontâneo e irrefletido de conhecer (BASSO, 1998). Dessa forma, o mínimo que se pode esperar do professor é que ele consiga manter um envolvimento com a sua práxis, voltada à construção da cidadania, à própria escola e ao olhar crítico-social. Não há, portanto, neutralidade, como já se enfatizou. Se, por acaso, chegar a existir, deve ser repensada.

Em conformidade com Veiga (1989), a partir das relações do homem com o mundo, sua conscientização, crítica e significado ideológico, deve haver comprometimento com a proposta educativa e com a transformação social. Caso contrário, como se pode produzir uma nova realidade?

Entretanto, não somos partidários de uma política extrema dos professores, como a que existe em certos momentos da história ou em algumas sociedades. Sem dúvida, em caso de guerra, de ocupação ou de tomada do poder por um governo autoritário, esperamos que os professores estejam do lado dos direitos humanos e passem a fazer parte da dissidência e da resistência. No entanto, em épocas de paz, um envolvimento crítico não passa necessariamente por um envolvimento militante, no sentido político da expressão, nem por uma crítica sistemática das opções governamentais. Envolver-se é, em primeiro lugar, interessar-se, informar-se, participar do debate, explicar, demonstrar. Entretanto, esse processo não é automático. (PERRENOUD, 2002, p. 202).

Mediante as percepções e os aspectos relacionados ao Programa ESP, depreende-se que ainda há dúvidas, do mesmo modo que falta entendimento quanto aos sentidos filosóficos e políticos, para que as pessoas sejam preparadas para um debate legítimo, com um envolvimento coerente frente aos processos de desmanche e autoritarismo. Eis o que se discute no próximo capítulo.

3 EM BUSCA DE ALGUMAS COMPREENSÕES SOBRE OS ASPECTOS DA DOCÊNCIA

Um dos fatores que permeiam as consequências e as tentativas de controle da ação dos professores a partir do Programa Escola sem Partido se referem aos processos de autonomia docente, de consciência e ideologia. Por essa razão, a intenção deste estudo é a de compreender esses fenômenos que perpassam sobre o ser e o fazer docente, visando esclarecer dúvidas e fornecer elementos que possam fortalecer o pensamento crítico dos professores.

3.1 AUTONOMIA E IDENTIDADE DOCENTE

Conforme abordado no capítulo anterior, a concepção de ensino e de aprendizagem que o ESP possui se alicerça em uma percepção didática simplista. Uma percepção que institui ao professor o papel de reprodutor de conteúdos e mero executor ou instrutor de uma Educação Bancária e autoritária. Isso reduz sua capacidade de criar, inovar, questionar, interagir, criticar, avaliar, propor mudanças, enfim, participar ativamente do processo educativo.

Partindo dessa premissa, aos professores não é permitida a ação de promover um ensino que vise à autonomia crítica e pratique a ação reflexiva juntamente com seus alunos. Independente dessa constatação, as ideias de Freire (1996) continuam sendo válidas para o processo educativo, pois é preciso lutar pela libertação.

O Programa ESP, objeto desta pesquisa, de forma equivocada, surge como mais um aparelho autoritário para ferir a autonomia docente e fragilizar, ainda mais, a tentativa de emancipação dos oprimidos por uma lógica conservadora.

Nesse sentido, com a aprovação do Programa Escola sem Partido, os professores podem ficar impossibilitados de atuar conforme seu ponto de vista e criticidade, haja vista que a ordem vigente determina que sejam repetidores, reprodutores e não desafiadores.

Infelizmente, os princípios essenciais à formação humana e estudantil, os quais deveriam identificar os docentes, esvaem-se pelo “ralo”, juntamente com o impulso ético e o bom senso de transformar a sociedade.

No que diz respeito à identidade e à função dos professores, Giroux (1997, p. 162) assevera:

Um ponto de partida para interrogar-se a função social dos professores enquanto intelectuais é ver as escolas como locais econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e controle. Isto significa que as escolas fazem mais do que repassar de maneira objetiva um conjunto comum de valores e conhecimento. Pelo contrário, as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Como tal, as escolas servem para introduzir e legitimar formas particulares de vida social. Mais do que instituições objetivas separadas da dinâmica da política e poder, as escolas são, de fato, esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes.

Colocar em evidência a identidade educadora ao tratar do sentido pedagógico é imprescindível, pois, segundo Arroyo (2013), o “pensamento pedagógico” implica no reconhecimento do ser educador com foco no aluno e não em alguma disciplina específica, a fim de se reduzir a ênfase ao domínio de competências e conteúdos. O autor frisa que é preciso caminhar na direção da garantia do direito à Educação, à formação integral, aos saberes e valores, à cultura, bem como à socialização das diferentes identidades.

O respectivo autor, em seus estudos, também faz referência à questão do compromisso ético. Nada mais ético, portanto, do que educadores e educandos lutarem para desenvolver o que vem sendo subtraído: o direito de pensar e criar. Ainda, segundo o mesmo autor, a busca pelo reconhecimento acontece quando professores e alunos, coletivamente, incorporam outras visões de mundo e outros saberes sobre si mesmos, projetados na diversidade.

Todavia, o modo como o ESP vislumbra a Educação viabiliza a alienação tanto docente quanto discente, pois retira a percepção crítica da realidade social e do conhecimento do âmbito educacional.

Para melhor compreender essa proposição, busca-se em Chauí a relação entre identidade e autonomia, com base no conceito de trabalho alienado estabelecido por Marx:

O trabalho alienado é aquele no qual o produtor não se pode reconhecer no produto de seu trabalho porque as condições desse trabalho, suas finalidades reais e seu valor não dependem do próprio trabalhador, mas do proprietário das condições do trabalho. Como se não bastasse, o fato de que o produtor não se reconheça no seu próprio produto, não o veja como resultado de seu trabalho faz com que o produto surja como um poder separado do produtor e como um poder que o domina e ameaça. (CHAUI, 2008, p. 57).

Importante ressaltar que a alienação significa a perda de sentido em relação ao trabalho do educador. Ou seja, numa percepção didático-conteudista, o professor se torna um reproduzidor, um repassador, sem imprimir sua marca humana no processo educacional, pois rejeita sua percepção de mundo, de realidade e de vida social. Obviamente, isso descaracteriza

seu papel como trabalhador, pois não se reconhece no fruto do seu próprio trabalho, o que resulta em alienação.

3.2 CONSCIÊNCIA

A alienação, em conformidade com Chauí (2008, p. 65), é a forma inicial da consciência,

[...] pois os homens não se percebem como produtores da sociedade, transformadores da natureza e inventores da religião, mas julgam que há um alienus, um Outro (deus, natureza, chefes) que definiu e decidiu suas vidas e a forma social em que vivem. Submetem-se ao poder que conferem a esse Outro e não se reconhecem como criadores dele. E porque a alienação é a manifestação inicial da consciência, a ideologia será possível: as ideias serão tomadas como anteriores à práxis, como superiores e exteriores a ela como um poder espiritual autônomo que comanda a ação material dos homens.

Para ser consciente e não alienado, é necessário refletir sobre as ações. Assim, a referida autora corrobora:

Reflexão significa: volta sobre si mesmo. Em geral, considera-se que somente a consciência é capaz dessa volta sobre si, isto é, de conhecer-se a si mesma como consciência. Só a consciência seria capaz de reflexão. Para Hegel, essa reflexão da consciência é apenas uma forma menor da verdadeira reflexão que é a do Espírito. Este exterioriza-se em obras, mas é capaz de reconhecer-se como produtor delas, é capaz de compreender-se ou de interiorizar sua criação. (CHAUÍ, 2008, p. 44).

Marx e Engels, no intuito de entender que a consciência, as representações, o pensar, a espiritualidade e a produção de ideias se relacionam à “atividade material” e ao comportamento dos homens na realidade, fazem referência aos aspectos da política, da moral, das leis, da metafísica e da religião de um povo. Por conseguinte, a “consciência, nunca pode ser outra coisa senão o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo real de vida”. (MARX; ENGEL, 2009, p. 31). Os referidos estudiosos ainda acrescentam:

A consciência, naturalmente, começa por ser apenas consciência acerca do ambiente sensível mais imediato e consciência da conexão limitada com outras pessoas e coisas fora do indivíduo que se vai tornando consciente de si; é, ao mesmo tempo, consciência da natureza, a qual em princípio se opõe aos homens como um poder completamente alienado, todo-poderoso e inatacável, com o qual os homens se relacionam de um modo puramente animal e pelo qual se deixam amedrontar como os animais; é, portanto, uma consciência puramente animal da natureza (religião natural). (MARX; ENGELS, 2009, p. 44).

Todavia, para Chauí (2008, p. 77), alienação não pode ser definida como “um erro da consciência que se desvia da verdade, mas é o resultado da própria ação social dos homens, da própria atividade material quando esta se separa deles”.

Nessa linha de raciocínio, para Bacchetto (1967, p. 10), a existência da consciência demanda:

[...] uma especificação, que se permita alcançar pelas nossas categorias mentais, estabelecer o grau de funcionalidade numa concepção que, não podendo ser um sistema fechado de compreensão do mundo, enquanto todo, deve, ao menos, se submeter às nossas atuais condições de limitação, que nos permitam uma compreensão e um equilíbrio, onde nós mesmos nos encontremos. O ser pessoal vai implicar no ser consciente, capaz de reconhecer, de comunicar, capaz de liberdade e, por conseguinte, capaz de conduzir seu próprio processo de existência no mundo e capaz de transformar e conduzir o processo global do próprio mundo.

3.3 IDEOLOGIA

Sob os fundamentos de que a constituição da consciência e do mundo social são dotados de contradições, nasce a ideologia que, segundo Bacchetto (1967, p. 75),

[...] resulta de um estado social onde a consciência tem a sua frente um complexo estrutural bastante desenvolvido. Surge em determinado contexto histórico social como tomada de consciência coletiva de certos fatores operantes em tal contexto e de certos valores nele presentes. Por outro lado, a ideologia é sempre uma tentativa de racionalização, ou seja, de organização coerente, em termos de razão, desses fatores e desses valores, de maneira a apresentar uma interpretação que se crê racionalmente válida do contexto social em questão.

Entretanto, essa mesma ideologia passa a ser um “sistema ordenado de ideias ou representações e das normas e regras” (CHAUÍ, 2008, p. 66), a qual constitui

[...] um fenômeno objetivo e subjetivo involuntário produzido pelas condições objetivas da existência social dos indivíduos. Ora, a partir do momento em que a relação do indivíduo com sua classe é a da submissão a condições de vida e de trabalho pré-fixadas, essa submissão faz com que cada indivíduo não possa se reconhecer como fazedor de sua própria classe. Ou seja, os indivíduos não podem perceber que a realidade da classe decorre da atividade de seus membros. Pelo contrário, a classe aparece como uma coisa em si e por si e da qual o indivíduo se converte numa parte, quer queira, quer não. É uma fatalidade do destino. A classe começa, então, a ser representada pelos indivíduos como algo natural (e não histórico), como um fato bruto que os domina, como uma ‘coisa’ que vivem. (CHAUÍ, 2008, p. 76).

Sendo assim, a alienação e a dominação de uma classe sobre a outra tornam possível a ideologia, conforme afirmações de Chauí e de Marx e Engels, respectivamente:

[...] a ideologia é um dos instrumentos da dominação de classe e uma das formas da luta de classes. *A ideologia é um dos meios usados pelos dominantes para exercer a dominação, fazendo com que esta não seja percebida como tal pelos dominados.* (CHAUÍ, 2008, p. 82, grifo nosso).

As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe assim, ao mesmo tempo, dos meios para a produção espiritual, pelo que lhe estão assim, ao mesmo tempo, submetidas em média as ideias daqueles a quem faltam os meios para a produção espiritual. As ideias dominantes não são mais do que a expressão ideal [ideell] das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, das relações que precisamente tornam dominante uma classe, portanto as ideias do seu domínio. Os indivíduos que constituem a classe dominante também têm, entre outras coisas, consciência, e daí que pensem; na medida, portanto, em que dominam como classe e determinam todo o conteúdo de uma época histórica, é evidente que o fazem em toda a sua extensão e, portanto, entre outras coisas, dominam também como pensadores, como produtores de ideias, regulam a produção e a distribuição de ideias do seu tempo; que, portanto, as suas ideias são as ideias dominantes da época. (MARX; ENGELS, 2009, p. 67).

À vista disso, verifica-se a representação nítida de um dos aspectos do objeto de estudo em questão. Ou seja, a intenção da classe dominante em não deixar transparecer que, por trás do ESP, existe uma lógica de dominação. Ao mesmo tempo em que julga os professores que doutrinam, ideologicamente, os estudantes em sala de aula, o Programa exerce, automaticamente, suas ideologias contra os dominados. No caso, contra os próprios professores, baseados em “verdades” invertidas da realidade.

Nessa perspectiva, o ESP é um instrumento ideológico, pois quer impor uma representação do processo educacional e da realidade escolar conveniente aos interesses das classes dominantes que, no sistema capitalista, não querem o florescimento de qualquer percepção crítica da realidade que conteste o status quo e a ordem imperante. Consequentemente, a ideologia é resultado de representações invertidas em diferentes épocas e em diferentes contextos.

A ideologia é o processo pelo qual as ideias da classe dominante tornam-se ideias de todas as classes sociais, tornam-se ideias dominantes [...] A ideologia consiste precisamente na transformação das ideias da classe dominante em ideias dominantes para a sociedade como um todo, de modo que a classe que domina no plano material (econômico, social e político) também domina no plano espiritual (das ideias). (CHAUÍ, 2008, p. 88).

Sobretudo, a ideologia, abstração e inversão da realidade, configura uma das formas da práxis social que constrói, ilusoriamente, um conjunto de representações e ideias sobre o real, conforme argumenta Chauí (2008, p. 113-114):

A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes a partir das divisões na esfera da produção. Pelo contrário, a função da ideologia é a de apagar as diferenças como de classes e fornecer aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a Humanidade, a Liberdade, a Igualdade, a Nação, ou o Estado.

De modo complementar, nas palavras de Bacchetto (1967), toda concepção ideológica pretende constituir uma verdade única e total, na qual um grupo social, ao aceitar para si determinados valores, posições e estruturas, acredita ser verdade para todos. Sendo assim, não oferece ameaça a esse próprio grupo, garantindo paz e equilíbrio social.

Essa suposta ordem social ideal, imposta e compreendida dessa maneira e com determinados interesses, representa um fator que impede o progresso social e faz emergir a luta ideológica (BACCHETTO, 1867). Por conseguinte, segundo Chauí (2008, p. 77), “a prática dos homens precisa ser diferente para que suas ideias sejam diferentes”. Ou seja, “A moral, a religião, a metafísica, e toda outra ideologia, e as formas de consciência que lhes correspondem, não conservam assim por mais tempo a aparência de autonomia”. (MARX; ENGELS, 2009, p. 32).

Daí, a possibilidade real de se alcançar, um dia, uma estruturação social livre de concepções estritamente ideologizadas, alcançando, no próprio realismo epistemológico, as fontes do personalismo e da valoração do trabalho. Isso, entretanto, só se fará através de uma ação educativa, que não se submeta a uma ideologização, nem se institucionalize como entidade a serviço de qualquer interesse, em termos de grupos, classes, partidos, nações, etc. (BACCHETTO, 1967, p. 90-91).

No próximo capítulo, o foco se volta à Formação Continuada dos docentes, importante processo que oportuniza a estes a reflexão a respeito da realidade conservadora, proposta na contemporaneidade, e à prática em sala de aula, ambas voltadas à emancipação da classe.

4 FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR

No contexto escolar, a postura profissional se constitui a partir do processo reflexivo e na troca do eu com o mundo, mantendo-se aberto ao outro, com vários pontos de vista, distintos ou não, haja vista a emancipação e a fuga da alienação. Nessa mesma esfera, é que são compreendidas as reflexões acerca do Programa ESP e a ação dos professores, se estas existem ou não, de que forma acontecem e de que modo atingem os educadores.

Destarte, há necessidade de se investigar e analisar o processo de imposição e ação perversa que um setor das elites dominantes, irracionalmente, tenta forçar sobre a classe docente com o ESP, ferindo sua autonomia. Esse pensamento da lógica externa – e é externo porque vem de fora para dentro ou de cima para baixo³² - olha a escola apenas como aparato ideológico, operando como um imediatismo³³.

Levando-se em conta esse fator, é essencial que os professores desenvolvam a consciência de refletir sobre esses processos impostos na atualidade, a partir do processo de formação, tendo em vista a emancipação da exploração e das práticas hegemônicas conservadoras.

A formação também servirá de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam há tanto tempo: a alienação profissional – por estar sujeitos a pessoas que não participam da ação profissional -, as condições de trabalho, a estrutura hierárquica etc. E isso implica, mediante a ruptura de tradições, inércias e ideologias impostas, formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto. (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

De modo equivalente, Marques (2003) aponta que a emancipação humana perpassa por um nível de entendimento pleno no momento das formações, implicando uma

³² O ESP tem duas estratégias: primeiro, conquista apoio político para efetivar seu projeto – nem todo o governo está constituído por pessoas que concordam com a ideia do ESP, pois existem partidos que não apoiam o projeto; depois, com o apoio político, busca viabilizar a Lei em âmbito municipal, estadual e federal.

³³ O ESP expressa, no plano real e educacional, aquilo que o sociólogo Jessé de Souza tem dito acerca da “elite do atraso” – nome de uma de suas obras brasileiras. Quando olhamos para países desenvolvidos, observamos que o capitalismo cognitivo da pós-modernidade trabalha com categorias como criticidade, autonomia e criatividade como fundamentos educacionais centrais para o desenvolvimento ainda maior de sua capacidade produtiva e tecnológica, a serviço do próprio sistema capitalista. No caso brasileiro, a força do escravismo construiu uma cultura de dominação arcaica na elite nacional, que se satisfaz com um papel subalterno no plano internacional contanto que tenha sobre controle total e absoluto, ao estilo escravista, às suas classes subalternas internamente. Trata-se de um tipo de dominação anacrônica; coisa do século XIX, reeditada no século XXI, com o relevante papel desempenhado pela classe média na condição de feitores e capitães do mato atuais.

racionalidade crítico-reflexiva, visando a ações de interesses comuns que se manifestam no discurso de maneira interativa, compartilhando normas e valores com a expressão das subjetividades dos que se comunicam.

Enquanto sujeito que aprende, constituído pelo que aprende, o homem não pode desvincular o que faz no mundo daquilo que faz de si mesmo, por sua capacidade de reflexão. Na articulação dessas duas instâncias – o eu e o mundo – consiste a capacidade de reflexão, isto é, a posse de seu saber sobre si mesmo e seu mundo. (MARQUES, 2003, p. 41).

Dessa forma, a Formação Continuada deve propor atitudes no intento de que transformar os professores em profissionais reflexivos e que adquiram conhecimentos a partir do objetivo principal de compreender e analisar, coletivamente, o contexto social e a Educação, de acordo com pesquisas de Imbernón (2011).

Contrariamente, ao representar o professor como mero retransmissor de conteúdos pré-estabelecidos, o ESP propõe torná-lo um elemento acrítico e não reflexivo no processo educativo. Ou seja, quanto mais alienado, melhor.

4.1 SENSO COMUM

Diante do propósito de se analisar os efeitos do ESP, o entendimento do senso comum é inevitável porque, diante deste, é que parte o nível de conhecimento acerca do referido Programa, focando, fundamentalmente, a interpretação inicial o impacto do mesmo no processo educativo, o sentido do nome e sua presença no cotidiano cultural.

Convém enfatizar que nem sempre a percepção do senso comum é fácil, porém os vários sentidos deste tornam esta investigação necessária. O sentido da expressão “Escola sem Partido” não é suficientemente compreendido na ação docente, pois depende muito do olhar crítico, da concepção de mundo, da subjetividade e do modo de se comportar de cada professor. Consequentemente, o Programa que se pretende implantar pode ser identificado de modo confuso ou contraditório.

Benincá (2010), embasado em Heráclito, refere-se ao senso comum como um aspecto de ignorância, pelo fato do povo não querer conhecer a verdade e por não querer iniciar um processo de reflexão sobre ela. No entanto, este mesmo processo reflexivo pode afastar o ser humano da própria ignorância ao construir o conhecimento. Para o autor, “a tendência generalizada dos homens de se contentarem com as informações genéricas e de não serem capazes de aprofundá-las de forma metódica” (p. 168).

Para Freire (1996, p. 14), o senso comum tem características próprias:

A curiosidade ingênua, do que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando.

O interesse deste estudo é poder ir além de uma compreensão do senso comum que, na contemporaneidade, pode ser resultado de informações superficiais, trazidas ao público por diversos meios de comunicação. A ideia é a de analisar, detalhadamente, o Projeto, para que todos possam entendê-lo criticamente e formar uma opinião, a fim de se superar a percepção de senso comum correspondente à aceitação de um Projeto que descaracteriza a profissão docente e inferioriza os professores.

Vislumbra-se, portanto, a emancipação crítica dos professores, ampliando seus horizontes analíticos, no intuito de percepção do caráter autoritário, controlador, conservador, e retrógrado do ponto de vista pedagógico e ideológico que fundamenta o Programa. Assim, a proposta deste estudo deve ser compreendida, aprofundada e refletida, para que não se aceite toda e qualquer imposição e, acima de tudo, que os professores se conscientizem de sua real função docente.

4.2 REFLEXÃO DOCENTE

Ao considerar a realidade política e ideológica que embasa o ESP, a intenção é a de problematizar esses fatores para que se tornem conhecimento adquirido, construído e colocado em prática.

Lembremos que o conceito de reflexão refere-se a um fenômeno da natureza, isto é, à luz. Na reflexão perfeita, o raio luminoso retorna na direção da fonte luminosa, isto é, volta à sua própria origem. A reflexão do Espírito é o movimento de saída e retorno a si: o Espírito emite seus raios, que o refletem, retornando a ele. Ou seja, o Espírito 'sai pra fora de si', criando a Cultura, e 'volta para dentro de si', reconhecendo sua produção, fazendo com que o que ela é, em si, seja também para si. Nessa medida, a história é reflexão. E o Espírito é o Sujeito da história, pois somente um sujeito é capaz de reflexão. (CHAUI, 2008, p. 44-45).

Para que isso se efetive, é inerente aos sujeitos da pesquisa que passem por reflexões a partir de análises críticas individuais e coletivas.

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. É preciso, por outro lado, reinsistir que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a curiosidade mesma, característica do fenômeno vital. Neste sentido, indubitavelmente, é tão curioso o professor chamado leigo no interior de Pernambuco quanto o professor de Filosofia na Universidade A ou B. O de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. (FREIRE, 1996, p. 18).

Nesse processo de opressão que se coloca frente às exigências reprodutoras que o governo atual tenta implantar, adota-se a concepção de professor reflexivo estabelecida por Alarcão (2011, p. 44):

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.

Mediante a formação de professores reflexivos, constrói-se a conscientização da identidade profissional docente. Entretanto, essa reflexão deve ser encarada como um trabalho individual e coletivo e com plenas condições de estudo no próprio local de trabalho, para que se possa pautar o diálogo para uma fala e ação pela razão, conforme palavras do mesmo autor:

Se a capacidade reflexiva é inata ao ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade. É repetidamente afirmado, nos estudos em que o fator de reflexão é tido em consideração, a dificuldade que os participantes revelam em pôr em ação os mecanismos reflexivos, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos. É preciso vencer inércias, é preciso vontade e persistência. É preciso fazer um esforço grande para passar do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível em que se buscam interpretações articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas. (ALARCÃO, 2011, p. 48-49).

Importante levar em conta que o momento de o professor refletir sobre a sua própria prática é em seu próprio contexto, no e a partir do local em que está inserido, como aquele que pensa o seu lugar na sociedade, protagonista das próprias mudanças e que se reconstrói e lança um olhar crítico sobre a realidade.

Para Pimenta (2002), o processo reflexivo é a construção de novas soluções, novos caminhos e novas situações. Esse processo oferece aos professores perspectivas teóricas de

análise voltada à compreensão histórica, social, cultural, organizacional, simbólica, de valores e com atos e cenários políticos. Tudo visando à democracia e à emancipação coletiva.

A auto-reflexão crítica representa um elemento fundamental na luta pela emancipação. Por ela os dominados podem ser esclarecidos a respeito de sua situação enquanto classe, no contexto de exploração e subordinação capitalista. Ela seria uma ferramenta para iluminá-los no resgate dos elementos de classe contidos em suas próprias culturas e no saber acumulado pelos homens através dos tempos serviria para orientá-los à consequente ação transformadora que a própria reflexão crítica exige. (PUCCI, 1995, p. 48).

A formação crítica da consciência dos sujeitos passa, fundamentalmente, pela reflexão, não absoluta, mas capaz de fazê-los conhecer e argumentar, submersamente, no universo da cultura por meio de uma consciência que se torna intersubjetiva, individual, conjunta e cultural (PRESTES, 1996).

O referido autor afirma ainda que a “tomada de consciência tem uma dimensão subjetiva em que o sujeito se apropria de sua própria ação e reinterpreta-a num nível hierárquico superior” (p. 96). Isso condiciona o sujeito a processos mais complexos da reflexão abstrata e, por excelência, constitui um processo de adensamento do pensamento.

Ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante ideia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade, independente do quão rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível. Este ponto é crucial, pois ao argumentarmos que o uso da mente é uma parte geral de toda atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, e assim destacamos a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos. (GIROUX, 1997, p. 161).

Nessa linha de raciocínio, infere-se que o pensar do professor reflexivo deve acontecer no próprio ambiente de trabalho, partindo do real que está posto para o abstrato, para o que se imagina ser e fazer melhor na profissão. Para tanto, é preciso considerar os diferentes aspectos: político, social, econômico e cultural, os quais trazem consequências e influências no sentido de que as ações estão fadadas ao fracasso se não houver uma luta pela libertação, uma vez que a responsabilidade é de todos.

4.3 SUJEITOS E AMBIENTE DA PESQUISA

A pesquisa envolve os professores de uma escola pública do Estado do Rio Grande do Sul, situada no município de Paulo Bento. Nesta, há profissionais sujeitos a sofrer as

consequências e influências do Programa Escola sem Partido, através do Projeto de Lei nº 190/2015, que tramita na Assembleia Legislativa do Estado do RS, além dos que tramitam nacionalmente - o PL nº 867/15 e o PLS nº 193/16³⁴.

Esse fenômeno acontece ao mesmo tempo em que vive um contexto de desastre educacional no RS, de ataque aos direitos sociais e à Educação pública, em um cenário assim configurado:

- a) redução do crescimento dos gastos públicos;
- b) aumento da contribuição previdenciária;
- c) falta de previsão de novos concursos;
- d) congelamento salarial para os servidores públicos;
- e) não cumprimento da Lei do piso salarial;
- f) parcelamento salarial pelo Governo Sartori,
- g) comprometimento do plano de carreira docente.

Diante desse cenário, há uma clara tentativa de inserção de uma política de cortes de gastos sociais, enxugamento do Estado, privatização e precarização.

A escola escolhida é a Escola Estadual de Ensino Médio Coronel Raul Barbosa, criada em 1940. Justamente por corresponder à minha realidade profissional e fazer parte dela como professor e coordenador pedagógico é que anseio pela transformação do meu próprio espaço, levando em conta todos esses retrocessos. A escola está localizada na Rua Bento Gonçalves, 100, centro de Paulo Bento/RS e pertence à 15ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), do RS.

Anualmente, a escola oferece dez encontros coletivos para Formação Continuada em Serviço³⁵. Desses encontros, quatro utilizados para a coleta de dados desta pesquisa em virtude da temática do estudo ir ao encontro dos objetivos da respectiva formação, ou seja, por envolver momentos de reflexão sobre a realidade prática e política dos professores.

A escola atende 169 alunos. Destes, aproximadamente 60% são provenientes da zona rural e 40% da zona urbana. As etapas de Educação que a escola oferta são: Ensino Fundamental – anos finais – no turno da manhã, Ensino Fundamental – anos iniciais – no turno da tarde e Ensino Médio – no turno da noite. A escola possui 17³⁶ professores em sala

³⁴ Importante ressaltar, mais uma vez, que o PLS nº 193/2016, utilizado para a intervenção, foi arquivado durante o processo da pesquisa.

³⁵ Formação obrigatória e certificada pela Coordenadoria Regional de Educação – CRE, prevista no Art. 3º, inciso II, do Decreto nº 49.448/2012.

³⁶ Dos 17 professores regentes de sala de aula, dois deles não participaram da pesquisa por não serem lotados na escola escolhida para realizar a intervenção. Esses dois professores fazem parte das Formações Continuadas em outra escola, onde são lotados.

de aula, de diferentes áreas do conhecimento, mais a diretora e vice-diretora, também convidadas a participar.

Quanto à titulação, todos os profissionais possuem Especialização ou Graduação em suas áreas, sendo que dois possuem Mestrado; nenhum professor possui somente titulação em nível de Ensino Médio. Nem todos os professores residem no município em que a escola está situada; a maioria reside em municípios vizinhos e se deslocam de carro ou de ônibus, diariamente até a escola³⁷.

Esse deslocamento pode, de alguma forma, dificultar a presença de todos em todos os encontros da pesquisa proposta, uma vez que a realização das sessões ocorre, frequentemente, aos sábados – fora do período normal de aula. A ausência se justifica pelo fato de possuírem famílias, necessitarem de transporte particular para se dirigirem aos encontros coletivos nos horários agendados e pela exaustiva carga horária. Assim, sujeitos a qualquer tipo de contratempo.

Outro fator que impede a presença de todos é o cumprimento de horário em outras escolas em que estão lotados, podendo participar da Formação Continuada em Serviço em espaço distinto da intervenção, aqui, proposta. Mesmo assim, todos foram convidados a fazer parte da pesquisa.

Exatamente sobre essas questões, que trata o capítulo seguinte, explicitando o caminho metodológico da pesquisa em um contexto qualitativo de conhecimento.

³⁷ Conforme dados disponibilizados pela própria escola.

5 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A abordagem desta pesquisa foge do caráter positivista, fragmentado e cartesiano por tratar de um tema que envolve as relações entre os sujeitos e o objeto em que estão engajados na ação social. Outrossim, por constituir uma ciência social e ideológica que veicula interesses e diferentes visões de mundo historicamente construídas, a abordagem é qualitativa, sob a perspectiva teórico-crítica. Para dar completude à mesma, segue-se o método da pesquisa-ação pelo viés da técnica do grupo focal.

O estudo aborda um conjunto de expressões humanas nos processos, significados e representações, possibilitando tratar de uma realidade, da qual os professores fazem parte (MINAYO, 2001).

No conhecimento científico, o homem otimiza o uso da sua racionalidade de forma metódica e crítica, desvelando e compreendendo o mundo. Assim, percebe a realidade sob um critério orientador que esclarece o tipo de relação dos fatos ou fenômenos relacionados a um problema (KOCHE, 1997).

Este mesmo autor considera que toda investigação científica tem início na própria dúvida e reconhece a insuficiência do conhecimento, sendo necessário, em se tratando de processo metodológico, construir uma resposta através de uma confiabilidade coerente.

De forma complementar, Santos Filho (2001) esclarece que o fenômeno social é acessível pelo fato de proporcionar a experiência ou significados da observação e dos sentidos, mesmo aceitando o dualismo. Afirma ainda que o “cientista social não deve discutir como a sociedade deveria funcionar, porque com isso pode descobrir apenas como de fato ela funciona” (p. 21).

5.1 TEORIA CRÍTICA

A pesquisa está ancorada na teoria crítica por se referir “à natureza da crítica autoconsciente e à necessidade do desenvolvimento de um discurso de emancipação e transformação social que não esteja dogmaticamente atrelado aos seus próprios princípios doutrinários”. (GIROUX, 1983, p. 10).

Dentro das relações de dominação, já citadas nos capítulos anteriores, a teoria crítica é a perspectiva que pode instruir os oprimidos, no caso, os professores, para obtenção de conhecimentos por meio da reflexão de si, do outro e da situação, buscando sempre uma ação transformadora, ou seja, emancipatória, de acordo com o que corrobora Giroux (1983, p. 29):

Embora seja verdade que Adorno, Marcuse e Horkheimer tenham colocado uma grande ênfase na noção de dominação em suas análises de cultura e que tal ênfase pareça igualar a cultura de massa à manipulação de massa, o valor de suas análises está a noção de cultura como uma força política, como um poderoso momento político no processo de dominação. De fato, há um paradoxo em sua análise, o qual fornece base para o desenvolvimento de uma noção mais dialética de cultura e de ação humana. Isto é, um paradoxo emerge, pois de um lado há ênfase na natureza unilateral e avassaladora da cultura de massa como uma força dominante, enquanto de outro existe contínua insistência na necessidade de discernimento, de negação de mediação crítica. É dentro desta aparente contradição que noções mais dialéticas de poder e de resistência devem ser desenvolvidas; posições que reconheçam a força de determinações estruturais e ideológicas mais amplas, enquanto, ao mesmo tempo, admitam que o ser humano nunca representou um simples reflexo de tais restrições. Os seres humanos não só fazem história, eles também fazem as restrições e, desnecessário dizer, também as desfazem.

Nessa perspectiva, também conhecida como Escola de Frankfurt, os sujeitos oprimidos se emancipam, tendo como base a reflexão crítica da sociedade e a contestação profunda das próprias subjetividades e razões. Ou seja, os sujeitos se emancipam a partir da história de vida e do respectivo devir, rompendo o passado opressor através do conhecimento.

Consoante Werlang (2005, p. 13), a teoria crítica “mantém um compromisso com a integridade do indivíduo e com a liberdade além dos parâmetros existentes”. Desse modo, a pesquisa se baseia na perspectiva da mudança, da autorreflexão crítica, do esclarecimento e da dialética e entende a teoria da ação comunicativa de Habermas como uma compreensão dialógica e subjetiva dos sujeitos sociais com o objeto.

Para Habermas (2003, p. 79), as ações comunicativas equivalem às interações “nas quais as pessoas envolvidas se põem de acordo para ordenar seus planos de ação”. Esse acordo é alcançado quando se reconhece a intersubjetividade das pretensões dentro do grupo social, no qual a ação é devidamente tratada por intermédio do diálogo entre vários sujeitos.

Nesse sentido, os saberes preliminares sobre um determinado objeto se caracteriza como subjetivo e se dá pelo diálogo entre os vários sujeitos históricos. Estes refletem, comunicam-se e agem sobre o mesmo objeto, construindo conclusões sobre o mesmo.

Importante ressaltar, de acordo com os estudos de Prestes (1996), que um dos fatores que orientam a modernidade é a subjetividade, com sua liberdade e reflexão, espírito e cultura. Essa relação só torna o sujeito moderno devido à sua capacidade de reflexão. Ademais, quando ele conquista a sua própria autonomia e liberdade, torna-se capaz de produzir a verdade através da autoconsciência.

A mesma autora esclarece que esse entendimento entre os homens se dá pelo uso da linguagem, pela comunicação e na ação da Educação. Logo, o deslocamento da subjetividade

para a intersubjetividade permite a construção do sujeito e estabelece as relações entre sujeito-sujeito e sujeito-objeto.

Para Horkheimer (2002), é a razão, parte constitutiva da realidade humana dos sujeitos, que controla corretamente os meios com um fim estabelecido, agindo e emancipando-se. Sobre a razão, o autor afirma que:

[...] a força que basicamente torna possíveis as ações racionais é a faculdade de classificação, inferência e dedução, não importando qual o conteúdo específico dessas ações: ou seja, o funcionamento abstrato do mecanismo de pensamento. Esse tipo de razão pode ser chamado de razão subjetiva. Relaciona-se essencialmente com meios e fins, com a adequação de procedimentos a propósitos mais ou menos tidos como certos e que se presumem auto-explicativos. (HORKHEIMER, 2002, p. 9).

A razão nasce do impulso do sujeito de dominar o objeto, haja vista a intenção de descobrir a verdade, o que pode causar frustrações, de acordo com o referido autor: “A razão só pode compreender a sua racionalidade pela reflexão sobre a enfermidade do mundo como algo produzido pelo homem”. (HORKHEIMER, 2002, p. 181). Dessa forma, a razão é fiel a ela mesma.

Para Prestes (1996), a razão não é mais como antigamente, quando se considerava que ela produzia toda a verdade, sem reconhecimento de seu próprio limite.

Diferentemente, hoje, a razão aponta novos questionamentos, permitindo aos sujeitos racionais que se formem pela interpretação hermenêutica, pela comunicação dialógica e pela crítica da própria razão.

A respeito da racionalidade, Habermas (1990, p. 291) assevera:

[...] chamamos racionalidade, principalmente, a disposição de sujeitos falantes e atuantes de adquirir e utilizar um saber falível. Enquanto os conceitos básicos da filosofia da consciência impuseram que se compreenda o saber; exclusivamente como saber de algo no mundo objetivo, a racionalidade limita-se ao modo como o sujeito isolado se orienta em função dos conteúdos de suas representações e de seus enunciados [...] Quando, pelo contrário, entendemos o saber como transmitido de forma comunicacional, a racionalidade limita-se à capacidade de participantes responsáveis em interações se orientarem em relação a exigências de validade que se apresentam sobre o reconhecimento intersubjetivo. A razão comunicacional encontra seus critérios no procedimento argumentativo da liquidação direta ou indireta de exigências de verdade proposicional, prestação normativa, veracidade subjetiva e coerência estática.

Já Giroux (1986, p. 249) ratifica:

A racionalidade emancipatória, nesse contexto, baseia-se nos princípios de crítica e ação. Tem como objetivo criticar aquilo que é restritivo e opressor, enquanto, ao mesmo tempo, apoia a ação a serviço da liberdade e do bem-estar individual. Esse modo de racionalidade é construído com a capacidade do pensamento crítico de refletir e reconstruir sua própria gênese histórica, isto é, pensar sobre o próprio processo de pensamento. Mais especificamente, a capacidade de pensar sobre o pensamento aponta para um modo de raciocínio que tem como objetivo romper a ideologia ‘congelada’ que impede uma crítica da vida e do mundo, sobre a qual as racionalizações da sociedade dominante se baseiam. De forma semelhante, a racionalidade emancipatória aumenta seu interesse na auto-reflexão com ação social que visa criar as condições ideológicas e materiais nas quais as relações não alienantes e não-exploradoras existem.

Relativamente à emancipação, Werlang (2005) afirma que a mesma tem, ao mesmo tempo, dimensão individual, subjetiva e social, autocrítica, por meio da qual a autonomia indica razão, entendimento, independência, liberta o sujeito e o torna capaz de tomar iniciativas.

De acordo com Habermas (1993, p. 99), a emancipação

[...] tem a ver com a libertação em relação a parcialidades que, pelo fato de não resultarem da causalidade da natureza ou das limitações do próprio auto-entendimento derivam, de certa forma, de nossa responsabilidade[...] A emancipação é um tipo especial de auto-experiência porque nela os processos de auto-entendimento se entrecruzam com um ganho de autonomia.

É esse ganho de autonomia, emancipação e liberdade que se propõe aos professores, atuantes do processo educacional; sujeitos históricos, racionais, emocionais, subjetivos, com paradigmas e contradições que anseiam pela valorização e pelo respeito perante a sociedade. Profissionais que buscam a reconstrução da identidade e a tomada de iniciativas menos alienantes pela própria consciência e entrelaçados pelo conhecimento, capazes de agir e refletir, tendo em vista o rompimento das ideologias dominantes. A luta, enfim, é por professores que se posicionem, ética e politicamente, sobre a realidade.

5.2 PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa-ação é o método adotado para esta pesquisa. Por isso, o embasamento alicerça-se nos estudos de Thiollent (1988). Esse tipo de pesquisa supõe uma ação planejada, de caráter social, na qual os pesquisadores e participantes têm direito à voz e se tornam capazes de, eficientemente, responder aos problemas sob alguma ação transformadora.

Em conformidade com o autor, a pesquisa-ação tem base empírica, envolvimento participativo e cooperativo e suas ações se manifestam num conjunto de relações sociais,

impostas de maneira estrutural. O autor afirma também que essa pesquisa possibilita o engajamento social e político a fim de se contemplar as classes populares³⁸, não sendo apenas um viés emancipatório.

Outro autor que dá suporte a esse tipo de pesquisa é Gil (2010), ao afirmar que a pesquisa-ação emerge para intervir, desenvolver e mudar as percepções dos grupos pesquisados, não se ajustando ao modelo clássico de pesquisa.

Desse modo, segundo Gil (2010), o planejamento da pesquisa-ação é flexível, uma vez que, além dos aspectos próprios da pesquisa, o pesquisador pode se envolver diretamente, com o propósito de garantir a conscientização e mobilização da população interessada em torno da proposta da pesquisa.

Como a pretensão é a de compreender as reflexões dos professores acerca das consequências e influências do ESP sobre as suas ações, de acordo com Thiollent (1988), esse método busca obter informações e consiste em esclarecer ou resolver os problemas, contribuindo, assim, para experiências de representações, mobilização ou reivindicações. Além disso, induzir à discussão e fazer avançar o debate acerca das questões abordadas, com relação participativa entre o pesquisador e as pessoas investigadas.

Segundo o mesmo autor, a pesquisa se organiza ponto de partida e de chegada. Ou melhor, em uma fase exploratória, com diagnóstico e no estabelecimento da importância da divulgação para estender o conhecimento adquirido, gerar reações, conscientizar e, se possível, sugerir o início de ações futuras.

Como ponto de partida, a fase exploratória objetiva diagnosticar o ambiente de intervenção, mantendo contato com a responsável pela Instituição escolhida. Após autorização da mesma e aceite da proposta de realizar o estudo no estabelecimento, a sugestão é a de entrar em contato com os sujeitos da pesquisa durante uma Formação Continuada.

Com a concordância dos professores, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) entregue a todos os sujeitos, devidamente preenchidos e assinados, configura a próxima etapa, tendo em vista a contribuição dos respectivos participantes da Formação Continuada.

No intervalo entre o ponto de partida e o ponto de chegada, há vários caminhos possíveis a serem elaborados para a situação investigada (THIOLLENT, 1988). Dentre esses caminhos, julgou-se pertinente o procedimento do grupo focal para melhor contemplar o objetivo do estudo.

³⁸ Julga-se nesta interpretação, os professores pertencentes à classe popular e considerados como oprimidos pelo sistema político conservador.

5.3 GRUPO FOCAL

A pesquisa, realizada por meio de um grupo de observação, em forma de encontros dialógicos, fez uso do procedimento técnico de entrevista coletiva (grupo focal), com tópico-guia, isto é, roteiro pré-estabelecido. Todavia, foi sendo alterado, conforme necessidade das observações em grupo, dos comentários e cochichos, das dispersões, distrações e oposições num período fora do tempo determinado da investigação ou detectadas no mesmo instante desta. Tal alteração se justifica devido à orientação das discussões, com respectivas anotações no diário de campo. Para facilitar os registros da intervenção, durante os encontros do grupo focal³⁹, fez-se uso de um gravador.

A técnica do grupo focal, considerado por Gatti (2012), esclarece situações complexas, polêmicas e também questões abordadas pelo autoritarismo. Dessa forma, torna-se útil para melhor compreender os motivos de posicionamentos distintos, dos fatores que influenciam tal situação ou das diferentes perspectivas das pessoas envolvidas, sem necessariamente chegar a um consenso. Assim, Gatti (2012, p. 11) sustenta que:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

Segundo Thiollent (1988), o papel do pesquisador não é neutro dentro do campo observado. Sendo assim, para Gaskell (2002), a pesquisa qualitativa se refere a um grupo focal, com fornecimento de dados básicos à compreensão das relações entre a situação e os atores sociais, cuja finalidade é a de explorar opiniões e as diferentes representações sobre o assunto tratado.

As inquietações que servem de estímulo ao desenvolvimento da pesquisa surgem do cotidiano e o mais interessante é que a novidade e o desconhecido produzem conhecimento pela aproximação “ao que se quer conhecer”. (NETO, 2001, p. 64).

Mediante essa premissa, o capítulo seguinte põe em evidência o detalhamento do processo reflexivo da pesquisa, bem como análises e interpretações a partir da intervenção.

³⁹ Utiliza-se a técnica do grupo focal pelo processo ser coletivo, construído como ação conjunta. Pelo fato de a pesquisa abranger Formação Continuada, esta não deixa de ser uma roda de conversa. Portanto, a inspiração provém de Paulo Freire, todavia, sem dar sentido hierarquizado na intervenção.

6 INTERVENÇÃO: PROCESSO DE REFLEXÃO ACERCA DO PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO

Importante destacar, uma vez mais, que a intervenção desta pesquisa foi⁴⁰ realizada com 15 professores da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Sul, na cidade de Paulo Bento. Os encontros de Formação Continuada em Serviço (grupo focal) ocorreram no período entre outubro a dezembro de 2017, assim distribuídos:

- a) primeiro encontro: outubro/2017;
- b) segundo encontro: novembro/2017;
- c) terceiro encontro: dezembro/2017;
- d) quarto encontro: dezembro/2017.

As falas dos professores foram identificadas por meio de código – de P1 a P15, definido, aleatoriamente, para cada um deles.

De acordo com o planejamento para execução da intervenção, o cuidado foi o de não direcionar ou impor ideias negativas ou afirmativamente sobre o grupo focal em questão. Os encaminhamentos embasaram-se em um processo comunicativo “sem ingerências indevidas”. (GATTI, 2012, p. 8).

As trocas enfatizaram a interação do grupo em um processo flexível e ajustado, abordando tópicos que não foram previstos em função da própria interação realizada, mas sem desviar do objetivo do trabalho, conforme determina Gatti (2012).

Sobre a formulação das perguntas pré-estabelecidas, Triviños (1987) assinala que algumas dessas perguntas são fundamentais e que “elas poderão ser vitais para a investigação” (p. 169), também podem surgir variações nelas, de acordo com as respostas dos sujeitos envolvidos na pesquisa. O mesmo autor aponta que a análise dos dados pode conduzir a uma nova busca de informações, vislumbrando outras perspectivas para o aprofundamento do conhecimento, mesmo que as expectativas sejam contrárias.

Como a intervenção aconteceu em quatro encontros, com um intervalo de dias entre eles, o processo de interpretação teve início logo após o primeiro, facilitando a verificação de questões importantes para o estudo, mesmo sem terem sido levantadas. Assim, decorrente da necessidade, pôde-se fazer os encaminhamentos ao grupo de maneira diferente nos encontros seguintes.

⁴⁰ O tempo verbal empregado neste capítulo é o passado (pretérito perfeito do indicativo) por relatar a intervenção realizada, distintamente do restante da escrita que se encontra no tempo presente do mesmo modo verbal.

Além do gravador, foi utilizado o diário de campo, a fim de registrar as percepções, angústias e questionamentos que surgiram no decorrer da investigação para contribuir com a fundamentação do objeto de investigação, de acordo com o que determina Neto (2001).

Dos 15 professores participantes, apenas um (P8) se fez presente em um só encontro, que foi o primeiro e o P15 participou somente de dois encontros. Identificaram-se mais sete professores que faltaram pelo menos um encontro do total de quatro encontros, e seis professores nunca faltaram nos encontros propostos. Salienta-se que a justificativa das faltas corresponde a diversos motivos, tais como doença ou envolvimento com a família, carga horária exaustiva e choque de horário com outras escolas ou demais problemas particulares.

Os encontros foram denominados dialógicos por reunirem trocas, diálogos, expressões, ações, comunicação e, principalmente, reflexões dentro de um coletivo. Em cada um deles, foram abordados diferentes para atingir os objetivos da pesquisa.

6.1 PRIMEIRO ENCONTRO DIALÓGICO

A proposta do primeiro encontro foi a de apresentar o formato da pesquisa, o que motivou o estudo. Com o propósito de realizar a intervenção no decorrer dos encontros e esclarecer os objetivos de tal ação, vale lembrar que os professores já haviam assinado o TCLE, portanto, cientes de como iria proceder a pesquisa.

Outro propósito do primeiro encontro, e o principal, foi o de encaminhar as reflexões iniciais acerca da temática, identificando se os professores tinham conhecimento do Programa ESP, como também, abordar discussões em torno de doutrina, ideologia, autoritarismo, liberdade e suas práticas. Além disso, realizar a contextualização histórica desse Movimento.

Quadro 1 – Reflexões iniciais: primeiro encontro da intervenção

Etapa	Data/Tema	Momentos
Primeiro encontro	Outubro de 2017 - Matutino Tema: Primeiras impressões e conhecimento prévio dos professores em relação ao Programa Escola Sem Partido.	1º momento: organização do encontro e contextualização da pesquisa 2º momento: identificação do conhecimento dos professores sobre o Programa Escola Sem Partido e conceitos ligados a ele 3º momento: esclarecimentos: como surgiu o Movimento Escola Sem Partido, quem foram seus criadores e quais são suas estratégias de divulgação

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Três professores faltaram a esse encontro: P3, P13 e P15 e o(a) professor(a) P5 não se manifestou em nenhum momento da Formação Continuada.

Após as boas-vindas, explicou-se o formato, a técnica, a perspectiva e a abordagem da pesquisa, como também, o objetivo, a problemática e o título do estudo. Aproveitou-se a oportunidade para esclarecer a coleta de informações durante os quatro encontros e o método de pesquisa aplicado no decorrer do estudo, neste caso, a pesquisa-ação.

Foram esclarecidos também alguns assuntos pertinentes ao Projeto, por exemplo, o porquê de abordar um relatório emitido pela ONU ao governo brasileiro; o porquê da escolha do Projeto de Lei do Senado e não o Projeto de Lei das Assembleias Legislativas Estaduais ou o PL nº 867/2015, uma vez que o primeiro é o mais atual e o de maior instância⁴¹. De igual maneira, explicou-se sobre o produto exigido pelo Mestrado Profissional em Educação, isto é, análise com intervenção, realizada em Formação Continuada em Serviço, proposta como uma devolutiva à sociedade.

No segundo momento do primeiro encontro, algumas perguntas pré-estabelecidas foram lançadas para orientar o debate e as reflexões:

- a) O que vocês sabem sobre o Programa Escola sem Partido? O que já ouviram falar? Quando vocês escutam algo sobre esse assunto, o que vem à mente?
- b) Para vocês, qual o sentido do nome do Programa: “Escola sem Partido”?
- c) O que vocês podem considerar sobre o surgimento, de onde vem, a partir do que e de quem?
- d) O que vocês entendem por ideologia? Acreditam existir posição ideológica na tentativa de imposição deste Projeto em forma de Lei?
- e) O que vocês entendem por doutrinação? De alguma forma, vocês acreditam que a maioria dos professores doutrinam propositalmente seus alunos em sala de aula? Vocês praticam isso?
- f) Julgam-se livres para ensinar?
- g) Vocês saem de casa todos os dias para trabalhar com o intuito maior de promover suas próprias concepções ideológicas aos alunos?
- h) Como são suas aulas no sentido de orientar para o conhecimento? Vocês julgam-se meros transmissores de conteúdos?
- i) Acreditam que existam formas autoritárias de imposição ou construção de leis na área educacional? De alguma forma, acreditam que nós, professores, somos alvo de

⁴¹ O PLS nº 193/2016 foi retirado do Senado pelo próprio autor, o Senador e Pastor Magno Malta.

controle por parte do governo? Tentam controlar nossas ações ou somos livres para exercer a profissão docente?

Após, foi apresentada a origem do Programa ESP, de onde veio, quem criou, disseminou, em que época surgiu, suas estratégias, onde encontrar leituras, motivos da criação, coleta de denúncias pelo Movimento, em quais esferas tramitam os projetos. Tudo com a clara intenção de situar os professores no contexto da temática estudada.

A participação da grande maioria dos participantes foi ativa. Alguns mais retraídos no começo, mas foram se soltando no decorrer das discussões, o que configura uma normalidade devido ao estranhamento ao fator “novo”.

6.2 SEGUNDO ENCONTRO DIALÓGICO

A proposta para o segundo encontro foi a de analisar, de forma aprofundada, na íntegra, o PLS nº 193/2016, de autoria do senador e pastor Magno Malta, a partir de leituras, reflexões e debates acerca da temática, discutindo cada ponto importante do PLS, voltado ao controle da ação dos professores. Igualmente, esclarecer que, além deste, existem projetos similares, tramitando em outras instâncias como na Câmara dos Deputados, em vários estados e municípios, inclusive na Assembleia Legislativa do RS. Além disso, informar que existe também a aprovação do referido Projeto em um município do Paraná.

Quadro 2 – Entendendo o PL Escola sem Partido: segundo encontro da intervenção

Etapa	Data/Tema	Momentos
Segundo encontro	Novembro de 2017 - Matutino Tema: Análise, na íntegra, do PLS nº 193/2016, do Senado Federal, sob a autoria do senador Magno Malta	1º momento: retomada do primeiro encontro 2º momento: leitura e debate a respeito do documento citado 3º momento: tramitações e aprovação do Projeto Escola sem Partido pelo Brasil

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Dois professores faltaram a este encontro: P8 e P15.

No início do segundo encontro, foi realizada uma retomada dos principais pontos refletidos, discutidos e analisados no primeiro encontro sobre ideologia, doutrina, liberdade de ensinar, controle das ações docentes, como surgiu o Projeto de Lei e o que os professores pensam a respeito do ESP.

A retomada foi necessária para esclarecer algumas dúvidas e contextualizar a temática novamente, uma vez que, de um encontro para outro, passou um mês. Frisou-se o fato do tópico “controle das ações” ser o foco da pesquisa e que, de fato, os professores podem sofrer influências no cotidiano e que mudanças podem ocorrer se tal Projeto for aprovado.

A leitura do texto, na íntegra, foi feita, nesse encontro, para tomada de conhecimento do PLS como um todo. Os professores, de forma expressiva e integrada, fizeram a leitura em voz alta. Todos acompanharam a leitura para compreenderem o ESP. Vale ressaltar que, durante a leitura, comentaram e argumentaram sobre diversos aspectos do referido projeto. Destaca-se que a participação foi muito mais calorosa e ativa do que no primeiro encontro.

Além de ler, analisar e aprofundar esclarecimentos sobre o Projeto, ao final da leitura e a fim de promover uma discussão no grupo, as seguintes perguntas foram lançadas:

- a) O que os acharam do documento?
- b) Acreditam que este Programa pode provocar impacto positivo?
- c) Veem o documento como uma necessidade à Educação brasileira?

No terceiro momento desse encontro, os professores tiveram oportunidade de saber detalhes a respeito do Projeto de Lei. Assim, mostrou-se a eles: onde tramita pelo Brasil; em que instâncias, estados, municípios, regiões; quem são os autores e de que partidos são os responsáveis; em que lugares já foi arquivado; onde já foi aprovado (Santa Cruz do Monte Castelo, no Paraná). Enfatiza-se que atenção especial foi dada ao Projeto que tramita na Assembleia Legislativa do RS e à anulação do mesmo no estado de Alagoas.

6.3 TERCEIRO ENCONTRO DIALÓGICO

A proposta do terceiro encontro reuniu diferentes propósitos, porém, inter-relacionados, a saber:

- a) analisar o relatório da Organização das Nações Unidas (ONU), enviado ao governo brasileiro, referente ao ESP;
- b) discutir e refletir sobre algumas charges ligadas à temática;
- c) assistir e debater sobre um vídeo humorístico que trata do assunto na televisão;
- d) ler e refletir um texto científico de Gaudêncio Frigotto.

A escolha desses quatro elementos se deu pela necessidade de esclarecimento e aprofundamento da opinião dos professores em relação ao ESP, mostrando-lhes como o Projeto pode afetar a vida dos profissionais da Educação e como ele está sendo disseminado e comentado no Brasil e no mundo, seja pela mídia, por pesquisas ou por organizações.

Quadro 3 – Aprofundando o debate: terceiro encontro da intervenção

Etapa	Data/Tema	Momentos
Terceiro encontro	02 de dezembro de 2017 - Matutino Tema: Aprofundamento da temática a partir de diferentes olhares da sociedade em relação ao controle das ações docentes	1º momento: retomada do segundo encontro 2º momento: leitura e debate sobre o relatório da ONU enviado ao governo brasileiro 3º momento: reflexão sobre algumas charges relacionadas ao ESP 4º momento: apreciação e debate de vídeo humorístico 5º momento: leitura e debate de texto científico, de autoria de Gaudêncio Frigotto

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Seis professores faltaram a esse encontro: P1, P2, P6, P8, P9 e P10. Os motivos das ausências foram: doença e falta de convocação por parte da direção da escola.

No início do encontro, foi realizada uma retomada dos principais pontos refletidos no encontro anterior, conforme o texto do PLS nº 193/2016: por onde o Projeto tramita e em qual município já foi aprovado.

A finalidade desse novo encontro foi a de debater os aspectos reais da situação do PSE, postos pela sociedade, como possíveis consequências deste à Educação e o impacto influente causado sobre as ações dos professores, identificando a opinião dos mesmos.

As atividades complementares à finalidade desse encontro, e que abarcaram o segundo, o terceiro, o quarto e o quinto momentos foram:

- a) leitura e discussão do relatório da ONU, enviado ao governo brasileiro;⁴²
- b) análise de charges⁴³ referentes ao ESP e aos professores;
- c) apreciação do vídeo do episódio 01 do programa “Greg News”, com Gregório Dudivier⁴⁴, do canal de televisão HBO Brasil;
- d) leitura e discussão do texto “Escola sem Partido”: imposição da mordaza aos educadores, de autoria de Gaudêncio Frigotto⁴⁵.

A leitura da carta da ONU, analisada e produzida pelo seu Conselho de Direitos Humanos, deu início ao segundo momento. Os professores se revezaram na leitura sequencial

⁴² Disponível em: <<http://campanha.org.br/wp-content/uploads/2017/04/OLBrazilEducation-Portugues-FINAL..pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

⁴³ Inseridas no corpo da dissertação, nas páginas 82, 86 e 89.

⁴⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ESDxj6XjmwU>>. Acesso em: 08 maio 2017.

⁴⁵ Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/24722/17673>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

e, de forma orientada, foram recebendo esclarecimentos sobre alguns pontos, frisando o enfoque do ESP no que tange à ação dos professores. Na tentativa de mediar os assuntos, a todos foi dada a liberdade para participar e comentar nos momentos da análise.

Os professores questionaram se este tipo de Projeto, similar ou não, existe em algum outro país do mundo. A eles foi informado que não; só existe no Brasil, como tentativa de amordaçar os docentes. Também se comentou sobre a resposta do governo brasileiro à ONU, sendo que esta exigiu uma resposta em, no máximo, sessenta dias. Todos os professores indignaram-se com a resposta do governo, a qual dizia que todo o processo acerca do ESP estava sendo realizado por vias “democráticas”.

Em relação às charges e à leitura e discussão do texto científico, o envolvimento dos professores, emitindo opiniões, foi bem vago e rápido. Talvez, por já estarem cansados ou pelas charges não agradar aos interesses.

Além disso, os professores assistiram ao vídeo humorístico como crítica ao Programa Escola sem Partido, tratado como prioridade pela classe dominante na área educacional. O vídeo é uma sátira de seu apresentador em relação à Educação do Brasil, sobre seus déficits, problemas, ranking educacional, analfabetismo e contradições. Todos aspectos interligados ao ESP.

Quanto ao vídeo, os professores praticamente só assistiram, pois os comentários reafirmaram suas opiniões e repetiram algumas falas anteriores. Mesmo assim, houve falas significativas sobre fatos novos no sentido de contribuir com o estudo.

6.4 QUARTO ENCONTRO DIALÓGICO

Após a realização das três etapas, esse encontro serviu para solidificar o processo reflexivo, resultado dos conhecimentos que os professores adquiriram ao ver, perceber, entender e compreender as possíveis influências e consequências do Programa Escola sem Partido.

Pôde-se conferir as constatações, às quais os professores chegaram e quais as possíveis medidas para continuidade de ações.

Quadro 4 – Reflexão acerca do controle das ações docentes: quarto encontro da intervenção

Etapa	Data/Tema	Momentos
Quarto encontro	20 de dezembro de 2017 - Noturno Tema: Impacto do ESP nas ações docentes	1º momento: retomada do terceiro encontro 2º momento: reflexão - o que pensam os professores sobre a tentativa de controle das ações docentes a partir do ESP? 3º momento: reflexão - Quais as possíveis ações de divulgação em torno de consequências que o ESP pode causar para os demais professores? O que fazer para ir além da reflexão e dar continuidade às ações? 4º momento: agradecimento pela participação na pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Apenas um(a) professor(a) faltou a esse encontro, identificado(a) como P8. Salienta-se que esse último encontro foi realizado próximo às datas comemorativas de fim de ano e término de ano letivo. Consequentemente, os professores encontravam-se cansados e exaustos nessa época, devido à carga horária de trabalhos e afazeres de encerramento de ano letivo.

No início do último encontro dialógico da intervenção, foi realizada uma retomada dos principais pontos refletidos no encontro anterior, sobre o relatório da ONU encaminhado ao governo brasileiro, as charges, o vídeo humorístico e o texto científico.

No momento, abordou-se o fato de o PLS nº 193/2016 acabar de ser arquivado na esfera do Senado, por onde tramitava⁴⁶. Mas o PL nº 867/2015, com o mesmo conteúdo do primeiro, ainda tramita na Câmara dos Deputados. Isso significa que os professores ainda estão “de mãos amarradas” quanto à sua aprovação ou não.

Alguns professores comentaram que ouviram na rádio local algo sobre o arquivamento. Afirma-se que o ESP não está totalmente extinto, uma vez que projetos similares ao arquivado ainda se encontram em tramitação pelo Brasil.

A proposta do último encontro foi a de refletir sobre o que cerca o Projeto ESP e quais suas possíveis concepções na visão dos professores da rede estadual de ensino do RS. Ademais, o que, de fato, afeta o cotidiano escolar e que impacto pode causar às ações docentes. Para novas reflexões, questionamentos foram lançados, haja vista que o tema pode gerar outras fontes de aprofundamento.

Eis as questões:

⁴⁶ Abordagem e estudo no segundo encontro dialógico, com arquivamento posterior, entre o terceiro e quarto encontros.

- a) Hoje, qual é a concepção de vocês em relação ao Programa Escola sem Partido?
- b) Depois de tudo o que foi visto, vocês acreditam que o governo tenta controlar a ação docente com esse meio impositivo que é o ESP?
- c) Vocês concordam que o ESP é uma tentativa de calar os professores em sala de aula? Tenta instaurar um aspecto de vigilância?
- d) Vocês abusam da liberdade de ensinar em sala de aula, doutrinando os alunos ideologicamente?
- e) Com a aprovação deste PL, vocês se sentirão livres para poder ensinar?
- f) Vocês já se imaginaram sendo presos, perdendo o direito de exercer sua profissão, sendo denunciados por causa de dedurismo de um aluno ou pai? Como seria?
- g) Quais as ações de divulgação das possíveis consequências que o ESP pode causar aos demais professores? O que fazer para ir além da reflexão e dar continuidade às ações?

No final do encontro, agradeceu-se a participação de todos os professores, principalmente, pela contribuição, de suma importância para delinear o objeto do estudo. Para tanto, o comprometimento assumido foi o de retorno das conclusões após interpretação e análise dos dados.

7 INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS A PARTIR DA AÇÃO DOS PROFESSORES E AS POSSÍVEIS TENTATIVAS DE CONTROLE DO PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO

As ações qualitativas foram avaliadas com previsões argumentadas e subjetivas, por meio das quais os resultados foram fortalecidos, identificando os aspectos populares e relacionando-os com os aspectos teóricos (THIOLLENT, 1988).

Segundo Gaskell (2002), para analisar o conteúdo, é preciso transcrever, ler, reler, anotar as intuições criativas no decorrer do processo e retornar ao material bruto de modo que a teoria justifique as conclusões. Sendo assim, confirma-se ou não a questão problemática da pesquisa através da análise.

Por essa razão e de acordo com Gomes (2001), há algumas funções na aplicação da técnica de análise do conteúdo, entre elas: verificar as hipóteses ou questões e descobrir o que está por trás das manifestações; abranger as fases de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação.

Nesse sentido, o aprofundamento da análise foi feito através de transcrições das gravações em áudio, dentro de uma lógica relacional e consistente entre a teoria e o que foi vivenciado nas trocas de falas dinâmicas pelo contexto grupal, de forma a organizar o material coletado detalhadamente.

Destaca-se que essa organização foi realizada pelo pesquisador, detentor da experiência e da vivência, para melhor perceber o que existe por trás das expressões das falas, recuperando da memória certas falas, momentos e climas das discussões. Assim, pôde-se melhor construir e interpretar o tratamento do tema, conforme especifica Gatti (2012).

Para a análise das observações, fez-se uso da análise de conteúdo que, segundo Bardin (apud TRIVIÑOS, 1987, p. 160) define-se como

[...] um conjunto de técnicas de análises das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

Gomes (2001, p. 79) acentua que “o produto final da análise de uma pesquisa, por mais brilhante que seja, deve ser sempre encarado de forma provisória e aproximativa”. Desse modo, é possível ter clareza de que os argumentos dos sujeitos podem ser a favor ou contrários ao objeto de estudo, dependendo dos processos reflexivos provisórios que se

instalam na subjetividade dos docentes. Dessa forma, ao se considerar que não existe um padrão específico de análise de dados para os grupos focais, a busca de significados depende muito da criatividade do pesquisador (GATTI, 2012).

Seguindo essa lógica, as opiniões, os relatos e as expressões proferidas foram agrupados e interpretados em eixos categóricos, com comparação e confronto das posições de maior e de menor destaque, bem como suas diferenças, relevantes ao tema e aos tópicos em questão.

Os eixos são apresentados de forma subsequente, bem como contempladas as análises de suas categorias.

7.1 EIXOS CATEGÓRICOS IDENTIFICADOS

Após várias leituras e interpretações dos dados coletados a partir do processo de intervenção e entrevista grupal, foram identificadas algumas categorias, organizadas por eixos, de acordo com o que mais se destacou nas falas dos professores.

Algumas categorias foram surgindo no decorrer dos encontros dialógicos, outras, pré-estabelecidas em conformidade com o objeto de pesquisa, com as necessidades e com os interesses do coletivo docente. Assim, os elementos da pré-análise foram submetidos ao referencial teórico e, a partir da interpretação, codificados, resultando nos eixos categorizados.

Quadro 5 – Eixos categorizados

Nº	Eixos	Categorias
01	Contradições e ideologia	Nunca ouviu/já ouviu falar no Programa ESP
		Neutralidade
		Ideologia
		Doutrina
		Com partido/sem partido
		Política partidária
		Democracia
		Gênero/religião
		Família
02	Autoritarismo	Conservadorismo
		Ditadura
		Imposição
03	Criticidade	Pensar
04	Função docente	Didático-pedagógico
		Liberdade de ensinar
		Controle das ações
		Desvalorização

05	Vigilância	Vigiar
		Denunciar
		Punir
06	Continuidade de ações	Fragilidades
		Aspectos significativos

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

7.2 ANALISANDO OS EIXOS E SUAS CATEGORIAS

Consoante Triviños (1987, p. 162), a fase de análise dos eixos e de suas categorias pode ser compreendida como uma fase que conta com

[...] interpretação referencial, apoiada nos materiais de informação, que se iniciou já na etapa da pré-análise, alcança agora sua maior intensidade. A reflexão, *a intuição, com embasamento nos materiais empíricos*, estabelecem relações, [...] aprofundando as conexões das ideias, chegando, se é possível [...], a propostas básicas de transformações nos limites das estruturas específicas e gerais. (grifo nosso).

Ao interpretar as categorias, conforme o que mais se destacou nos pontos de vista dos professores, alcança-se uma etapa minuciosa que se relaciona ao referencial teórico.

7.2.1 Contradições e ideologia

O quadro 6 especifica as categorias que surgiram em torno do eixo “contradições e ideologia”. Na sequência, a forma como as categorias foram analisadas em relação ao que se apresentou na intervenção.

Quadro 6 – Eixo 1: Contradições e ideologia

Eixo	Categorias
Contradições e ideologia	Nunca ouviu/já ouviu falar no Programa Escola sem Partido
	Neutralidade
	Ideologia
	Doutrina
	Com Partido/Sem Partido
	Política Partidária
	Democracia
	Gênero/Religião
	Família

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Inicialmente, por meio da fala do(a) professor(a) P10 “A gente vê muita contradição nas entrelinhas deste Projeto”, pode-se conferir e comprovar os aspectos antagônicos da temática estudada, identificados no decorrer da intervenção da pesquisa, haja vista que, aos poucos, os professores foram se dando conta do contexto real do Programa Escola sem Partido.

7.2.1.1 Nunca ouviu/já ouviu falar no Programa Escola sem Partido

Essa primeira categoria dá um indicativo de como o fenômeno ESP está sendo tratado pelos professores nas escolas ou redes de ensino. A maioria dos professores respondeu que nunca ouviu falar no Programa ESP ou que não possui sequer algum conhecimento sobre o tema.

Em contrapartida, o(a) professor(a) P8 afirmou ter visto algo na Internet de forma superficial, e o(a) professor(a) P6 comentou ter participado de vários cursos do CPERS Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERGS)⁴⁷, nos quais se comentou a respeito do ESP.

É importante destacar que apenas um, dentre os quinze professores, informou-se no Sindicato dos professores sobre o ESP. Isso põe em evidência dois fatores: o primeiro é que o Sindicato ainda é um lugar relevante de formação política e de consciência crítica; o segundo é que ele está fragilizado, pois, dos quinze professores, somente um mantém relação orgânica com o mesmo.

Percebeu-se que, mesmo com as discussões e polêmicas nas esferas política e educacional, em todo o país, desde 2015/2016, no ambiente das escolas, o ESP é pouco analisado ou debatido. Essa conclusão foi possível porque vários dos professores, participantes da pesquisa, atuam em uma ou mais escolas além da pesquisada.

Distintamente do que evidenciou, esperava-se que eles demonstrassem um conhecimento prévio a respeito. Não obstante, verificou-se um desinteresse das escolas públicas em relação ao que acontece no cenário nacional da Educação e no que tange às funções docentes.

Quando indagados sobre o que acham ou já ouviram falar sobre o ESP, o(a) professor(a) P12 afirmou que isso nada mais é do que uma “ideologia partidária”. Em suas palavras:

⁴⁷ Sindicato dos Trabalhadores em Educação. Este se posiciona contrário ao ESP e questiona sua constitucionalidade. Disponível em: <<http://cpers.com.br/tag/escola-sem-partido/>>. Acesso em: 29 maio 2018.

Hoje temos sistemas, o sistema pode ser de direita ou de esquerda, na escola também, ela vai se manter neutra nesta situação, e ao mesmo tempo a escola não pode, por que ela também vai ter que determinar um rumo e vai ter que se basear em uma ideologia. Por que sem partido? entre aspas, se o mundo hoje tem vários segmentos, a Educação também tem várias situações. (P12, 2017).

O mesmo concluiu, dizendo que o ESP é um tema “bastante amplo para ser analisado”. Não há dúvida de que o tema é bastante amplo e necessário de ser analisado. Logo, fundamental considerá-lo em seus detalhes, conforme os posicionamentos dos sujeitos da pesquisa.

7.2.1.2 Neutralidade

Em se tratando da neutralidade, apenas duas falas chamaram atenção no sentido de análise nos aspectos contraditórios. Todavia, as mesmas falas são relevantes em demais categorias, o que justifica os apontamentos repetidos.

O(A) professor(a) P8 (2017) reiterou o que ele(a) entende a respeito do ESP: “Nós como mestres em sala de aula, não puxar para partido nenhum os alunos, não fazer com que eles acreditem no que a gente acredita, a gente ser neutro em sala de aula”.

O(A) professor(a) P6 (2017) interferiu: “[...] pra dizer a verdade, ninguém é sem partido, não existe neutralidade, pode não assumir a legenda, mas cada um tem o seu partido”.

Ressalta-se que essas duas falas se referem ao primeiro encontro dialogado, ainda sem aprofundamento da temática. Mesmo sem conhecimento ou estudo a respeito do tema, verifica-se ausência de neutralidade por parte dos professores, por extensão, na Educação, apesar de os defensores do ESP acreditarem que sim. Por conseguinte, essa categoria se configura em outra contradição ideológica: ser ou não ser neutro, uma vez que o próprio fato de uma pessoa afirmar ser neutra, já é assumir um partido.

Ao afirmar que os professores devem ser neutros em sala de aula e procurar não doutrinar, P8 faz referência ao fato de que evitar a doutrinação no processo de formar as pessoas não significa ser neutro. Isso porque as ações pedagógicas estão carregadas de representações, consciências, produção de ideias, pensamentos e espiritualidade, ou seja, formatadas por ações políticas e ideológicas.

Nas falas de P8 e P6, identifica-se uma suposta neutralidade relacionada apenas à questão política partidária, não sendo possível perceber se está ligada a posicionamentos sobre determinados fatores que emergem na Educação, em se tratando a aspectos moral e ideológico, ou seja, a partido de opinião e não de sigla.

7.2.1.3 Ideologia

Ao serem questionados sobre o que entendem sobre ideologia, em um primeiro momento, houve um silêncio absoluto. Talvez pelo estranhamento de ser o primeiro encontro e os professores não se sentirem situados na temática ou não saberem o que viria pela frente. Dando início ao debate sobre ideologia, um(a) professor(a) se arriscou fazer a análise da palavra: “Logia é estudo e ideo seria ideal?” (P4, 2017).

Ainda inseguros e com muitas dúvidas, os professores foram participando do diálogo e, ao invés de apresentarem afirmações, eles lançavam perguntas: “Seria uma construção de ideias?” (P2, 2017). Este(a) mesmo(a) professor(a) também cita exemplos de suas aulas com duas ideologias que os estudantes podem conhecer e ter acesso em um determinado conteúdo, construindo, assim, pensamentos.

Eis os registros do que pensam os professores a respeito de ideologia:

É aquilo que eu acredito, mas minha ideologia não pode ser implantada nos outros. (P8, 2017).

Depende o lado que você está, você ser da classe dominante e criar uma ideologia diferente da do que sendo da classe dominada. (P10, 2017).

Não quer dizer que minha ideologia seja pra sempre, hoje pode ser uma e amanhã posso pensar de outra forma. (P2, 2017).

A ideologia também esbarra na ética. (P6, 2017).

Existe a ideologia do pequeno grupo que implanta sobre a maioria pra tirar vantagem, eu vejo as ideologias como políticas em prol do grupo que está no poder e nunca em benefício comum a todos. (P11, 2017).

Conforme os encontros foram acontecendo, os professores foram refletindo mais sobre ideologia, identificando-se em suas falas posteriores que a questão ideológica não se referia mais somente à política partidária. Diferentemente, à opinião e às ideias correspondentes a diversos assuntos da sociedade, constituídas historicamente, relacionadas também às outras categorias como neutralidade, gênero, religião e doutrina.

7.2.1.4 Doutrina

O que os professores compreendem por doutrinação foi apontado de maneira enfática na pesquisa. Entretanto, essa categoria também apresentou aspectos contraditórios, com ideologias marcadas, como se pode perceber pelos conceitos em destaque:

Doutrinar é domesticar, é fazer aquilo que você quer que a pessoa faça. (P4, 2017).

É uma lavagem cerebral. (P11, 2017).

É sinônimo de catequizar. (P1, 2017).

Sinônimo do que o Lula tem feito e do que o Temer quer fazer (P6, 2017).
Em termos de partido é uma lavagem cerebral mesmo. (P10, 2017).

Na verdade doutrina não deixa de ser o capitalismo, você tem uma formação, um conhecimento, onde busca-se acreditar em um pensamento, em uma forma, numa realização, numa igualdade, uma doutrina é a mesma coisa do que ter algo em comum, ou seja, dentro de uma escola, dentro de uma sociedade, ou de um partido, determinada doutrina prevalece sobre as demais ideias, onde você vai chegar a um objetivo final, não sei se é ou se não é, mas é uma lavagem. (P12, 2017).

Doutrinar quer dizer ter uma Lei a qual deve ser cumprida, a minha doutrina é que todos fiquem quietos e me escutem, eu quero assim e vou fazer isso acontecer, eu estou doutrinando, é como se eu estivesse domesticando (P6, 2017).

Ao serem questionados se doutrinam de forma proposital seus alunos em sala de aula, a resposta de todos os professores foi negativa. Com risos, garantiram que ninguém consegue. Porém, após a resposta da maioria, afirmando que não pratica, um(a) professor(a) disse que que pratica doutrina em sala de aula: “Eu consigo!” (P6, 2017).

Nesse momento, percebeu-se um clima estranho. Alguns demonstraram indignação com o(a) colega, resultando em um burburinho entre os demais professores. Para amenizar o clima criado e como tentativa de relacionar a ideologia com a doutrina, questionou-se se eles aplicam suas próprias ideologias dentro da sala de aula e tentam doutrinar os alunos de acordo com o que acreditam.

As respostas, de modo geral, foram negativas, a exemplo de: “Eu não!” (P11, 2017); “Não, por que nenhum aqui dentro tem um partido, são todos sem partido, então ninguém doutrina”. (P6, 2017).

Verifica-se que P6 demonstrou-se um pouco confuso, pois, ao mesmo tempo em que afirmou doutrinar, percebeu que seus colegas não possuem posicionamento político no ambiente escolar, incluindo-se no fato de ninguém doutrinar.

A manifestação de P6 deixa transparecer que não havia uma concepção definida do que era doutrina ou doutrinação, uma vez que este(a) professor(a) mencionou que doutrinar os alunos era sinônimo de sucesso docente. Acredita-se que ele(a) está mais preocupado(a) em se mostrar um(a) professor(a) eficiente, bem sucedido(a) em suas propostas de ensino do que em questões políticas propriamente ditas.

Posteriormente, em um novo debate, sua percepção muda, pois percebe que o conceito de doutrinação aparenta ser negativo e não ser sinônimo de aprendizagem bem sucedida.

Oportuno insistir no assunto, perguntando-lhe se possui um partido político definido, ou então, uma doutrina. Sua resposta, nesse momento, foi: “Eu sim, mas do meu partido não, e sim o de todos, pra entenderem um pouco de todos os partidos e depois entenderem que o meu é o melhor”. (P6, 2017).

Os outros professores responderam que não saem de suas casas, no início de um dia letivo, com o intuito de doutrinar os alunos em sala de aula propositalmente, conforme suas ideologias. Mas depois de alguns questionamentos levantados por alguns colegas, os mesmos professores responderam que dão a sua opinião particular referente a determinados conteúdos, como, por exemplo, sobre o descobrimento do Brasil, haja vista que a história linda, maravilhosa, apresentada nos livros, não foi exatamente assim, devido à exploração, escravidão e influências europeias nessa época da história.

Durante o segundo encontro dialogado, no debate sobre o artigo 5º, do PLS nº 193/2016, que trata das obrigações e funções dos professores, os participantes discordam com os itens citados sobre aproveitar a audiência cativa dos alunos para doutriná-los em sala de aula, a exemplo do depoimento de P10 (2017): “Não temos intenção de promover os próprios interesses”.

Na continuidade das leituras, houve revolta por parte de todos, uma vez que identificaram que os professores exploram os estudantes na questão ideológica, não lhes respeitando e não os deixando construir seus próprios pensamentos.

Todos os professores presentes, nesse encontro, abordaram o fato de que se conseguissem fazer isso, de fato, doutrinar os alunos do jeito que gostariam, a Educação seria bem diferente e todo mundo aprenderia perfeitamente ou agiria adequadamente, conforme os valores de uma sociedade justa.

Sobre o abuso da liberdade de ensinar em sala de aula, mediante a afirmação do ESP de que os professores doutrina os alunos ideologicamente, também se identificou contradição nas falas:

Eu acho que abusar da liberdade, ninguém abusa. (P10, 2017).

Não! (P2, 2017).

Ah! eu acho que às vezes isso acontece. (P2, 2017).

Cada aula é uma aula e cada disciplina tem a sua abertura pra você falar algo. Existe a liberdade, mas existe o limite. Somos professores diferentes e a formação foi diferente. Não sei se é liberdade ou se é uma necessidade. (P12, 2017).

Na minha aula de religião, eu posso até puxar pro meu assado, mas eu sei que lá dentro da sala tem alunos diferentes e com religiões diferentes, não posso impor a minha religião, e sim, mostrar as diferentes vertentes e concepções. (P6, 2017).

O(a) mesmo(a) professor(a) que afirmou doutrinar em sala de aula se contradiz, alegando que ele(a) próprio(a), de fato, não doutrina. Evidencia-se que P6 confunde doutrinação com sucesso docente. Pode-se entender essa confusão porque essa “doutrina” não se refere somente à questão política, mas à questão de posicionamento, de pensamento, de postura ética e ideológica sobre qualquer assunto da sociedade.

Distintamente, P14 (2017) pondera: “[...] se tivéssemos o poder de doutrinar os alunos, a escola seria outra, não teria indisciplina, seriam conscientes, estariam em busca do conhecimento em todo momento, ia ser um sonho”. E, ao se referir ao trecho do vídeo humorístico assistido no quarto e último encontro, o qual mostra que um professor influencia menos do que um youtuber, P6 (2017) comenta: “A doutrinação vem sempre da mídia, já faz anos que acontece isso”.

O apontamento dos meios de comunicação como um problema é significativo, pois evidencia aspectos relevantes:

- a) os professores percebem que a mídia é uma forte concorrente na construção das subjetividades dos alunos;
- b) essa percepção, somada à noção de que não conseguem, efetivamente, doutrinar ninguém, indica um alto grau de leitura realista da impotência atual da escola em formar pessoas;
- c) de certa forma, a presença invasiva da mídia nas escolas e a percepção da concorrência desleal com a mesma na constituição dos sujeitos da contemporaneidade apontam para um novo “bode expiatório” que alivia a Educação das constantes cobranças da sociedade.

7.2.1.5 Com partido/sem partido

Nessa categoria, vários professores concordaram com esta afirmativa: “Quando eu li escola sem partido, eu não pensei em partido político [...] Escola sem partido não é partido político, pode ser qualquer outro partido”. (P14, 2017). No entanto, outros pensaram em partido político, aparentemente pela conotação do “sem” na expressão “Escola sem Partido”, afirmando que seria bom não ter partido na escola. Com base em suas posições, ocorreu uma

leve discussão e um clima de caráter duvidoso acerca desta categoria: “Seria uma política própria da escola, mas não partidária”. (P4, 2017).

Como acontece com a maioria das pessoas, em um primeiro momento, alguns professores acreditaram que, realmente, o Escola sem Partido remete a um fator favorável à Educação, semelhante ao comentário de P2 (2017): “Se eu ouço o termo Escola sem Partido me remete a algo positivo, sem partido, sem uma coisa partidária, eu posso pensar mais no conhecimento, ao invés da parte político-partidária, só que talvez não é exatamente essa a ideia da proposta”.

Assim, à(ao) P2 lançou-se a pergunta se acredita que o nome seja enganador e este(a) respondeu: “Eu tenho essa impressão”. Na sequência, P6 acrescentou:

No meu entendimento, o Programa Escola sem Partido é para simplesmente massificar os nossos alunos a não pensar mais, a não ter a sua identidade, a não ter uma ação política, porque se nós somos sem partido nós não podemos direcionar os nossos debates, as nossas discussões, mesmo que algumas vezes determinando os partidos. (P6, 2017).

Percebe-se que, para os sujeitos da pesquisa, vai se tornando nítida a intenção do Programa analisado de intervir no pensamento do ambiente educacional, assim como é uma forma enganosa e afrontosa de dominar as ações docentes e o caráter crítico.

O(a) professor(a) P4 questionou sobre qual seria o significado da palavra “partido”, relacionada ao aspecto partidário ou ao partido de opinião. Oportuno recuperar a sua própria fala no primeiro encontro da intervenção: “Eu não sei, não tenho conhecimento, por isso não posso falar”. (P4, 2017).

Percebe-se nesta e em outras categorias analisadas, uma desconfiança em relação à questão político-partidária na escola. Pelas manifestações dos professores, todos veem isso como algo negativo, e na opinião dos mesmos, o veto à questão político-partidária na escola é algo bom.

A crítica ao ESP surge em um segundo momento, diante dos questionamentos: Será isso reflexo do desencantamento com a política no contexto em que vivemos? Que partido político virou sinônimo de coisa ruim e indesejada? Eles mesmos concluem: Se for isso, estamos vendo aqui um efeito de alienação do discurso midiático atual, condenando a política partidária.

7.2.1.6 Política partidária

A partir da fala de P8 (2017): “Eu não entendo como isso pode acontecer em sala de aula, de haver escolas com partido, na minha cabeça os professores não praticam este tipo de ação, de influenciar os alunos para um partido A ou B”, percebe-se que os professores concordam, mesmo sem conhecer profundamente o ESP, que o Programa existe na Educação brasileira.

Há consenso entre eles de que, na escola, em especial, nas salas de aula, praticamente ninguém toca no assunto política, muito menos para influenciar, tendenciosamente, os alunos, conforme seus interesses políticos, enquanto professores, a exemplo da fala de P1 (2017): “[...] uma coisa é certa, a gente não fica defendendo partido nenhum”. Para a maioria dos sujeitos pesquisados, o Programa Escola sem Partido remete somente a algo político-partidário.

Os professores comentaram que, durante as eleições municipais, não perceberam nenhum tipo de questionamento ou troca de opiniões políticas por parte dos alunos, ou então, baterem-se de frente ou discutir entre eles, apesar de alguns deles serem filhos ou sobrinhos de candidatos às eleições do município. P6 (2017) aproveitou a oportunidade para destacar a escola: “Nossa escola é exceção, na maioria das escolas da região se fala sim em política, e a questão política sempre influenciou professores e diretores nas escolas”.

Para complementar o pensamento, P8 (2017) afirmou: “Não sou PT e não voto em PT, eu sou anti-PT! Eu sou do tempo que não se podia falar em política em sala de aula, inclusive por Lei, hoje está mudando e até temos uma abertura maior”, o que foi acompanhado por risadas e consentimento dos colegas.

P11(2017) concordou, afirmando que, na escola em questão, não escuta ninguém falar em política, que não se pode colocar, na escola, uma opinião partidária e acredita não existir um idealismo predominante imposto no cotidiano escolar.

Já P7 (2017) enfatizou que, na escola, não existem influências políticas, mas que, em escolas maiores, isso ocorre, principalmente em época eleitoral, concordando com os demais professores. P4 (2017) acrescentou “[...] a escola não pode ser partidária, ela tem uma outra visão e um outro dinamismo”.

Percebe-se que a visão dos professores é a de que a escola deve ser neutra e não possuir posicionamento de partido. Todavia, a maioria confunde o aspecto partidário com a política em si, sem se dar conta de que este aspecto pode estar relacionado à postura da escola de se colocar na sociedade, de entendê-la e procurar transformá-la de maneira coerente com o

que se pensa sobre a mesma. Ou seja, há contradição no que tange a haver ou não influências partidárias sobre o ESP e o cotidiano da própria escola.

Recuperando a fala de P8, ao afirmar que é anti-PT, identifica-se uma contradição absoluta, uma vez que não abordar questões políticas e manter uma neutralidade retórica é um tipo de posição política.

Por outro lado, é imprescindível considerar o contexto, pois, em uma cidade com poucos habitantes, ficar alardeando convicções políticas é comprometedor. Em um ambiente restrito, isso pode resultar em perseguição, falta de benefícios públicos, entre outros fatores significativos. Nesse sentido, proteger-se com a “neutralidade” não é uma forma de garantir uma cidadania mais isonômica sob os governos municipais de partidos distintos e rivais? Algo a se pensar.

7.2.1.7 Democracia

Sem a intenção de aprofundar questões democráticas mais específicas, essa categoria tornou-se pertinente, pois a resposta dos sujeitos não foi unânime quando questionados sobre os benefícios do ESP, no caso de aprovação. Assim como alguns responderam que o Projeto de Lei pode representar algo negativo à escola, a exemplo de P1 (2017), “Se for aprovado, a escola perde a democracia. Não vai haver democracia e eu acho que a escola tem que ser democrática”, outros, no fundo, estavam acreditando e concordando que “Escola sem Partido”, realmente significaria algo bom.

A discussão, então, envolveu os aspectos “comprar” e “vender” o voto em época de eleições. “Como exigir democracia se ainda há corrupção deste tipo no nosso país? Se não temos bons representantes políticos?” questionaram, de modo geral, os professores pesquisados.

Esse descambar da discussão reflete o alto grau de insatisfação com a democracia na contemporaneidade e abre espaço para novos questionamentos: como a escola deve ser neutra partidariamente? Como pode ser democrática se a pluralidade político-partidária é a salvaguarda da democracia? Outra contradição, portanto.

7.2.1.8 Gênero/religião

Durante o debate acerca da neutralidade, surgiu a questão da religião pelo fato de os professores não poderem manifestar sua ideologia religiosa durante as aulas. Ainda mais, se

por ventura, suas opiniões e tendências religiosas forem contra ao que pensam os pais de determinados estudantes.

Os professores concordam com os artigos do PLS nº 193/2016, no que diz respeito a essa questão e é o que praticam, em sala de aula e no cotidiano escolar. Sendo assim, não houve comentários quanto à religião, por ser natural a abordagem ampla e científica e não de maneira direcionada ou doutrinada.

Já em relação à questão de gênero, como consta no Projeto de Lei referido, esta foi discutida entre os sujeitos.

O que motivou esta Lei é justamente a ideologia de gênero, onde prega que qualquer pessoa pode ser o que ela quer, menino pode ser uma menina e menina pode ser um menino, que o sistema reprodutor não tem nada a ver com a sexualidade dela, que a escola deveria interferir nesse aspecto e as famílias são contra, por que a gente ainda tem uma maioria conservadora no Brasil. (P2, 2017).

A religião evangélica é totalmente contra a se trabalhar igualdade de gênero nas escolas, eu acho que assim, você tem que trabalhar a questão do preconceito nas escolas, mas assim, igualdade de gênero eu sou contra, eu acho que você tem que ver a parte da biologia, nasceu menino, é menino. (P1, 2017).

Temos que trabalhar a questão do respeito. (P4, 2017).

Igualdade de gênero é uma coisa, ideologia de gênero é outra coisa. (P2, 2017).

Quando a gente está grávida, a gente tem que cuidar o que a gente passa para a criança, se você tem um filho na barriga, você não vai chamar de filha, não se fica direcionando, e deve-se levar em conta a parte psicológica. (P10, 2017).

Existem pessoas ‘assim’ que é uma minoria, mas querem tornar essa minoria como se fosse uma grande maioria, mas eu acho assim, se você coloca uma menina em uma sala com um monte de brinquedos, naturalmente ela vai brincar com brinquedos mais frágeis e os meninos, com brinquedos mais agressivos, devido à carga biológica. (P11, 2017).

Observa-se que as falas dos professores são carregadas de preconceito e intolerância em relação à sexualidade e ao gênero, demonstrando exercer uma dominância do que seria normal ou anormal.

Em virtude de a sociedade ser conservadora, a maioria dos professores reflete essa tendência no que se refere aos costumes, deixando transparecer que são a favor do ESP.

Em alguns momentos, os professores concordaram com alguns tópicos do Projeto de Lei, porém, em outros, foram contra. Essa impressão ficou nítida em vários momentos da intervenção. Dependendo da temática abordada, um peso e uma inflexão.

No caso da tolerância religiosa, revelaram uma concepção mais consolidada de liberdade religiosa e de respeito ao outro. No entanto, na questão de gênero, posicionaram-se

de modo mais conservador. Parece um “elástico que estica e puxa”. Ora próximos do ESP, ora distantes.

O(a) professor(a) P1(2017) questionou, em tom de frustração, a respeito das informações contrárias ao ESP, facilmente encontradas, pelos alunos, na mídia. “Como nós, professores, não podemos, mas a mídia e a sociedade, como um todo, pode tratar sobre isso - religião e gênero?” Reiterou que a mídia transmite informações, e a escola, conhecimento.

Novamente aparecem, nessa categoria, os meios de comunicação. Compara-se a isso, a atitude policialesca das leis que se destinam à Educação e aos professores, mas sem aplicação à mídia.

7.2.1.9 Família

De acordo com os objetivos do ESP, prescritos no Projeto de Lei, os professores tiveram oportunidade, no segundo encontro dialogado, de tecer vários comentários sobre a ideia de a escola ser apenas uma continuidade da família.

Muitos professores reagiram diante da ideia de que a escola deve agir somente de acordo com o que as famílias pensam, do que se aprende em casa, sem o aspecto científico do conhecimento e sem a visão global de mundo, de cada conteúdo escolar, das formas de pensar e da consciência crítica que os indivíduos tanto necessitam.

Com base nessa forma de ver a escola, principalmente por pais, Chauí (2008, p. 48) reforça que a família, por si só, não determina a constituição de um sujeito.

É a família que concilia os interesses dos proprietários e os deveres dos sujeitos, fazendo-os interesses coletivos da família e deveres comuns dos membros da família (deveres paternos, maternos, fraternos e filiais). Surge uma vida comunitária [...] No entanto, a existência de múltiplas famílias reabre a contradição. Essa, agora, se estabelece entre o membro da família e o não-membro da família. A luta entre as famílias constitui o primeiro momento da sociedade civil. [...] A sociedade civil é a negação da família. Isso não significa que a família deixou de existir, significa apenas que a realidade da família não depende dela própria, mas é determinada pelas relações da sociedade civil.

Durante a leitura do Projeto de Lei, no segundo encontro, questionou-se sobre as responsabilidades dos pais e da comunidade, em geral, no processo educativo e no sentido religioso, pois, ao invés de vigiarem as ações docentes, deveriam colaborar mais no sentido educacional e religioso dos seus filhos, conforme depoimentos dos professores P3 e P7, respectivamente: “O engraçado é que os pais não participam das coisas da escola. Agora, se tiver que meter o bico no que eu vou trabalhar em sala de aula, daí eles vêm”. (P3, 2017) e

“Os alunos tiram mais suas dúvidas pessoais conosco do que com a própria família”. (P7, 2017).

A fala de P7 está relacionada à questão da pouca conversa dos pais com seus filhos, abordando, segundo os professores, os fatores sexuais e de corpo. Nesse aspecto, visivelmente, constata-se um ponto nevrálgico: a relação de desconfiança mútua, estabelecida na cultura escolar contemporânea, entre família e escola.

Para os professores, de modo geral, a família está empoderada em relação à escola, e esta, acuada em relação àquela. Em virtude da garantia de autonomia do trabalho dos professores, eles se distanciam do efeito “elástico” das teses que fundamentam o ESP, pois percebem que o Projeto de Lei se pauta no espírito de desconfiança em relação à escola.

Evidencia-se, assim, uma ideologia marcada pelo poder, pela perda de poder ganho deste entre família e escola. Desse modo, os professores compreenderam que, na contemporaneidade, as famílias cobram mais das escolas, sem dar conta de suas responsabilidades no processo de formação educacional, o que se pode denominar disputa do poder de tutela.

7.2.2 Autoritarismo

Quadro 7 – Eixo 2: Autoritarismo

Eixo	Categorias
Autoritarismo	Conservadorismo
	Ditadura
	Imposição

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

7.2.2.1 Conservadorismo

O registro de P6 (2017), durante o segundo encontro dialógico da intervenção, “[...] o mais indignante de tudo isso, é que é uma pessoa que não é de sala de aula que está querendo pregar a Lei da escola, da Educação” refere-se ao autor do Projeto de Lei nº 193/2016, o senador e pastor Magno Malta.

No terceiro encontro, o vídeo humorístico, apresentado como elemento para subsidiar o debate sobre a temática, em que uma das falas do apresentador do programa remete ao fato de que a ideia de que só existem professores comunistas no país é verídica. A prova de que isso não existe é justamente o inverso, uma vez que o Brasil elegeu o governo mais

conservador da história. Os professores riram e concordaram com a situação narrada. P11 (2017) aproveitou a situação e acrescentou: “A extrema direita está avançando muito no mundo inteiro, é uma ideologia assustadora”.

Sobre essa categoria e os comentários feitos, alguns pontos foram debatidos durante o diálogo, tais como: lucratividade e interferência do banco mundial na Educação mundial; interesses direcionados ao conservadorismo; escola de partido único que se diz sem partido.

Durante a leitura do texto de Frigotto, ainda no terceiro encontro, os professores não participaram muito com suas falas, por suas próprias vontades, apenas acompanharam na posição de ouvintes.

7.2.2.2 Ditadura

Ainda durante o primeiro encontro da pesquisa, surgiram falas relacionadas a esta categoria: “[...] aí nós voltamos para o militarismo, por que eu fui aluna do militarismo, a minha professora de Geografia foi presa na minha frente por que falou contra o sistema vigente da época”. (P6, 2017).

Alguns professores que viveram a fase do militarismo concordaram que a situação atual em torno do ESP trará de volta a época da ditadura militar.

Vamos chegar num ponto que vai haver perseguição sobre quem pensa diferente ou quer algo diferente daquilo que está imposto. (P7, 2017).

É tipo ditadura. (P11, 2017).

E tem gente que diz que na época da ditadura era melhor. (P1, 2017).

Observam-se, aqui, questões que atingem e mexem com o trabalho docente como as já analisadas em outras categorias. A ditadura é vista como algo negativo ao se considerar as falas dos professores, pois cerceia e normatiza a atividade docente, não por conta de torturas, mas, fundamentalmente, do atraso da cidadania democrática.

Novamente, a crítica se dá por afetar o *métier*⁴⁸ docente. Aí se “rechaça” a Lei. Entretanto, não se fala em caos econômico, recessão, arrocho salarial, doutrinação por meio de disciplinas como Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Parece que, no fundo, há um alarmismo quando se pensa em alterações que podem implicar qualquer tipo de mudança na escola.

⁴⁸ “Área de trabalho, de atuação; ofício, profissão, ocupação”. (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 1283).

7.2.2.3 Imposição

Ainda no primeiro encontro, o(a) professor(a) P2, no intuito de saber mais sobre a origem do ESP, indagou a respeito da relação deste Programa com a LDB, Lei maior, a qual determina a autonomia do professor em sala de aula. Na oportunidade, esclareceu-se que a tentativa do ESP é, além de outros fatores, alterar o conteúdo da LDB, com uma certa imposição na área educacional.

Ao serem questionados se acreditam na existência de posição ideológica nessa tentativa de imposição do Projeto em forma de Lei, todos os professores responderam afirmativamente, assim como P11 (2017): “Tudo o que nós vivemos, na situação em que nós estamos, tudo foi por ações ideológicas por grupos que dominaram, inclusive como está nossa sociedade agora, tipo o neoliberalismo”.

Em relação às formas autoritárias de imposição ou construção de leis na área educacional, os professores citaram a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, do mesmo modo que se referiram à qualidade da Educação em termos de dias letivos e conteúdos.

No último encontro, depois de tudo o que foi visto e estudado nos encontros anteriores, os professores foram questionados se acreditam que, por meio do ESP, a intenção do governo é a de controlar a ação docente como um meio impositivo.

A resposta foi unânime: “Com certeza!” (todos), com complementação de P1 (2017): “Um dos exemplos é essa Base Nacional Comum Curricular aí”.

7.2.3 Criticidade

Quadro 8 – Eixo 3: Criticidade

Eixo	Categoria
Criticidade	Pensar

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

7.2.3.1 Pensar

Entre as falas destacadas, estas identificam um descontentamento quanto à criticidade: “A gente não vai poder dar abertura pros alunos”. (P1, 2017); “A postura crítica do aluno, acho que ali vai ser podada”. (P10, 2017) e “O nosso objetivo principal é formar um cidadão consciente e crítico. E a nossa criticidade em relação ao sem partido?” (P6, 2017).

Falas registradas tanto por parte dos professores – objeto de estudo – quanto por parte de alunos, num processo consequente ao ESP, demonstrando uma preocupação dos professores em relação ao pensar do aluno.

A criticidade é um fator relevante no ensino, pois abre condições para um “fazer pensar” ou proporcionar espaço e momento a professores e a estudantes, com o intento de terem voz e vez em um ambiente democrático.

Ao longo da intervenção, realizada em quatro encontros, observou-se uma certa preocupação dos professores por não poderem, a partir do ESP, exercer a liberdade de expressão no ambiente de sala de aula ou da escola como um todo.

De igual maneira, em decorrência desse Projeto, não poderem ensinar diversas vertentes ou princípios científicos sobre determinados conteúdos, sob as mais diferentes lentes, sejam elas históricas, sociais ou políticas. O que pode resultar em um processo mecânico de ensino, com uma mera transmissão de conteúdos.

Durante o segundo encontro, os professores debateram sobre a questão política ou de opinião relacionada ao nome da proposta do Projeto, enfatizando que o que governo quer mesmo é que não surjam opiniões ou críticas por parte de alunos e de professores.

Percebeu-se, nesse momento da pesquisa, que os professores, aos poucos, foram deduzindo que o verdadeiro interesse do Programa ESP é justamente coibir a criticidade. Ou seja, o Projeto não carrega somente a questão político-partidária no nome “partido”, mas sim, a questão do próprio pensar, do ser crítico, conforme manifestações dos participantes: “O governo não quer que vá pensar, que vá discutir”. (P6, 2017); “Ele quer anular o pensamento”. (P14, 2017) e “Quer que não saiam sujeitos críticos da escola”. (P7, 2017).

Ainda do segundo encontro da intervenção, os professores, naturalmente, levantaram a discussão sobre a Reforma do Ensino Médio, com a tentativa de excluir da matriz curricular as disciplinas de Filosofia, Educação Física, Arte, Sociologia, História e Geografia, justamente porque o governo não quer que o aluno pense ou que desenvolva a sua criticidade. Os depoimentos dos professores comprovam sua forma de pensar: “Querem tapar a nossa boca”. (P4, 2017) e “É só trabalhar, querem mão de obra barata”. (P2, 2017).

Todos os professores entraram em concordância com o que denominou Lei da Mordada ao se estabelecer relação com o Programa Escola sem Partido.

O item 5 do artigo 2º, do PLS nº 193/2016, trata das obrigações e funções dos professores e o mesmo foi lido e debatido durante o segundo encontro. O Projeto de Lei aborda a vulnerabilidade dos alunos como a parte mais fraca da aprendizagem.

Ao analisar esse item, os professores constataram que se a Educação for tratada nessa perspectiva, o estudante será facilmente manipulado pelo governo. Logo, não pode haver parte fraca. Ambas as partes, professores e alunos, devem constituir partes fortes e importantes do processo de ensino e aprendizagem, conforme fala de P1 (2017): “Resumindo, o governo quer que as pessoas abaixem a cabeça e obedeçam, somente, não quer pessoas críticas”.

Todos apontaram o fato de que os alunos não gostam muito de pensar – discussão levantada pelos próprios professores, conforme o debate se estendia. Desse modo, se o governo quer que as pessoas não pensem e não quer que os professores façam a sociedade pensar, amordaçando-os, para os alunos, isso seria muito bom. Afinal, corresponderia ao desejo deles. Reitera-se que essa é a visão dos sujeitos pesquisados, de acordo com o contexto em que estão inseridos.

Temos que fazer eles se posicionarem em sala de aula, a partir das visões que nós apresentamos. (P3, 2017).

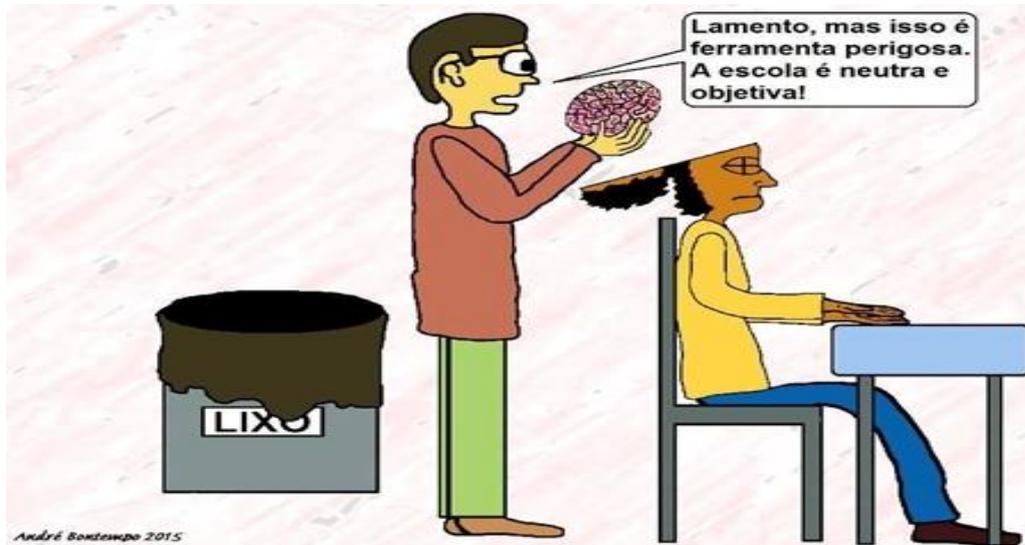
[...] nós já viemos de uma geração que pouco está questionando, pouco está preocupada, se tem uma visão diferente vou colocar minha opinião própria, poucos alunos já possuem isso e ainda que a gente está querendo formar cidadãos críticos e pensantes, e se vem tudo isso com esse Projeto, a gente não vai ter ninguém, nem nós. (P7, 2017).

[...] eles já são engessados, vão ficar mais engessados ainda, e outra, já vem muito acomodados, recebem tudo pronto, e estão cada vez mais odiando tudo, sem terem preocupações, sem perspectivas. (P3, 2017).

Para melhor contextualizar o terceiro encontro da intervenção e favorecer a análise reflexiva, diversificou-se a estratégia metodológica com o gênero textual charge.

Intitulada “Cérebro descartável”, a charge foi utilizada como elemento facilitador, tendo em vista a categoria criticidade em relação ao estabelecido pelo Programa ESP.

Figura 1 – Charge: Cérebro descartável



Fonte: <<https://blogdojeffrossi.blogspot.com.br/2016/07/charges-sobre-escola-sem-partido.html>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

Na visão dos docentes pesquisados, os aspectos descritos, a seguir, foram identificados e analisados:

- a) o cérebro dos estudantes vai para o lixo;
- b) o cérebro é totalmente descartado porque não precisa mais pensar, logo, não serve para nada; ninguém pode ser crítico;
- c) o cérebro representa uma ferramenta perigosa contra o Estado, uma vez que é possível ser pensante na sociedade.

7.2.4 Função docente

Quadro 9 – Eixo 4: Função docente

Eixo	Categorias
Função docente	Didático-pedagógico
	Liberdade de ensinar
	Controle das ações
	Desvalorização

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

7.2.4.1 Didático-pedagógico

A discussão nessa categoria foi direcionada à questão do livro didático que, segundo os professores, é tratado como “doutrinação” na opinião de P11 (2017), com o acréscimo de P4 (2017): “Mas o governo deixa nós escolher”.

Na discussão sobre o uso ou não do livro didático, metade dos participantes manifestou gostar e concordar com o uso, já, a outra metade afirmou ser contra a utilização do livro didático para ministrar os conteúdos ou apontaram o uso moderado do mesmo, utilizando-o somente quando necessário ou quando pertinente, dependendo do assunto tratado, conforme ilustra o depoimento de P2 (2017): “Devido a não querer se incomodar com os pais dos alunos, você fica muito restrito ao conteúdo e bem restrito a forma de você ensinar, para de alguma forma não se prejudicar por causa deles”.

Outra abordagem feita ainda no primeiro encontro da intervenção, com o intuito de levantar informações didáticas, foi a de tomar conhecimento das aulas dos professores no sentido de orientar os alunos para o conhecimento. Questionou-se, então, se eles se julgam meros transmissores de conteúdos ou não. Eis as respostas:

Às vezes. (P2, 2017).

Isso depende da disciplina que você ministra. (P8, 2017).

Nós tentamos fazer os alunos pensarem, mas pra fazer eles pensarem não é fácil. (P9, 2017).

Nós damos oportunidades, mas se eles não querem. (P10, 2017).

Nesse momento, foi necessária uma intervenção para que os professores relacionassem essa questão do conhecimento com eles próprios e não com os alunos, ou seja, como se dá a atitude de professor nas ações em sala de aula, voltadas à construção do conhecimento do estudante.

Nós somos transmissores, não meros transmissores, a gente tenta transmitir qual é o raciocínio do conhecimento, ensinamos o caminho que os alunos tem que percorrer, mas eles tem que andar com as próprias pernas, nem sempre a gente consegue desenvolver um pensamento mais crítico neles. (P11, 2017).

Todos concordaram que, aliando os efeitos do ESP com o livro didático, o propósito do governo é que os professores sejam somente transmissores técnicos.

O item 4 do PLS nº193/2016, tratado no segundo encontro, aborda o fato de ter que apresentar, de forma justa e clara, os olhares em cada conteúdo. Em relação a esse item, os professores relataram que a prática já ocorre em sala de aula: “Às vezes você se depara com um aluno que é de um jeito nas tuas aulas, mas de outro jeito na aula de outro professor, então afinal, o que o aluno é? Tem dupla personalidade? Ou você é de um jeito ou é de outro”. (P10, 2017).

Alguns professores concordaram com a fala de P10, outros não. Percebe-se, assim, que os próprios professores não se deram conta da questão didático-pedagógica, uma vez que P10 não se ateu ao fato de que suas estratégias metodológicas podem não ser apreciadas pelo aluno em questão, ou talvez, seja uma questão de postura ou de empatia.

Em tom de indignação, então, P14 (2017), manifestou: “A fala de todo mundo é mais importante do que a de um professor”. Logo, a maioria dos professores presente concordou com essa frase-protesto, argumentando que não deveria ser uma realidade, mas, infelizmente, é o que eles observam na sociedade.

Os professores revelaram ter conhecimento da perda da capacidade de formar as subjetividades dos educandos. Isso não é só falta de treino técnico (didático) ou falta de humanismo (tratamento antipático, ríspido, não humano, sem emotividade). É um fenômeno histórico-sociológico.

A escola está perdendo poder. Essa frustração é sintomática, pois há um descompasso entre a cobrança da sociedade que deposita na escola todas as suas expectativas, mas, ao mesmo tempo, não vê que esta tem sido enfraquecida em termos de poder efetivo.

7.2.4.2 Liberdade de ensinar

Nessa categoria, os professores foram indagados se eles se julgavam livres para ensinar em sala de aula. A maioria assumiu que não se sente livre para ensinar, de acordo com as próprias falas dos participantes:

Nem um pouco. (P9, 2017).

Depende a escola. (P8, 2017).

Nós não temos liberdade nem por parte dos pais, nem por parte do governo, nem por parte da Secretaria Regional de Educação, por que nós temos que seguir a Lei. (P14, 2017).

Nós temos uma legislação, gente. (P1, 2017).

A única liberdade é pegar determinado conteúdo e dar do jeito que você quiser, da maneira que você achar melhor, é a única. (P11, 2017).

Na verdade, na escola nós temos uma certa liberdade sim, mas também nós temos que seguir aquele nosso cronograma dos conteúdos programáticos pra cada série, eu não vou dar na minha série um conteúdo que está na série de um outro professor lá adiante, de repente eu posso até tocar no assunto, mas eu não preciso explicar, por que é um conteúdo de três anos depois por exemplo, não temos a liberdade de avançar tanto assim nos conteúdos. (P7, 2017).

Os professores revelaram também que, para além da liberdade, existem algumas cobranças que normatizam o trabalho. Tal controle, às vezes, não é aparente, mas subjacente a um cotidiano escolar. A exigência dos famosos projetos é algo desse gênero. Toda escola inventa um projeto e “obriga” o professor a segui-lo. Se não concordar, é visto pelos demais de modo crítico e negativo. Há escolas em que a própria direção é muito incisiva, aí a sensação de liberdade fica cerceada.

Sobre a não existência da liberdade de expressão dos professores, segundo o Projeto de Lei estudado no segundo encontro, algumas preocupações por parte dos professores surgiram. Uma delas foi o receio sobre tudo o que os professores vierem a falar em sala de aula, pois poderão ser mal interpretados por parte dos estudantes a qualquer momento.

Na oportunidade, foi relatado que os alunos, muitas vezes, interpretam o que eles bem entendem, de acordo com seus interesses, ficando os professores à mercê de não poderem se expressar. Assim, estes correm o risco de ser mal entendidos em suas palavras no ato pedagógico, desconstituindo a essência do ser professor e tirando sua liberdade de expressão. Portanto, o ESP, compreendido como uma tentativa de Lei, só irá disseminar o ódio e a intolerância em uma sociedade já fragilizada.

E porque que querem tirar o poder do professor? Por que é o único que estuda pra alguma coisa, é o único que está estudando. (P3, 2017).

É anular completamente o eu do professor, nós somos seres políticos, então isso é anular o professor livre pra expressar o que ele pensa, que mesmo crítico, não vai expressar só o lado dele, mas ele tem o direito de dizer eu concordo mais com este lado ou aquele. (P11, 2017).

É engraçado que a gente não pode falar nada, e eles vão lá no Google, e lá pode tudo, lá é liberado. (P3, 2017).

Em vários momentos, além desse, comparou-se o direito de liberdade de expressão dos professores a um objeto sendo decepado, enquanto que, na mídia, tudo é permitido, independente de moral, religião ou gênero sexual. Esse fenômeno vai ao encontro da observação já feita na categoria “doutrina”. A sensação, diante das análises e constatações, é de um enfraquecimento da escola e de uma concorrência desleal com outros meios.

7.2.4.3 Controle das ações

Uma das perguntas iniciais para identificar se há controle das ações docentes foi: Quais seriam as formas de controle existentes na atualidade?

Entre as respostas dadas, destacam-se:

Temos que acatar tudo o que nos impõem. (P8, 2017).

Repor as aulas é a única categoria que precisa repor dias de greve. (P4, 2017).

Tudo eles ameaçam a gente. (P8, 2017).

A mídia é uma forma de controle, a forma que eles colocam a visão do professor perante a mídia, é uma forma de controle, por que nos oprime a forma com que somos vistos, se fazemos greves ou paralisamos parece que não temos o direito de ter voz sobre o que queremos de melhor na sociedade, pros alunos, em querer melhorar a Educação, os alunos serão os primeiros a ser beneficiados com isso. (P2, 2017).

Com a mesma intenção de elemento facilitador, no terceiro encontro da intervenção, a charge “Mordança” fez emergir o debate sobre o controle.

Figura 2 – Charge: Mordança



Fonte: <<https://blogdojeffrossi.blogspot.com.br/2016/07/charges-sobre-escola-sem-partido.html>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

Segundo os professores, a mordança na boca do professor resume a sensação dos docentes, de mãos atadas, sem poder fazer nada, sendo, mais uma vez, explorados e calados, juntamente com a cara de deboche do deputado. Decepcionado(a), P7 (2017) comentou: “Não temos nem o que mais comentar”. (P7, 2017), pois, para os professores, a imagem diz tudo.

No último encontro, questionou-se se os professores acham que o ESP vai controlar ainda mais suas ações. A resposta de todos foi: “claro que sim”, haja vista que, em suas opiniões, os professores sempre foram alvo de controle por parte dos governos: “Vamos ficar

indefesos, mais ainda”. (P6, 2017) e “Somos a forma mais barata e eficaz, de controle da sociedade por parte do governo”. (P2, 2017).

7.2.4.4 Desvalorização

Essa categoria surgiu durante a interpretação dos dados. Os sujeitos envolvidos na pesquisa relataram suas opiniões e descontentamentos em relação à desvalorização. Admitiram se sentir oprimidos e, segundo eles, há um descaso por parte do governo pelo fato de não ter consultado os professores sobre o que pensavam para a construção da BNCC, para melhor conhecer a realidade da Educação. Também por ter determinado leis autoritárias por meio da Reforma do Ensino Médio, bem como pela própria determinação do ESP.

Muitos legisladores não tem conhecimento técnico na área educacional, e a gente segue isso. (P2, 2017).

A gente se depara com a nossa desvalorização por parte dos pais dos alunos, com isso vai ser muito pior, vamos nos tornar um tapete, já somos um tapete. (P4, 2017).

O sistema está nos colocando como idiotas nessa história. Nós não sabemos mais nada, nós temos conhecimento do que estamos dando, mas a gente não tem liberdade pra nada, simplesmente foi colocado o núcleo comum da Educação e é esse núcleo que vale, por mais que nós tenhamos feito estudos focados nas nossas ideias, elas não prevaleceram. Então nós estamos sendo idiotizados nessa história, essa confusão toda, essa argumentação que tivemos, reuniões que os colegas foram e compartilharam as ideias, levaram ideias nossa, pra quê? Pra nada! Eles simplesmente usaram o núcleo pra fazer o que quiseram e a partir do ano que vem tem esse núcleo comum que está globalizando tudo. É essa questão que vai nos deixando menos sabedores do que estamos fazendo. (P6, 2017).

Desse jeito, se depender da sociedade, merecemos a vala comum, iríamos para a vala comum. (P14, 2017).

Claramente, tudo o que foi abordado nessa categoria e nas demais desse eixo colocam-se como tentativas de anulação da função docente e, obviamente, é vista como absurdo. Isso tudo provoca um sentimento de invisibilidade, de não cidadania e de cobrança produtiva.

Há, portanto, um potencial crítico das perspectivas gerencialista e mercadológica da Educação, pois os professores querem ser cidadãos, querem construir, querem ser ouvidos, enfim, querem ter direito à participação.

7.2.5 Vigilância

Quadro 10 – Eixo 5: Vigilância

Eixo	Categorias
Vigilância	Vigiar
	Denunciar
	Punir

Fonte: Elaborado pelo auto, 2018.

Nesse eixo, surgiram indagações a respeito das punições de quem “doutrina” em sala de aula, de possíveis prisões e da perda do direito de exercer o cargo de professor, se aprovada o ESP, podendo sofrer processo administrativo e penal.

Novamente, os professores compararam o ESP ao contexto em que o Brasil viveu na época da ditadura.

7.2.5.1 Vigiar

No tocante aos aspectos vigilantes, ressaltou-se que políticos chegam a visitar escolas para observar se tem algum professor doutrinando os alunos ideologicamente⁴⁹. Uma espécie de inspeção aos docentes, baseada em princípios do ESP.

Indignados, os professores comentaram sobre a desvalorização atribuída pela sociedade: “Quanto vão ficar policiando as escolas?” (P7, 2017) e “Vai ter olheiros investigando o que você pode e não pode nas escolas”. (P14, 2017).

Alguns professores disseram que a vigilância se dá em todos os lugares da sociedade e as leis estão interligadas para vigiar, não só na escola e não só sobre os professores.

Como meio de fornecer elementos para reflexão em relação à vigilância, uma vez mais, o elemento facilitador foi uma charge. Nesse caso, “Vigilância” que retrata perfeitamente uma realidade alienadora.

⁴⁹ Este fato ocorreu com um vereador do município de São Paulo e foi abordado no vídeo humorístico, assistido durante o terceiro encontro da intervenção.

Figura 3 – Charge: Vigilância



Fonte: <<http://www.apesjf.org.br/wp-content/uploads/escola-sem-partido.jpg>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

A observação de P7(2017): “[...] e olha o olhinho na porta” retrata a vigilância mascarada do ambiente escolar. Os professores riram e se imaginaram nessa situação, indignados com todo mundo seguindo a ordem vigente; manifestaram preocupação porque o olho representa toda a sociedade vigiando-os.

Sobre o aspecto da vigilância, muitos professores estabeleceram relação com o uso dos celulares, uma vez que os alunos, a qualquer momento, filmam ou fotografam ações dos professores em sala de aula. Em suas opiniões, mais um meio de constrangimento, controle e vigilância.

7.2.5.2 Denunciar

O artigo 8º do PLS nº193/2016 se refere a um canal de comunicação pra colher denúncias de pais e alunos. Sobre essa possibilidade, os professores concluíram:

Já existe este tipo de canal, na 15º CRE, ligam lá e ocorrem várias denúncias. (P14, 2017).

A CRE já possui ouvidoria. (P5, 2017).

[...] e esse canal do ministério público já tem faz tempo, faz anos, pra reclamações. (P1, 2017).

Vou ligar lá e reclamar que meu salário está parcelado, eles vão me dizer o quê? (P2, 2017).

As indignações decorrentes do contexto em que os professores vivem, com parcelamento salarial, motivaram manifestações e críticas. Questionou-se, então, mais uma vez, sobre o fato de os alunos poderem usufruir dos celulares para filmar as aulas e/ou realizarem denúncias contra os professores. Entre os comentários, destaca-se o de P3 (2017): “[...] eu não posso produzir provas contra mim mesma, e outra, temos cela especial”.

7.2.5.3 Punir

O artigo 7º do mesmo Projeto de Lei põe em evidência o limite ético e jurídico dos professores. Contudo, comentou-se sobre a condição de prisão que podem vir a sofrer com o ESP, bem com as situações de impunidade no país. Alguns professores se pronunciaram com tom de ironia, referindo-se às consequentes punições:

Tem que construir presídios só pra professores. (P1, 2017).

Mas é mais vantajoso na cadeia, tem tudo de graça e não precisa trabalhar. (P2, 2017).

Se for aprovado, vamos todo mundo pra cadeia; [...] eu vou no primeiro dia. (P13, 2017).

Comer de graça pelo menos né? Não precisa pagar imposto. (P2, 2017).

Os comentários resultaram em risos e ponderações sobre o sistema carcerário no Brasil, cela especial para quem possui graduação e auxílios pagos aos filhos de presidiários. Isso demonstra o descontentamento dos professores sobre o aspecto que tudo é dado a quem é bandido, sem merecimento na visão deles.

Nesse eixo, denominado “Vigilância”, constata-se mais uma contradição. Se, por um lado, os professores são contrários à vigilância, à denúncia, ao controle e à punição dos profissionais docentes, por outro, são conservadores, pois reproduzem uma percepção negativa dos encarcerados.

Diante da postura conservadora, os professores reproduziram conceitos reacionários como “bandido bom é bandido morto”. Verifica-se o retorno do “elástico” para perto de uma postura conservadora quando se afasta da discussão central em torno da docência. Malta, Bolsonaro, entre outros, sorririam com afirmações como esta.

Para amenizar a posição crítica, de modo geral, dos professores, salientou-se que um encarcerado não trabalha e nem tem recurso proveniente de roubo ou tráfico. Por essa razão, ao ser preso, sua família fica sem recursos. A maioria dos encarcerados tem família e filhos.

7.2.6 Continuidade de ações

Quadro 11 – Eixo 6: Continuidade de ações

Eixo	Categorias
Continuidade de ações	Fragilidades
	Aspectos significativos

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

No decorrer dos quatro encontros da intervenção, principalmente no último, revelaram-se algumas fragilidades e alguns aspectos significativos do ESP, com percepção e identificação dos próprios professores.

7.2.6.1 Fragilidades

Algumas das fragilidades que o ESP aponta aparecem nas falas dos professores a partir do segundo encontro. Momento em que os sujeitos pesquisados começaram a acreditar que o Projeto de Lei é um absurdo em vários sentidos, não possibilitando impactos positivos à Educação brasileira. Ao contrário, mais uma fragilidade que pode, consideravelmente, afetar as funções docentes, pelo que se verifica nos depoimentos a seguir.

Vai ficar difícil, se for aprovado. (P7, 2017).

Para as famílias que são participativas é bem bom, por que elas vão poder interferir diretamente na escola, agora, praquelas que não estão nem aí, que é a maioria, não faz diferença, pra nós não é positivo. (P2, 2017).

Antigamente valorizavam os professores, hoje não, e com isso a tendência é nós sermos pior que um tapete. (P5, 2017).

Os alunos vão se aproveitar desta Lei, pra usufrui-la se eles não gostarem de nós. (P11, 2017).

E esse nome engana bonito, né, Escola sem Partido. Você pensa em primeiro momento que é uma coisa maravilhosa. (P4, 2017).

Às vezes você quer só informar ou esclarecer algo sobre determinado assunto, tu não vai poder falar nada que surja no momento, por que vai estar escrito em um cartaz que não pode, se os alunos tivessem uma noção de mundo já formada, seria diferente. (P3, 2017).

A respeito da última fala, é importante destacar que os estudantes possuem noção de mundo já formada, do mesmo modo que possuem visões de mundo próprias, conforme o enxergam, de acordo com a faixa etária e experiências de vida. Sendo assim, são seres históricos que se (re)constituem a partir do que já conhecem. Nessa perspectiva, sucessivamente, no decorrer da existência.

Diante das críticas ao ESP, P3 (2017), de forma irônica e com certo desprezo, refere-se ao uso do cartaz em sala de aula, proposto pelo ESP. Em sua visão, o mesmo simplesmente impedirá o direito à livre manifestação de opinião de professores e estudantes: “Eu enfaixaria os alunos pra ficarem ali sentados bem durinhos e estáticos e faria a mesma coisa comigo. Profe eu não entendi o número um, eu não posso te explicar por que não vou poder e não está escrito ali no cartaz”.

Os demais professores reforçaram:

[...] mas então não vai mais precisar existir professor. (P13, 2017).

O governo quer que você seja somente o que eles quiserem que você seja. (P7, 2017).

[...] eu quero dizer que, independentemente de partido, quando eles querem ferrar com nós eles ferrar; não estão preocupados com a Educação. (P5, 2017).

Se fosse por tudo isso que foi lido, eu já estaria fora, porque eu passo filme do Che Guevara para meus alunos, falo as reais versões do descobrimento do Brasil, então tchau pra mim. (P4, 2017).

As leis de Educação são bonitas no papel, na hora de implementar, é outra coisa. (P2, 2017).

[...] mesmo se este Projeto não for aprovado, vai ter sempre alguém mexendo nele pra fazer voltar essas ideias. (P7, 2017).

A última expressão, manifestada por P7, demonstra que projetos como o ESP são inerentes ao sistema educacional brasileiro, vários já foram introduzidos, com lacunas para superação.

O fato de o ESP não ser aprovado não significa que suas ideias não irão interferir no cotidiano das escolas ou influenciar professores. De acordo com as leituras, percebeu-se que a prática já existe, mesmo sem os professores se darem conta.

O contrário, igualmente, pois o fato de ser aprovado também não significa que irá afetar a Educação de uma hora pra outra, do dia pra noite, de maneira instantânea. Sua possível aprovação terá fragilidades na hora de ser implementado.

Dessa maneira, assim como o Programa Escola sem Partido pode não se efetivar na prática ou se dar de maneira caótica, pode interferir ou influenciar a sociedade com suas ideias, mesmo não sendo aprovado.

O último encontro foi carregado de falas, com apontamento de dificuldades e fragilidades do ESP, uma vez que os professores, sujeitos da pesquisa, já tinham debatido sobre vários elementos do mesmo: “[...] eu acho que é uma mordada, já está acabando os professores aos poucos, e se esse Projeto vingar, a gente vai extinguir essa raça”. (P3, 2017) e “Nós somos a classe dominada, os políticos não querem que a gente pense”. (P1, 2017).

A partir desta última fala, lançou-se a seguinte questão aos professores: Enquanto classe dominada, os professores não acabam por reproduzir a dominação no contexto educacional, exercendo a opressão sobre os alunos? Eis as respostas:

Com certeza! (P11, 2017).

Eu faço eles pensarem bastante na questão política, mas a gente acaba sempre reproduzindo alguma coisa sim. (P1, 2017).

Uma vez se tinha dois partidos, hoje tem trinta, então houve uma abertura pra filosofia, pras ideias. É um caminho longo e não sei se vamos melhorar ou piorar a Educação. (P12, 2017).

Por enquanto estamos piorando, pelas colocações, estamos piorando né? Todas as reformas pioraram. (P11, 2017).

Se você observar, às vezes, a gente acha que a Educação é o rumo a se questionar, mas as outras partes da sociedade são piores. Ah! por que a escola tá ruim, a escola vai mal, a escola de repente não mudou, ou a escola de repente está mudando e está no caminho certo. A sociedade de repente está pegando outro caminho. Aí é conflitante né, e o que que é mais forte? A Educação ou o poder econômico? É difícil! (P12, 2017).

[...] a nossa liberdade se vai, lutamos tanto pra tanta coisa boa, pra de repente deixar passar na mão deles essa situação. (P6, 2017).

Os professores também foram questionados se eles se sentiriam livres para ensinar caso o PL fosse aprovado. De imediato, P2 (2017) expressou: “Mas se não me sinto livre nem agora!” Todos concordaram com o fato de não se sentirem livres para ensinar, demonstrando que, mesmo sem ter sido aprovado, o Projeto de Lei já exerce uma pressão que, de certa forma, influencia e controla as ações dos professores em sala de aula. Além do mais, o contrário pode acontecer, haja vista as leis aprovadas há muitos anos e, na prática, não são executadas.

Os professores aproveitaram a ocasião e relacionaram ao ESP suas inseguranças e descontentamento devido à desvalorização, às punições que sofreriam, tendo que viver em uma prisão.

Incoerência. (P11, 2017).

Eu me imaginei assim, por que lá recebem as caixas de comidas, tem nutricionista pra controlar alimentação. Não tem isso na minha casa. (P2, 2017).

Se imaginou bem demais. (P7, 2017).

E pra professor seria pão e água. (P11, 2017).

Quando questionados sobre a perda do direito de exercer a profissão em virtude de denúncias da sociedade e punições por parte do governo, houve euforia, com risos e vários comentários paralelos após a manifestação de P9 (2017): “Fazer o quê? Vamos virar faxineira que ganha mais”.

Imediatamente P9 concluiu sua fala, dizendo que não falou isso com a intenção de menosprezar as faxineiras, apenas quis estabelecer um comparativo com a questão salarial e a desvalorização pela sociedade.

O problema é que a gente está muito desacreditado. A sociedade não acredita mais em nós. (P1, 2017).

[...] por culpa da mídia. (P6, 2017).

Na verdade nós não somos unidos, um pouco da culpa é nossa também. Os pais vêm aqui e defendem os alunos com unhas e dentes. Na minha época, se eu chegasse de falar alguma coisa, meu Deus! (P1, 2017).

A gente aceita tudo, de todos. (P2, 2017).

A discussão aprofundou-se no momento em que se fez referência ao povo pacífico, que sofre exploração e não reage frente às situações, sem cobrar os direitos, fazendo de conta que nada acontece. Comentários sobre os impostos abusivos e alguns problemas que o país enfrenta como a corrupção, congelamento dos salários, privatização e a perda de direitos de aposentadoria surgiram. Todos esses aspectos, somados, desmotivam ainda mais os professores, a ponto de expressar como gesto de desespero: “A vontade que eu tenho é de fugir do país”. (P5, 2017).

Comentários sobre os vários países que passaram por guerras e que só se reergueram através da Educação também estiveram em pauta. Igualmente, debate do quanto é importante o apoio dos pais e da sociedade no processo educacional e sobre o individualismo da população.

7.2.6.2 Aspectos significativos

Em vários momentos dos encontros, de modo geral, os professores questionavam: Será mesmo que este Programa é uma necessidade à Educação brasileira? Logo, respostas e ponderações eram apresentadas: “Necessidade é tornar os alunos cidadãos críticos e não apagá-los mais ainda”. (P3, 2017).

É significativo pensar que os professores acreditam que o Programa não é necessário ao sistema educacional brasileiro. Da mesma maneira, como um aspecto esperançoso, percebeu-se, a partir do terceiro encontro, uma vontade dos professores de se mobilizarem para impedir que o ESP não vingue e não seja aprovado, querendo agir sobre os absurdos impostos pelo conservadorismo, de acordo com a fala de P4 (2017): “Se vigorar, é como se fosse voltar na ditadura, temos que fazer uma mobilização sobre isso, pra que isso não tome forma e não se expanda”. (P4, 2017).

Segundo suas concepções, os professores acreditam que a escola ainda é uma das poucas instituições que pode transformar o contexto educacional e a sociedade em geral.

É uma insegurança e uma instabilidade muito grande, reflete na escola, na família, se na escola tem problema, tu imagina lá fora quanto problema há na sociedade. [...] a escola é a única que mexe com o cognitivo, com o conhecimento, com as ideias, então ainda ela pode transformar, mais do que qualquer outra. (P12, 2017).

Eu penso que a maioria dos que defendem este Projeto, vão pelo nome mesmo, que engana bastante. (P4, 2017).

O nome engana mesmo! (P11, 2017).

Alguns professores chegaram a pensar que por intermédio do Projeto de Lei, poderiam falar o que pensam, por ser supostamente sem partido (de sigla), quando, na verdade, é o contrário. Verificou-se, portanto, um amadurecimento mediante o processo reflexivo, uma vez que, previamente, o conhecimento dos professores era um, e, no último encontro da intervenção, revelaram outro totalmente diferente, mais consciente, ao menos aparentemente, no discurso e na teoria.

Eu não tinha acesso ao conteúdo desse Programa e dá pra chegar à conclusão que tudo o que chega em nossas mãos devemos ler e estudar, por que às vezes dizemos que ouvimos falar sobre tal coisa. (P3, 2017).

Nas entrelinhas tem um significado muito diferente, temos que cuidar. (P7, 2017).

Se você for ver, tem que ter os dois lados, e aí tem. Na verdade é uma coisa que sempre vem de cima pra baixo, que não se tem opção de mudar, muda poucos, ou algo que acrescente. Em todos os regimes, governos ou partidos políticos sempre tem, mais, menos. Não sei se agora a gente vai viver um momento mais difícil, ou mais fácil, pra Educação. Então se questiona, será que melhorou a Educação, não melhorou? De repente até melhorou e a gente não avalia de uma forma, mas vai ser um caminho longo e de muito debate destas questões. [...] as reformas são cada vez mais frequentes e maiores, então até aonde vamos chegar? (P12, 2017).

A intervenção realizada tornou clara e evidente a importância de Formações Continuadas a fim de se promover a reflexão e o debate em torno da Educação e dos problemas que a cercam para amadurecimento e entendimento do que, de fato, tem por trás de suas imposições. Por exemplo, atualmente vive-se a fase de transição para implementação da BNCC nas escolas do país inteiro. E como fator de resistência e persistência contra certos absurdos na Educação brasileira, eis o registro de algumas falas dos participantes da pesquisa:

Acho que devemos fazer o que você fez aqui, estudar, conhecer, por que eu também não tinha noção do que que era, conhecendo a fundo o que é, é muito complicado. (P14, 2017).

Acredito que no momento que você senta no grande grupo e começa a discutir, refletir sobre o assunto, te amplia o conhecimento. (P15, 2017).

[...] a gente tenta fazer o melhor, e esse melhor está sempre errado. Se já os pais falam mal da gente assim, nos preocupando cada vez mais com seus filhos, então você imagina com esse Escola sem Partido. (P15, 2017).

Todos concordaram em alertar os demais colegas professores sobre o ESP como forma de conscientização, sendo também mais uma responsabilidade porque todos estão em busca da qualidade da Educação. É, pois, mediante a responsabilidade, enquanto cidadãos brasileiros, que surge a possibilidade de pressionar os políticos, cobrando-lhes medidas adequadas e viáveis ao processo educativo, a exemplo da fala de P11 (2017): “Se votarem a favor, nunca mais votem neles, tchau. Tem que pressionar”.

Da mesma forma, todos os professores concordaram em acompanhar o processo de tramitação dos Projetos de Lei, em qualquer instância, seja federal ou no próprio estado do RS, acreditando que este também é papel dos docentes: acompanhar o que acontece com a Educação por meio de leis.

Tem que ter outra forma de cobrar também, por que alguns grãos não fazem, mas um punhado de grãos, a coisa acontece. Apenas quinze ou vinte conversando sobre o assunto, não chega, precisa muito mais. Precisa mais esclarecimento, mais debate, precisa um intercâmbio de conversas, um relacionamento maior, algo que pudesse fazer um movimento. A gente não pode retroceder, foram vitórias até agora conquistadas. Será que no fim da minha carreira eu vou ver tudo ir por água abaixo?

A gente lutou tanto pra conseguir. Quantas greves eu fiz, quantas vezes fiquei sem receber, pra agora deixar cair tudo por terra? Porque é isso que vai acontecer se não fizermos nada. (P6, 2017).

Ao finalizar a intervenção, a emoção tomou conta porque, além de se proporcionar aos professores o conhecimento de um Projeto de Lei que pode, e muito, afetá-los, foi possível promover o debate e a reflexão sobre fragilidades e dificuldades próprias da Educação brasileira.

Ademais, saber que o enriquecimento desse estudo gerou esperança e otimismo para que, juntos, nós, professores, possamos fortalecer a classe docente. Afinal, enquanto houver luta, a tentativa de anular a função dos professores não vai funcionar tão breve “[...] por que a mordaza não vai pegar!” (P10, 2017).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este estudo em clima de “a mordança não vai pegar” (P10, 2017), entendo que, mais do que uma simples verificação ou identificação de uma problemática posta na atualidade, o que subsidiou o propósito principal da pesquisa foi compreender que as reflexões feitas são apenas um “pontapé” inicial, pois não se encerra aqui, devendo estar em pauta, continuamente, na área educacional do Brasil.

Após o aprofundamento da temática, é bem possível que, na posição de pesquisador, eu⁵⁰ carregue mais perguntas do que respostas. Isso porque, no desenvolvimento de uma pesquisa, novos caminhos aparecem, surgem novos desejos e novos desafios, principalmente, por cada um de nós sentir que vivemos em tempos incertos, nebulosos e temerosos, os quais deixam dúvidas sobre como vai ser daqui para frente. Ou seja, o ponto de chegada desta pesquisa-ação fez emergir sugestões para outras ações futuras.

Essas angústias permearam quase todo o texto, do início ao fim, e transpõem esta conclusão. A sensação de preocupação quanto à mudança e à transformação da realidade acompanhou-me desde a participação em uma manifestação cultural na UFFS, por meio da qual surgiu a vontade de me debruçar sobre a temática, instigando-me à realização desta. Longe de ser algo individualista, que preocupa somente a mim, essa problemática sempre foi, e é de responsabilidade coletiva, da classe docente, da sociedade como um todo. Só o meu pensar, enquanto professor e pesquisador, não é o suficiente.

O problema colocado para esta pesquisa-ação e que direcionou o estudo envolveu o Programa Escola sem Partido – que se diz sem partido, mas é do partido único. Como, então, vem a controlar as ações dos professores? Quais as consequências e influências que pode produzir sobre essa classe e sobre a sociedade? A procura por respostas resultou em seis capítulos, além da introdução e destas considerações finais.

Na introdução, pôde-se compreender que, ao longo do tempo, a escola se constitui como um mecanismo de domesticação das massas e uma poderosa ferramenta cultural para reforçar o processo de assolamento das classes subalternas. Nesse cenário, o professor é concebido como o profissional da dominação, reproduzidor da ideologia da classe dominante, implementador das técnicas de domesticação e governança para os fins desejados da ordem vigente. No reverso dessa proposição, surge a Educação emancipadora e libertadora, que apresenta um processo educador, considerando os professores como sujeitos autônomos,

⁵⁰ Devido o envolvimento do pesquisador e pelo caráter subjetivo das conclusões, nesta parte da dissertação, o emprego da primeira pessoa do discurso volta a ser pertinente.

livres, críticos e conscientes. Portanto, o seu papel é o da não confirmação da ordem estabelecida da exploração.

O ESP ganha força através da ideologia política dos partidos de direita, em um cenário atual de grandes contradições, retrocessos e disputas pelo poder, colocando-se como uma ameaça aos professores. Justifica-se a pesquisa, então, pela necessidade de aprofundar essa discussão, visando contribuir para os processos reflexivos dos docentes. E respeitando os objetivos traçados, constitui-se uma análise com intervenção realizada por meio da Formação Continuada em Serviço de professores.

No primeiro capítulo, tive a oportunidade de me indignar, conhecendo melhor o Programa Escola sem Partido, sua origem, o que é abordado no Projeto de Lei, por onde tramita, quais suas estratégias para implementação, qual sua relação com a Educação, quais suas formas e tentativas de controle e como ele fará com que se perca o sentido pedagógico na Educação brasileira, reafirmando a lógica colonizadora.

Não custa lembrar que o PLS nº 193/2016, utilizado como elemento de aprofundamento das discussões nos encontros dialógicos, foi arquivado e retirado do Senado Federal pelo próprio autor do Projeto durante a realização da pesquisa. Vejo isso como mais uma estratégia para ludibriar a política nacional, pois, no momento em que a pessoa percebe que está perdendo força, resolve se recolher para, mais adiante, unido com outras forças, surgir novamente com a tentativa de impor o Projeto em outra instância de controle.

Todavia, o PL nº 867/2015 ainda tramita no Congresso brasileiro, juntamente a outros projetos similares que aguardam discussão e aprovação em vários estados e municípios do Brasil, vistos no capítulo um. Gostaria de destacar, mais uma vez, que o primeiro município de todo território nacional, em que o Programa virou realidade é Santa Cruz do Monte Castelo, situado no estado do Paraná.

Relato, aqui, um fato curioso em relação a isso. Há alguns meses, tentei entrar em contato via e-mail com a Secretaria Municipal de Educação dessa localidade para saber como funcionaria a prática do ESP. Como não poderia ser diferente, não obtive resposta alguma. Talvez, por medo da exposição da cidade em relação ao tão polêmico assunto? Não sei. Pela aprovação ocorrer precocemente? Por não funcionar na prática? Por funcionar? Como agem os professores frente à imposição deste Projeto? Como fica o sistema educacional, pautado por este Projeto? Também não sei.

O que eu sei e pretendo fazer, em um futuro próximo, é dar continuidade a este estudo, construindo uma tese de doutorado. Ainda há muitas dúvidas em relação ao ESP no que diz

respeito à atuação dos professores e da sociedade. Essa insegurança faz com que eu tenha o desejo de realizar a tese lá, em Santa Cruz do Monte Castelo, onde o Projeto é realidade.

Um dos grandes fenômenos discutidos neste estudo foi a questão da ideologia, abordada no segundo capítulo como fundamental para compreensão dos aspectos, tanto da docência quanto do próprio ESP, que se pauta pela ideologia da classe dominante com suas grandes contradições.

Os processos de consciência e de autonomia adquirem uma representação da ação humana no processo educacional e assumem uma importância do compromisso ético. E nada mais ético do que educadores lutarem para desenvolver o que vem sendo subtraído: o direito de pensar e criar (ARROYO, 2013), fugindo da alienação, da reprodução, execução ou instrução simplista dos conteúdos.

No terceiro capítulo, a reflexão é o ponto-chave do processo investigativo, produzindo um sentido de que os sujeitos participantes, e nisso, eu me incluo, não apenas nos contentássemos com informações generalizadas, mas sim, que aprofundadas, implicando um “pensar certo”, como destaca Freire (1996).

Refletir por refletir não estaria em sintonia com o propósito deste estudo. Necessária, portanto, a ação e a união de forças para seguir na luta e impedir que o ESP seja aprovado, fugindo da obediência passiva. Enfim, impedir que ele passe a controlar as ações dos professores, que a classe dominante esmague, de uma vez por todas, um dos únicos meios para combatê-la, o conhecimento.

Conhecer, pois, de maneira aprofundada, o Movimento, o Programa, o Projeto, suas consequências e suas influências, juntamente com o grupo de professores da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, permitiu construir pontes para uma possível emancipação de parte de uma classe que já sofre com diferentes tipos de ameaças. Por conseguinte, os professores não podem se omitir frente aos absurdos que constituem o Escola sem Partido.

O capítulo quatro foi o que direcionou o caminho a ser trilhado da pesquisa, sob os princípios epistemológicos e empíricos. Esse suporte fortaleceu os procedimentos seguidos e orientou os processos do estudo. Aí chegamos ao quinto capítulo, o qual apresenta o detalhamento dos passos da intervenção, temas, momentos e tópicos pré-estabelecidos para mediar as discussões dos quatro encontros dialógicos, de acordo com o objetivo do estudo. De igual maneira, os comportamentos dos sujeitos pesquisados que mais chamaram a atenção. No caso, a timidez do início deu lugar à euforia no final. Houve uma boa participação do grupo e ótimas contribuições à pesquisa.

Essas contribuições foram relatadas no sexto capítulo. Oportuno ressaltar que a discussão das análises das entrevistas coletivas dos encontros dividiu-se em seis eixos categorizados: contradições e ideologia; autoritarismo; criticidade; função docente; vigilância e continuidade de ações. Cada eixo, com uma ou mais categorias destacadas.

Esse sexto capítulo configurou-se no mais minucioso de todos e também permitiu-nos construir algumas conclusões interessantes. Uma delas, a que mais me intrigou, foi o fato de que o próprio Projeto de Lei Escola sem Partido não precisa nem estar aprovado para exercer algum tipo de norma ou poder sobre as ações dos professores.

Os próprios professores relataram, nos encontros, que eles não podem falar em política em sala de aula ou manifestar opiniões, privando-se ou se acanhando, devido à cobrança dos pais sobre determinado assunto moral, religioso ou sexual. Afirmaram que a escola já ensina várias vertentes religiosas, sem prevalecer uma sobre outra, respeitando-se a de cada um, conforme suas crenças. Também esclareceram que eles não se aproveitam da presença dos alunos em sala de aula para impor suas próprias concepções ideológicas individuais propositalmente, seja ela moral, religiosa, política ou partidária. Apenas apresentam, de forma justa e clara, as principais teorias científicas sobre determinado conteúdo, sem emitir posicionamento individual de acordo com seus interesses. E esses fatores são exatamente os pontos que o ESP aborda como deveres dos professores. Nesse sentido, os professores, na prática, já são adeptos às teorias do Escola sem Partido, mesmo sem se darem conta.

Algo que não impressiona, pois isso se configurou e se constatou na pesquisa. Além do mais, aspectos como a vigilância, o controle e o constrangimento já são parte integrante do cotidiano escolar e docente, com clima de medo, sob denúncias, pressão exercida pela sociedade. O próprio uso do celular por parte dos alunos, em sala de aula, remete a esses efeitos. Essa força vigilante instaura, através do ESP,

[...] um instrumento jurídico-político de controle da escola que, no entanto, não precisa de sua plena vigência jurídica, propriamente dita, para produzir os efeitos desejados. Como o teor do modelo de Projeto de Lei e sua forma de divulgação difundem, por si, um clima de vigilância, suspeição, denúncia e punição, *não é preciso haver um projeto aprovado para que se cumpra parte dos efeitos esperados*, que não são necessariamente a efetiva responsabilização criminal e a aplicação jurídica de punição, mas a autocensura, o constrangimento e a coibição de comportamentos. (ALGEBAILLE, 2017, p. 70, grifo nosso).

Da mesma forma, foi possível constatar o oposto, ou seja, que mesmo o Projeto sendo aprovado, não significa que ele funcionará na prática, haja vista que pode levar anos pra isso acontecer e funcionar de fato.

Repito que esta é a minha intenção como próximo passo científico, de constatar, futuramente, se o ESP funciona ou não na prática, o que os professores apoiam e o que não apoiam do referido Projeto, usando por base o município onde ele é realidade.

Em diversos momentos, defrontei-me com dúvidas a respeito dos professores quanto ao que querem efetivamente, devido a uma série de indicadores que surgiram durante a intervenção. Os professores querem ter uma liberdade de expressão, de ensinar, de criar, de decidir, pedagogicamente, sobre o que é melhor para os alunos com autonomia? Ou, com efeito, querem que alguém imponha o que deve ser ensinado, para que apenas transmitam o conhecimento em sala de aula tecnicamente? Em determinadas circunstâncias, pude perceber um certo conformismo com a Educação.

Outro fenômeno observado foi que, ao mesmo tempo em que os professores colocaram-se contrários ao ESP, revelaram, de certa forma, identificação com alguns pontos do Projeto. Por exemplo, percebi algumas falas carregadas de preconceito, em se tratando de gênero, sexualidade e religiosidade, concordando com o governo no que se refere ao direito à liberdade de escolha e sobre a identidade dos indivíduos. Outro ponto a favor foi o correspondente à ausência de diálogos políticos no ambiente educacional, muito menos partidário, como se a escola devesse praticar a neutralidade.

A metáfora do efeito elástico, utilizada no decorrer das análises evidencia isso. Quando o ESP afronta princípios profissionais básicos – autonomia, vigilância, controle -, é visto como negativo, ruim (aí os professores não são conservadores do ponto de vista político e social). Agora, quando vai ao encontro da questão mais de conteúdo do ensino que margeia a questão moral e de costumes (caso de gênero, por exemplo) ou no âmbito político-partidário, então, o ESP parece falar o que estão pensando.

Na minha opinião, os professores se distanciam do ESP na forma e se aproximam no conteúdo. Não querem ser intimidados, cobrados, vigiados, controlados. No exercício profissional, são a favor de perspectivas mais libertárias e emancipadoras – e aqui, para mim, parece ser algo muito mais relacionado ao direito de manter o exercício de sua profissão do modo que está –, uma espécie de defesa da liberdade docente em função da manutenção de sua forma conservadora – em termos pedagógicos – de atuar. No entanto, em relação ao conteúdo, são conservadores.

Para que se possa superar isso, são necessárias muitas discussões além das que foram realizadas. Tendo em vista que os professores declararam pouco ou nenhum conhecimento sobre o ESP, no primeiro encontro, pode-se dizer que, de modo geral, houve uma tomada de consciência a partir das reflexões propostas. Da mesma forma, durante os encontros, tiveram a

oportunidade de compreender melhor as entrelinhas do ESP, em especial, sobre o seu real significado, que é o de podar o pensamento crítico. A evolução foi nítida ao se comparar o primeiro e últimos encontros da intervenção.

O que se tornou evidente pela análise do Projeto de Lei foi que se configura como um meio de minar a liberdade, criando um mecanismo de controle, de criminalização das ações docentes, negando a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas. Ao impor a neutralidade, o ESP reedita o positivismo, mitologiza a ciência, dá crédito à concepção de reprodução do conteúdo e despolitiza as relações de ensino e aprendizagem, esvaziando-as de seu sentido último: a criticidade.

Essa alienação que os meios políticos conservadores querem impor aos professores faz com que se extermine a capacidade do professor de dar significado social ao sentido pedagógico. A intenção de repasse de conteúdos aos alunos, de maneira reprodutora, almejando a neutralidade da escola e da ação docente, na verdade, constitui um massacre à identidade educadora. A respeito disso, é preciso frisar que nem o próprio autor do PL Escola sem Partido, Miguel Nagib, é neutro. Muito menos a escola será!

Com essa onda de conservadorismo, os trabalhadores da Educação, cada vez mais, serão desvalorizados, ameaçados, perdendo a capacidade de lutar em defesa da Educação.

Este é, pois, um momento em que não se pode deixar de refletir e agir contra mais uma barbárie imposta por setores autoritários, no longo processo de desmantelamento da Educação pública e de exceção. É preciso resistir, e na posição de educador, é preciso manter a luta pela democracia, pela ordem social, pela liberdade e melhores condições de Educação a toda população brasileira.

Por fim, espera-se que esta dissertação alimente a esperança, a consciência e a emancipação dos trabalhadores docentes, bem como sirva aos interesses contra-hegemônicos da Educação no Brasil. Com isso, favorecer à construção da autonomia dos professores, rejeitar a censura e o controle de suas ações a partir de possíveis reflexões, inspirando, assim, outras pesquisas no meio acadêmico e científico.

Uma vez que nem todas as respostas foram alcançadas, finalizo este estudo, acreditando no desdobramento de outros estudos com o mesmo intuito, voltados à concretização da liberdade e aos direitos humanos. O debate, portanto, não termina aqui.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALGEBAILLE, E. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BACCHETTO, S. **Educação e ideologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1967.
- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**, v. 19, n. 44. Campinas, SP: Apr, 1998. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003>. Acesso em: 20 set. 2016.
- BENINCÁ, E. Educação e senso comum. In: MUHL, E. H. (Org.). **Educação: práxis e ressignificação pedagógica**. Passo Fundo, RS: Editora UPF, 2010.
- BOBBIO, N; MATTEUCCI, N; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora UnB, 1998.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 out. 2016.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 nov. 2016.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF. Disponível em:
<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.
- _____. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado nº 193**, de 2016. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". Brasília, DF. Disponível em:

<www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getPDF.asp?t=192259&tp=1>. Acesso em: 23 abr. 2016.

_____. **Medida Provisória do Ensino Médio nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 23 set. 2016. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=758BA13FF9C08B77226AC07F0EE2E530.proposicoesWebExterno2?codteor=1494234&filename=MPV+746/2016>. Acesso em: 30 nov. 2016.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 867**, de 22 de março de 2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Brasília, DF, 23 mar. 2015. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2016.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul/dez 2011.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

ESPINOSA, B. R. S.; QUEIROZ, F. B. C. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2017.

FRIGOTTO, G. "Escola sem partido": imposição da mordaca aos educadores. **Revista Espaço Acadêmico**, ano XVI. Disponível em: <<https://espacoacademico.wordpress.com/2016/06/29/escola-sem-partido-imposicao-da-mordaca-aos-educadores>>. Acesso em: 12 out. 2016.

_____. **Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **Pedagogia radical: subsídios**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HAUISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ILHA, F. Escola Sem Partido X Escola Sem Mordaça. **Jornal Extra Classe**. Educação sem Mordaça. ano 21, n. 209, nov. 2016, p. 08-10.

KOCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARQUES, M O. **Formação do profissional da educação**. 4. ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2003.

MARTINS, M do C. Paradoxos entre políticas e a construção do coletivo: currículo e a história ensinada. In: JÚNIOR, H. C. R.; VALÉRIO, M. E. **Ensino de História e Currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2017.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MATTOS, A. et al. Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao projeto de lei Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, A. F. de. **Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva dialética**. 2010. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

PENNA, F. de A. **Em defesa da liberdade de expressão em sala de aula**. 2016. Disponível em: <<http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Em-defesa-da-liberdade-de-expressao-em-sala-de-aula/4/36394>>. Acesso em: 12 out. 2016.

_____. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PRESTES, N. M. H. **Educação e racionalidade**: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

PUCCI, B. (Org.). **Teoria crítica e educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes/Campinas: Edufscar, 1995.

SAID, E. W. Cultura e Imperialismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. Disponível em: <<https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/80186.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. (Orgs.). **Pesquisa Educacional**: qualidade-quantidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, J. V. A identidade do sujeito social, ético e político e o projeto pedagógico da escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. Campinas, SP: Papirus, 2011.

SOUZA, M. A. de. **Prática Pedagógica**: Conceito, Características e Inquietações. 2004. IV Encontro Ibero-Americano de coletivos escolares e redes de professores que fazem investigação na sua escola. Disponível em: <<http://files.metodologiacientifica4.webnode.com/200000019-9c76a9d73f/Artigo-5-Pr%C3%A1ticaPedagCONCEITOS.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1988.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, I. A metodologia enquanto ato político da prática educativa. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VEIGA, I. P. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

WERLANG, J. C. **Educação, cultura e emancipação**: estudo em Theodor Adorno. Passo Fundo, RS: EdIFIBE, 2005.

APÊNDICE A – Carta de Apresentação



Ministério da Educação
Universidade Federal da
Fronteira Sul



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
UFFS - *Campus* Erechim
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
Mestrado Profissional em Educação

Paulo Bento, 03 de Julho de 2017.

CARTA DE APRESENTAÇÃO

O mestrando Rômulo Menegas está desenvolvendo pesquisa sobre a reflexão dos professores acerca do Programa Escola sem Partido como parte de suas atribuições acadêmicas no curso de Mestrado Profissional em Educação.

Tendo em vista este objeto de pesquisa, torna-se fundamental que o mestrando desenvolva atividades de análise, entrevistas grupais e intervenção em forma de formação continuada para professores junto a Escola Estadual de Ensino Médio Coronel Raul Barbosa – Paulo Bento/RS, buscando compreender o fenômeno em pauta.

Este projeto de pesquisa de Mestrado tem fins estritamente acadêmicos, observando princípios de ética na pesquisa com seres humanos. Nesse sentido, observamos a tramitação pertinente no Conselho de Ética da Universidade. Além disso, dentro das características do Mestrado Profissional, a pesquisa deve sinalizar para a realização de uma intervenção sobre o fenômeno pesquisado, oportunizando melhores condições de esclarecimento e conscientização das situações presentes no cotidiano dos sujeitos envolvidos.

Desde já agradecemos a parceria do Sistema Estadual de Educação do Rio Grande do Sul para a realização de pesquisas na área educacional. Estamos permanentemente à disposição para quaisquer esclarecimentos.

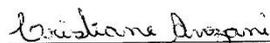
Atenciosamente,

Prof. Rômulo Menegas
Mestrando PPGPE/UFFS
E-mail: romulomenegas@hotmail.com
Telefone: 54 996944481

Prof. Dr. Mairon Escorsi Valério
Orientador PPGPE/UFFS
E-mail: mairon.valerio@uffs.edu.br
Telefone: 54 999002524

APÊNDICE B – Declaração de Ciência e Concordância da Instituição envolvida**DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA**

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, da Universidade Federal da Fronteira Sul- UFFS, Campus de Erechim, pelo presente documento, a senhora **Cristiane Avozani**, representante legal da instituição “ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO CORONEL RAUL BARBOSA” – PAULO BENTO-RS, autoriza o acadêmico do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus de Erechim, **Rômulo Menegas**, a realizar a pesquisa denominada “*Programa Escola sem Partido: tentativa de controle da ação do professor*”, estando de acordo e ciente com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que o pesquisador deverá cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes. Para realizar a pesquisa, o acadêmico necessita aplicar quatro encontros de formação pedagógica com os professores da Escola, bem como fazer uso de um gravador de voz, afim de coletar os dados necessários. Todas as informações sobre a pesquisa encontram-se no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que deverá ser assinado pelos associados que participarão da pesquisa.



Assinatura e Carimbo do Responsável
da Instituição



Assinatura do Pesquisador

Cristiane Avozani
Diretora
D.O. 01/02/2016
CE 0731282/01

Paulo Bento, 08 de Agosto de 2017.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezado (a) _____, você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “Programa Escola sem Partido: tentativa de controle da ação do professor”, desenvolvida por Rômulo Menegas, mestrando do Programa de Pós Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim, sob a orientação do Professor Dr. Mairon Escorsi Valério. O motivo da realização desse estudo pode ser justificado pelo interesse do pesquisador, para além da titulação de Mestre em Educação, intervir na sociedade no sentido de conscientizar a classe docente sobre o que está posto na atual conjuntura do país.

A sua participação fornecerá dados para a Dissertação do mestrando e permitirá que os pesquisadores interpretem suas reflexões, para posterior análise sobre a tentativa do Programa Escola sem Partido em controlar as ações docentes. Com isso, você será convidado (a) a participar de quatro encontros de Formação Continuada sobre o mesmo tema, juntamente com demais professores. O tempo estimado necessário para cada encontro é de aproximadamente 2 horas. Em hipótese alguma, seu nome será revelado e toda publicação preservará seu anonimato.

Ao final da pesquisa, o material completo será mantido em arquivo digital, por um período de cinco anos, mas somente os pesquisadores terão acesso aos dados completos. Logo após a Defesa desta Dissertação (a qual será pública, com data publicada pelo site <http://uffs.edu.br/index.php>), você poderá ter acesso a mesma na Biblioteca da Universidade Federal da Fronteira Sul ou no site da mesma universidade.

Esclarecemos que sua participação é muito importante para o estudo, mas não é obrigatória, e a decisão de participar ou não é sua. Mesmo aceitando participar, você poderá desistir a qualquer momento ou etapa do estudo, sem que isso resulte em penalização ou qualquer dano para você. Sua identidade será resguardada e, mesmo que a desistência ocorra no fim do estudo, os dados fornecidos por você não serão utilizados. Esse é um estudo de participação voluntária, e por isso você não receberá nenhuma forma de remuneração, recompensa ou benefício material.

O benefício relacionado à sua colaboração nesta pesquisa é o de indiretamente contribuir, através dos dados fornecidos, para a produção de conhecimentos científicos sobre

o tema em questão, dos quais você, e qualquer pessoa interessada no assunto, terão livre acesso posteriormente à publicação da Dissertação. Além de diretamente, você ter a oportunidade de refletir sobre as influências e consequências que a temática proporcionará no contexto em que está inserido.

O risco que se corre ao participar dessa pesquisa é a vivência de algum desconforto ou constrangimento em ter que responder aos questionamentos lançados a partir da entrevista grupal, sobre colocações de opiniões de outras pessoas, que podem ir ao encontro da sua ou por suas falas estarem sendo gravadas. Visto isto, frente ao coletivo (grupo focal), obedeceremos a uma ordem de fala para responder as questões, evitando que duas ou mais pessoas respondam ao mesmo tempo, a fim de tornar mais clara a posterior análise.

O pesquisador estará disponível a qualquer momento do estudo ou mesmo após seu término para fornecer informações sobre sua participação. Os meios de contato para isso estão disponíveis no fim deste Termo. Ainda é importante lembrar: a participação é voluntária, se você se sentir constrangido em qualquer momento da pesquisa poderá comunicar a desistência de sua participação, sem nenhuma penalidade. Como visto anteriormente, a participação na pesquisa poderá causar algum tipo de desconforto ou constrangimento, entretanto, todas as medidas cabíveis para prevenir ou minimizar esses fenômenos serão tomadas pelo pesquisador. Ele acompanhará todo o processo de aplicação da coleta de dados, cuidando para que o participante se sinta confortável. O pesquisador garantirá também, a confidencialidade e a privacidade das informações contidas na entrevista grupal. Os mesmos após a análise da pesquisa ainda serão arquivados para fins de comprovação e/ou possíveis estudos e descartados de forma responsável após cinco anos.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador.

Desde já agradecemos sua participação!

Paulo Bento, ___/___/___

Assinatura do professor orientador da pesquisa – Mairon Escorsi Valério
Telefone: (54) 999002524 E-mail: mairon.valerio@uffs.edu.br

Assinatura do pesquisador responsável – Rômulo Menegas
Telefone: (54) 996944481 E-mail: romulomenegas@hotmail.com
Endereço: Rua do Comércio, 210, Ap 202, Centro, Paulo Bento/RS, CEP: 997180-000

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS:

Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745

E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Bloco da Biblioteca, Sala 310, 3º andar, Rodovia SC 484 km 02 – Fronteira Sul – CEP 89815-899 - Chapecó - Santa Catarina – Brasil.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: _____

Assinatura: _____