
OS SENTIDOS DE POLÍTICO EM DISPUTA NAS DISCUSSÕES PÚBLICAS SOBRE EDUCAÇÃO E DOCTRINAÇÃO

Renata da C. A. da Silva

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História Social (PPGHS) da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Bolsista CAPES. Email para contato: renatacas@id.uff.br.

OS SENTIDOS DE POLÍTICO EM DISPUTA NAS DISCUSSÕES PÚBLICAS SOBRE EDUCAÇÃO E DOCTRINAÇÃO**THE MEANINGS OF POLITICAL IN DISPUTE IN PUBLIC DISCUSSIONS ON EDUCATION AND INDOCTRINATION****Renata da C. A. da Silva****RESUMO**

Esse texto visa analisar as discussões na esfera pública brasileira em torno do “escola sem partido”. Para tal, será destacada a noção de “político” e como seu mau uso tanto prejudica uma crítica adequada do movimento em questão, como também impede que se veja o que está de fato em disputa. Considera-se um “mau” uso justamente porque, como defendo, o epicentro dos conflitos atuais é a definição de político, logo se faz necessário enfrentar a questão de maneira frontal, o que não tem sido feito. A partir dessas considerações se discute também outras questões caras ao ensino de história, através da argumentação de um caráter político intrínseco à sua natureza. Por fim, pergunta-se o que seria uma aprendizagem significativa frente a esse conjunto de questões.

PALAVRAS-CHAVE:

ensino de história, escola sem partido, político, educação, público

ABSTRACT

This article means to analyze discussions in the Brazilian public sphere about the “school without party” movement. To this end, it will be highlighted the notion of “political” and how its misuse both undermines and adequate critique of the movement in question, and also prevents one from seeing what really is in dispute. It is considered a “misuse” precisely because, as I argue, the epicenter of current conflicts is the definition of political, so it is necessary to face the question frontally, which has not been done. From these considerations it is also discussed other issues dear to the teaching of history, through the argumentation of a political character intrinsic to its nature. Finally, one asks what would be a meaningful learning in the face of this set of questions.

KEY WORDS:

teaching of history, school without party, political, education, public

O que proponho, portanto, é muito simples: trata-se apenas de pensar o que estamos fazendo.

Hannah Arendt (2015)

INTRODUÇÃO

Hoje a educação está no centro dos debates públicos da sociedade brasileira. Tanto a partir de políticas de iniciativa do Estado como a Base Nacional Comum Curricular e a reforma do ensino médio, como em iniciativas da sociedade civil estilo “escola sem partido” e as tentativas de censurar os estudos de gênero. Do Planalto aos menores municípios do nosso território, em várias casas legislativas essas discussões têm aparecido de maneira crescente¹, onde se discute desde a organização da educação como um todo às atividades cotidianas em sala de aula que poderiam ou não ser realizadas por docentes do ensino fundamental (BEDINELLI, 2016). Professoras e professores, ao defenderem suas práticas pedagógicas em discordância dessas políticas, dizem: “ensinar é um ato político”. Creio que esta afirmação deveria ser usada mais como ponto de partida dessas discussões do que uma tentativa de dar o assunto por encerrado como se dissesse algo evidente. Definir algo como político deve ser um início, não um fim. É nesta linha que esse texto busca se inserir.

Dividirei esse texto em duas partes, além da introdução e conclusão. Na primeira parte irei discutir alguns usos do termo “político” a partir de dois motivos: primeiro, defendendo que se faz regularmente um uso danoso do termo “político” na crítica ao “escola sem partido”; segundo, é a definição de “político” que está em disputa, principalmente onde ele se articula às noções de “público” e “privado”. A partir dessas reflexões iniciarei a segunda parte do artigo: essa disputa pela definição de “político” também perpassa outros desafios que se apresentam ao ensino de história hoje. Isto posto, tratarei da dimensão política intrínseca que o ensino de história possui e como isso se conjuga com uma aprendizagem significativa.

¹ Uma lista e mapas de projetos ESP e antigênero pelo país atualizada pode ser encontrada em: <https://pesquisandoesp.wordpress.com/>. O blog foi criado por Fernanda Moura para sua dissertação de mestrado (2016) e atualmente é mantido atualizado por ela, por mim e Diogo Salles.

PARTE 1 – O ENSINO COMO ATO POLÍTICO

1.1 – problemas no uso do “político”

É cada vez mais explícito e inegável que essas iniciativas são parte de projetos políticos delineados de grupos com interesses próprios e pouco republicanos, em reação a transformações recentes na sociedade brasileira. Hoje em dia é virtualmente impossível esses grupos manterem um semblante de cidadãos preocupados com a ética docente. O criador do contramovimento “escola sem partido” (ESP)², o advogado Miguel Nagib, já escreveu abertamente quais são os valores que as escolas deveriam seguir, explicitando se tratar de uma questão de quais valores ele imagina que o ensino está passando a frente³. A atuação conjunta de membros do contramovimento e de seus apoiadores em casas legislativas diversas o caracteriza inegavelmente como uma iniciativa capitaneada pelo campo religioso em ataque à laicidade do Estado (MOURA, 2016). A ação desses mesmos grupos contra o espantalho “ideologia de gênero”, como descortina Junqueira (2017), faz parte de uma estratégia criada no seio da Igreja Católica em fins do século passado, e que tem se espalhado por alguns grupos neopentecostais no Brasil, para gerar pânico moral e conter mudanças semeadas por movimentos sociais que tematizam questões de gênero e sexualidade. Como defende Cunha (2016) esses dois grupos, “escola sem partido” e os familistas⁴ antigênero, agem conjuntamente para criar uma barreira de contenção da secularização da sociedade, configurando-se em mais um capítulo da longa história dos grupos cristãos nacionais

² Renan Rubim Caldas (2017) caracteriza o ESP como “antimovimento”, “a partir das noções de antimovimento social, movimento social, sujeito e democracia” (p. 1) de Alain Touraine. Por outro lado, ao analisar a história do ESP e seus momentos de crescimento (PENNA, 2016), penso que ele pode ser melhor caracterizado como um “contramovimento” (MEYER e STAGGENBORG, 1996), dado que uma de suas características marcantes de atuação é se apropriar de polêmicas e usa-las a seu favor, aproveitando-se e criando frequentemente novas oportunidades políticas no compartilhamento de objetos de preocupação com movimentos progressistas – uma dinâmica que tem feito dele, como o professor Fernando Penna tem falado em suas palestras recentes, um discurso que aglutina e serve de ponto nodal (LACLAU & MOUFFE, 2015) para vários outros discursos conservadores e reacionários ora em crescimento no país. Desse modo, por questões teóricas e também políticas, já que “antimovimento” me parece deixar pouco espaço para complexificar o ESP, adotarei o termo “contramovimento” nesse texto. Um uso semelhante do termo contramovimento pode ser visto em Szwako (2014).

³ O texto “A ideologia do escola sem partido” (2016), analisa o artigo “Por uma escola que promova os valores do Millenium” publicado no site do instituto homônimo em 2009 sob autoria de Miguel Nagib.

⁴ Termo que a literatura tem utilizado para nomear aqueles que militam “em defesa da família”. Ver, por exemplo, Szwako (2014).

combatendo o ensino laico. De fato, em face de pesquisas recentes nem mais o mito fundador repetido *ad eternum* por Nagib (BEDINELLI, 2016b) se sustenta, tendo em vista que, como demonstrou (SALLES, 2017b), o Instituto Liberal de Brasília, do qual o advogado fazia parte, já se preocupava há algum tempo com a “doutrinação”.

Pode-se argumentar que esses pertencimentos do “escola sem partido”, familistas e antigênero não necessariamente tornam suas demandas condenáveis. Deveras, se ficassemos somente no campo da análise de pautas de acordo com quem as defende estaríamos sob perigo constante de cometer uma falácia *ad hominem*, além de possível simplificação de realidades sociais complexas. Se por um lado, por exemplo, é difícil achar uma dimensão em que não se desconfie dos pertencimentos a vertentes mais conservadoras e explicitamente preconceituosas da Igreja Católica, dado que pesquisas já mostraram o quão deliberada é a campanha antigênero mundialmente (JUNQUEIRA, op. cit.), por outro é possível eventualmente esbarrar com textos de liberais que condenam os projetos de censura a professoras e professores (SALLES, 2017a), donde o pertencimento liberal em si não pode ser vilanizado nesse debate. No entanto, esse argumento ignoraria que as críticas ao ESP, movimentos familistas e antigênero, não se restringem à investigação de quem são esses atores sociais. Isso é importante de ser destacado em um contexto de polarização como o contemporâneo (ORTELLADO, 2017): torna-se imprescindível mostrar como a crítica qualitativa dos projetos “escola sem partido” e antigênero também tem sido feita e reconhecida publicamente: os textos como os do professor Fernando Penna (2017, 2017b, 2016) assim como sua reconhecida atuação pública na crítica ao tema (CALDAS, 2017), o de Salles (2017c), além de todos os citados no parágrafo anterior. Tendo em vista essa desconstrução, ao meu ver, bem sucedida e também em contínuo andamento, creio importante pensar em termos propositivos: o que podemos nos apropriar dessa discussão para criar um legado a partir dela para as próximas gerações?

Em discussões públicas atuais sobre o movimento “escola sem partido” há algumas expressões tradicionais do campo da educação que se tornam repertórios fundamentais para criticar aquilo que se busca definir como censura. A expressão “educar é um ato político” é certamente uma das principais. No entanto, em prejuízo de um debate frutífero que pudesse ser desenvolvido a partir do insight fundamental por trás da formulação original dessa ideia (FREIRE, 2013), muitas vezes ela é utilizada como que para encerrar a discussão. Vejamos um exemplo:

Outro ponto que merece destaque é o fato de a “Lei da Mordaca” sinalizar para uma escola sem ideologias. Em princípio, esta tese parece ser muito apropriada, porém, sua desconstrução torna-se fácil quando a examinamos de modo mais aprofundado. É evidente que seria interessante que a escola pudesse atingir uma posição de neutralidade a partir da qual todas as ideologias fossem respeitadas. Porém defender uma escola sem ideologia já é uma ideologia e isso torna a tese contraditória por natureza. Afinal, *educar é um ato político*.

A escola nunca será um espaço sem ideologias, pois ela já possui, em sua gênese, ideologias relacionadas à formação do indivíduo. (...) (SOUZA e OLIVEIRA, 2017, p. 128) (grifo nosso)

O texto acima é de crítica ao ESP e foi publicado em uma antologia com esse propósito declarado. Pouco depois de publicado o livro foi disponibilizado *online* para ser baixado gratuitamente (FRIGOTTO, 2017), tornando-se então uma ferramenta importante de difusão de pensamentos e reflexões sobre o tema e de embasamento para lutas por uma educação crítica e democrática. No artigo citado o contexto imediato da afirmação ora em questão é a exposição de que, segundo os autores, “a escola nunca será um espaço sem ideologias” e portanto “defender uma escola sem ideologia já é uma ideologia”. Aqui, dizer que “educar é um ato político” é uma tentativa *a priori* de deslegitimar as falas de qualquer apoiador/a do ESP. O sentido de “político” na afirmação é sobretudo o de “possuir um lado”. Como se entende que todos têm um lado, ou uma ideologia, já que felizmente não se considera mais a neutralidade como possibilidade, a afirmação resume o ESP a um projeto impossível. Essa crítica ao ESP tem dois problemas: primeiro, está desinformada sobre o seu objeto, o que, obviamente, prejudica um debate de qualidade; segundo, talvez por desinformação, talvez por não levar o ESP a sério como interlocutor, torna-se mais uma crítica vazia do ESP, que como contramovimento consegue facilmente usar tal tipo de fraqueza a seu favor, transformando tais críticas vazias em mais uma evidência de que atualmente professores só sabem fazer “politicagem” (Nagib, 2018). Como se vê em um documento do ESP de 2008 que será apresentado e analisado mais a frente:

14. A justificativa-padrão utilizada pelos promotores da doutrinação ideológica nas escolas é a de que “não existe neutralidade”, já que “todo mundo tem um lado”. Para os professores e autores militantes, isto resolve o problema, pois, se não existe neutralidade, cada um que cuide de “puxar a sardinha” – isto é, o aluno indefeso – para a sua própria “brasa ideológica”.

15. A dose de má-fé embutida nesse raciocínio é extraordinária. *O fato de o conhecimento ser vulnerável à distorção ideológica – o que é uma realidade inegável sobretudo no campo das ciências sociais – deveria servir de alerta para que os educadores adotassem as precauções metodológicas necessárias para reduzir a margem de contaminação.* Em vez disso, a militância o utiliza, cinicamente, como salvo-conduto para a doutrinação. (p. 7) (grifo nosso)

A crítica feita pelos autores nasce defasada, solidificando ao invés de desconstruir as bases do ESP, na medida em que se recusa a tratar da questão onde ela deveria: o enfrentamento da questão da ética docente a partir de uma discussão epistemológica sobre o ato de educar. Essa definição restrita de “político” utilizada pelos autores, que dão atenção somente à busca do ESP por uma escola neutra e sem ideologias – algo que não se pode afirmar pacificamente nem sobre o contramovimento nos idos de 2008, e menos ainda hoje em dia – porque se baseiam mais numa caricatura do contramovimento ao invés de responder de fato aos desafios que o mesmo coloca, torna-se um obstáculo a uma crítica propositiva e democrática do projeto “escola sem partido”.

1.2 – O SENTIDO DE ‘POLÍTICO’ É QUE ESTÁ EM DISPUTA

Entendo que o que mais falta de propositivo nesses debates, algo que poderá restar como legado desse momento, é um novo trabalho de convencimento e esclarecimento em torno do caráter político da educação. No que se trata do ESP, isso significa focar principalmente no ensino em escolas públicas mantidas pelo Estado, o principal alvo desse contramovimento – tendo em vista que as escolas particulares estarão eximidas de problemas uma vez que os pais ou tutores de alunas e alunos assinarem os contratos concordando com as concepções pedagógicas da instituição⁵ – e onde se concentra mais de 80% das matrículas brasileiras⁶. Quando o ESP olha para a escola pública, ele considera um contrato prévio: o contrato social entre sociedade e Estado. Por meio dessa presunção, o ESP se engaja em uma disputa para fixar os sentidos de *público* e de *privado* contra os movimentos sociais recentes que buscam expandir as noções hegemônicas de político através de uma politização daquilo que, especialmente em posicionamentos conservadores, é entendido como privado. Para

⁵ No atual anteprojeto federal isso aparece no art. 7º: “As escolas particulares que atendem a orientação confessional e ideologia específicas poderão veicular e promover os conteúdos de cunho religioso, moral e ideológico autorizados contratualmente pelos pais ou responsáveis pelos estudantes.

Parágrafo único. Para os fins do disposto no caput deste artigo, as escolas deverão apresentar e entregar aos pais ou responsáveis pelos estudantes material informativo que possibilite o pleno conhecimento dos temas ministrados e dos enfoques adotados.” Disponível em: <https://web.archive.org/save/https://www.programaescolasempartido.org/pl-federal>. Acesso em 23 mar. 2018.

⁶ “Sobre as matrículas, 0,8% dos alunos estão em escolas federais, 33,4% em estaduais, 47,5% em municipais e 18,3% em particulares”. In: BATISTA, Larissa. “Ensino médio em tempo integral alcança 7,9% dos alunos no Brasil, aponta Censo Escolar 2017”. Educação. *GI*. Disponível em <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/ensino-medio-em-tempo-integral-alcanca-79-dos-alunos-no-brasil-aponta-censo-escolar-2017.ghtml>>. Acesso em 10 fev. 2018.

compreendermos o que está em jogo é elementar lembrarmos de *O contrato sexual* (1993), obra crucial na crítica da noção liberal de contrato, a ficção política que esteia várias das noções mais correntes de público e de privado.

Segundo Carole Pateman, autora da obra, “Na realidade, esta dicotomia [público/privado] é aquilo do que se trata, fundamentalmente, o movimento feminista” (PATEMAN, 1996, p. 2); isso significa dizer que essa dicotomia está no cerne de lutas pela expansão dos direitos das mulheres e, é coerente complementar embora Pateman não o faça diretamente em seu livro clássico, *minorias sexuais*. Segundo a autora, a divisão da sociedade em duas esferas feita pelo liberalismo é resultado de um patriarcalismo fraternal baseado em um *contrato sexual*, a parte não contada da história do contrato social. A teoria contratualista clássica enfatizava a liberdade e a igualdade dos indivíduos; atribuía-se o dever de explicar o surgimento de uma instituição superior a eles, o Estado, e a abolição das diferenciações por status, que levava à criação de uma sociedade *política*. Porém, como a autora demonstra, é questionável até que ponto estas teorias defendiam a igualdade e liberdade universais também em relação às mulheres.

Essas leituras das histórias familiares clássicas não mencionam que há coisas em jogo além da liberdade. A dominação dos homens sobre as mulheres e o direito masculino de acesso sexual regular a elas estão em questão na formulação do pacto original. O contrato social é uma história de liberdade; o contrato sexual é uma história de sujeição. O contrato original cria ambas, a liberdade e a dominação. A liberdade do homem e a sujeição da mulher derivam do contrato original e o sentido da liberdade civil não pode ser compreendido sem a metade perdida da história, que revela como o direito patriarcal dos homens sobre as mulheres é criado pelo contrato. A liberdade civil não é universal - é um atributo masculino e depende do direito patriarcal. (Pateman, 1993, pp. 16-17)

A autora busca demonstrar em sua reinterpretação dos cânones liberais como as diferenças e oposições entre privado e público foram construídas baseando-se na ideia da superioridade do homem. Segundo ela, somente através uma nova interpretação dos textos fundamentais do liberalismo, da teoria contratualista e suas histórias conjecturais do nascimento do direito político, é possível aproximar-se de uma explicação satisfatória das dificuldades em incorporar as mulheres ao mundo público:

As abordagens convencionais não são capazes de mostrar por que o problema continua a existir e é tão complexo, ou porque tanto os críticos quanto os partidários do contrato não são capazes de levar o feminismo a sério sem destruir sua interpretação do "político" e das relações "políticas". (Idem, p. 13)

O debate sobre o direito político ao qual ela se refere tem origem num pensamento do século XVII que baseou suas conjecturas em um variado número de duplas e oposições

que remetem à tensão entre o masculino e o feminino. A análise de Pateman que advoga a existência de um contrato sexual baseia-se, grosso modo, na transposição para a dicotomia público/privado desta desigualdade valorativa entre os sexos, resultando numa teoria política que constrói suas definições de igualdade e liberdade baseadas em atributos (tidos como naturalmente) masculinos, e suas definições de desigualdade baseadas em atributos (tidos como naturalmente) femininos. A questão tornou-se ainda mais grave devido ao contrato sexual ter sido amplamente ignorado na história intelectual do liberalismo, impossibilitando assim o surgimento de alternativas e projetos que pudessem atacar frontalmente a estrutura patriarcal do nosso sistema político.

De fato, como as teorias feministas da política têm demonstrado, “a teoria política sempre foi teoria de gênero” (BIROLI, 2017, p. 184). Quando se dedica um olhar feminista às teorias políticas vê-se que elas são uma visão masculina que se apresenta e se hegemoniza como universal. É a partir dos questionamentos com olhares de gênero que se percebe um descompasso entre a empiria e o normativo:

Essa é, parece-me, a principal razão pela qual as teorias feministas têm colocado em xeque a diferenciação entre o normativo e o empírico, demonstrando que a realidade que emerge nos estudos empíricos e as referências e pressupostos que informam amplamente as abordagens teóricas são masculinas e androcêtricas (Idem)

Em 2008 o site do ESP começou a divulgar um modelo de representação ao Ministério Público⁷ que poderia ser preenchido por qualquer interessado/a e apresentado à unidade local do órgão. Como desde o seu início oficial em 2004 ele apela regularmente ao campo jurídico, a busca do Ministério Público para resolver o conflito é coerente com a estratégia argumentativa de fazer parecer que não se quer criar nada novo nas leis brasileiras. Esse documento é interessante porque é uma sistematização oficial do contramovimento feita pouquíssimas vezes, com vistas à ação, e que só encontra similar nas justificativas dos anteprojetos que começaram a ser feitos em 2014. Esse tipo de “histórico da doutrinação”, um dos elementos presentes nesse modelo de representação (pp. 4-6), só será feito novamente a

⁷ O acesso a essa primeira versão – primeira porque a disponível atualmente no site mantém a base dessa de 2008 mas amplia sensivelmente o conteúdo – do modelo de representação foi feito através da ferramenta *Wayback Machine*, pertencente ao site *The Internet Archive*, que busca construir “uma biblioteca digital de sites da internet e outros artefatos culturais em forma digital” (<https://archive.org/about/>) [tradução nossa]. Ela possibilita o acesso a versões antigas de diversos sites, o [escolasempartido.org](http://www.escolasempartido.org) entre eles, porém sem deixar claro como se dá a escolha dos sítios salvos. Tive acesso a esse modelo de representação olhando as capturas do site de 30 de abril de 2008, e na seção onde pude baixar a representação completa a data era 7 de junho do mesmo ano. Disponível em: <<http://web.archive.org/web/20080430141903/http://www.escolasempartido.org:80/>>. Acesso em 3 fev. 2018.

partir das participações de Braulio Porto de Matos em audiências públicas na Câmara dos Deputados e muito *en passant*. Esse modelo de representação então divulgado continha: um cabeçalho com campos de preenchimento para se colocar o nome do/a promotor/a destinatário e informações básicas do/a autor/a; possuía 14 páginas no total, com o seu conteúdo organizado em 45 tópicos, por sua vez divididos em seis seções: *Os fatos, As origens do problema, A natureza ético-jurídica do problema, Liberdade de ensinar e de aprender, Como combater a doutrinação nas escolas, Conclusão*. O texto da representação é uma exposição de motivos pelos quais o MP deveria obrigar a afixação de um cartaz com esses “deveres do professor” nas instituições de ensino básico. Ela é feita com uma linguagem menos formal que a linguagem jurídica usual, e inclui referências a professores escrevendo sobre o “problema” da “doutrinação” (Braulio Porto, professor da UnB e atual vice-presidente do ESP, e Luiz Lopes Diniz Filho, da UFPR). À essa altura, completando quatro anos de existência, demonstrando confiança ao estampar na página inicial do site um grande “VIRANDO O JOGO” em amarelo, o ESP buscava uma maneira mais ativa de atuação:

(...) ocorreu-nos a idéia de levar uma amostra significativa dos fatos cujas provas temos acumulado no **ESP** ao conhecimento do Ministério Público e pedir o ajuizamento de uma ação civil pública para obrigar as escolas públicas e particulares, do ensino fundamental e médio, e os cursinhos pré-vestibulares a afixar, em locais onde possam ser lidos por estudantes e professores, cartazes com a **RELAÇÃO DOS DEVERES DO PROFESSOR**⁸ elaborada pelo **ESP**, a fim de que os alunos, devidamente informados do direito que têm de não ser doutrinados por seus mestres, possam exercer eles próprios a defesa desse direito. (...) (grifos do original)

Das diferenças entre essa versão e a versão corrente nos anteprojetos de lei do ESP⁹, duas ausências são mais chamativas: não havia ainda a noção de “audiência cativa”, assim como também estava ausente a referência à autoridade dos pais sobre filhos e filhas tão pungente no contramovimento atualmente. O arsenal teórico feminista político ajuda-nos a

⁸ A lista dos “deveres” aparece na página 11 do modelo de representação (ver nota anterior).

⁹ Isso pode ser verificado no site criado por eles somente para essa faceta de diálogo direto com as instituições do Estado, o <https://www.programaescolasempartido.org/>. Acesso em 7 fev. 2018. O site do “movimento” ESP é o escolasempartido.org. Acesso em 8 fev. 2018. Essa separação entre “programa” e “movimento” aconteceu em 2016, no momento em que ele passou a ser mais criticado publicamente — no final de 2015 surge no facebook a página “Professores contra o Escola Sem Partido” que cresce rapidamente, e em 2016 há uma série de mobilizações de oposição nos mais diversos níveis, trabalhos acadêmicos críticos, além de uma série de reportagens críticas em grandes jornais — e parece ser uma tentativa de tornar os projetos de lei mais apartidários, dado que o site do movimento toma posições mais explicitamente.

ver que esses acréscimos à ação do contramovimento – especialmente a ênfase na autoridade dos pais sobre filhos e filhas – em função da sua aproximação de outros movimentos familistas e antigênero não são contingentes, como se ele houvesse se descaracterizado de alguma forma a partir da articulação com estes outros grupos, mas um resultado lógico dos seus princípios que foi levado a cabo a partir do aproveitamento de uma oportunidade política que se apresentou a eles: a união com os grupos antigênero e familistas. A afirmação enfática da autoridade dos pais é elemento vital do ESP para separar o espaço da casa do espaço da escola, e daí o privado do público — e do político. Segundo Luis Felipe Miguel (2016), esse elemento é parte de um tripé básico do ESP: “libertarianismo”, fundamentalismo religioso e anticomunismo. Esse primeiro elemento remete a uma corrente ultraliberal que considera filhos e filhas como propriedades absolutas dos pais.

DEVERES DO PROFESSOR

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 ou constrangerá 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 e 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 da matéria.

5 – *O Professor respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e 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 estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.¹⁰ (grifo nosso)

Como se vê, todos os deveres, em maior ou menor grau, tratam de proteger o aluno e a aluna de uma intromissão indevida do/a professor/a. Trata-se de uma concepção ideal liberal clássica da relação entre Estado e indivíduos: o primeiro faz somente o bastante para garantir a liberdade dos segundos. Nessa concepção a esfera privada é a esfera da liberdade, cuja existência e bom funcionamento exigem que o Estado não se envolva. Não está em discussão como o trabalho feminino nesse espaço gera desigualdades no mundo do trabalho e no mundo político; não está em discussão como esse espaço é onde

¹⁰ Esse é o texto que o atual anteprojeto de lei federal sugere ser fixado em cartazes em todas as salas de aulas e salas de professores do ensino básico, e na educação infantil somente nas salas de professores. Disponível em <<https://www.programaescolasepartido.org/pl-federal>>. Acesso em 8 fev. 2018.

majoritariamente ocorrem estupros de vulneráveis e de mulheres adultas¹¹; não está em discussão que as mulheres fazem muito mais trabalho doméstico do que os homens¹². O privado enquanto espaço de liberdade só pode ser considerado dessa forma se, pura e simplesmente, a norma não se preocupa com a liberdade das mulheres e outros grupos vitimados e explorados nesse espaço (crianças, idosos, deficientes, dentre outros). O espaço privado se configura, nesse entendimento, como o espaço da liberdade para explorar e cometer violências, longe do escrutínio público. É por isso que a tentativa de extensão ao espaço e à dinâmica escolar dessa noção de liberdade é inadmissível. O advogado Miguel Nagib em entrevista ao jornal *Huffington Post* é didático quanto a isso:

[HP] Falar de violência contra mulher em sala de aula no quinto país em que mais se mata mulher não deve ser feito então?

[MN] Isso pode ser feito respeitando a liberdade de consciência e crença do aluno e o direito dos pais sobre educação religiosa e moral dos filhos. Na sala de aula é muito difícil fazer isso porque a presença do aluno é obrigatória. O Estado pode fazer uma política contra homofobia usando os meios de comunicação. O Estado tem uma verba bilionária para isso. Ele vai fazer propaganda na televisão porque ninguém é obrigado a assistir essas propagandas. Na sala de aula é diferente porque o pai é obrigado a colocar o filho na escola.

[HP] Mesmo pensando do ponto de vista de que falar desses assuntos são uma política pública para evitar crimes?

[MN] Faz isso na televisão. (FERNANDES, 2017)

Falar de violência contra as mulheres no quinto país que mais mata mulheres no mundo¹³ consiste em uma violação das liberdades de consciência e de crença do/a aluno/a. Alunas e alunos que veem familiares mulheres sofrerem violências não são contabilizadas aqui, dentre tantas outras violências que existem, porque o sujeito dessa concepção de liberdade é o patriarca da casa. As crianças e jovens aqui são propriedades, não sujeitos de

¹¹ NITAHARA, Akemi. “Dossiê mulher: maior parte da violência contra a mulher ocorre dentro de casa”. Geral. *EBC - Agência Brasil*. 7 ago. 2017. Disponível em <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-08/dossie-mulher-maior-parte-da-violencia-contramulher-ocorre-dentro-de-casa>> Acesso em 10 fev. 2018.

¹² Pesquisa coordenada pelo Núcleo de Estudos sobre Desigualdades e Relações de Gênero (Nuderg) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e divulgada em 2017. Alguns dados estão disponíveis em: NITAHARA, Akemi. “Desigualdade de gênero no trabalho doméstico aumenta com casamento”. Geral. *EBC - Agência Brasil*. 29 ago. 2017. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/pesquisa-e-inovacao/noticia/2017-08/desigualdade-de-genero-no-trabalho-domestico-aumenta-com-o>>. Acesso em 10 fev. 2018.

¹³ Dados investigados pelo Programa Diretrizes Nacionais para Investigar, Processar e Julgar com Perspectiva de Gênero as Mortes Violentas de Mulheres – Feminicídios, em parceria do governo brasileiro com Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH). Obra disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/diretrizes_femicidio.pdf>. Release jornalístico disponível em: <<https://nacoesunidas.org/onu-femicidio-brasil-quinto-maior-mundo-diretrizes-nacionais-buscam-solucao/>>. Acesso em 10 fev. 2018.

direitos¹⁴. Essa fala pública é ainda mais inquietante se levarmos em conta que ela vem do criador do ESP, seu maior representante público, e o mesmo que eventualmente é ponderado e parece saber recobrir a faceta mais extrema do grupo.

O anteprojeto de lei federal atualmente no ar no site do programa ESP diz:

Art. 3º. O Poder Público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero.

Esse artigo já teve várias formulações. Na captura da então seção do site “PL federal” em 5 de julho de 2017, dizia-se:

O Poder Público não se imiscuirá na orientação sexual dos estudantes nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer o desenvolvimento de sua personalidade em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero. [sic]

O contramovimento mantém a estratégia de na sua face mais pública, que no caso em questão é o site que usa para divulgar documentos para o legislativo e o executivo, — anteprojeto e modelos de decretos municipais e estaduais — ser mais “contido”, a despeito de que isso não resista a uma comparação com outros momentos de seu discurso. Isso também pode ser chamado de “política do apito para cachorros” (*dog-whistle politics*), onde um conjunto de palavras serve para chamar a atenção de um grupo específico, como o apito cuja frequência somente cachorros ouvem. Desse modo, embora a formulação atual do art. 3º tenha menos tensões externas do que a anterior, ela serve a um propósito específico: continuar acenando para os e as interessadas que o político continuará sendo definido para o mais longe possível dos ambientes domiciliares. O contramovimento ESP precisa reafirmar essas fronteiras para defender que o político é só a esfera restrita do Estado, e que quaisquer relações mantidas no interior privado não têm bases políticas. Os vínculos políticos, que podem e devem ser publicamente discutidos e mudados se necessário, não se estendem à família e ao privado, gozando este último do privilégio da distância da luz pública.

PARTE 2 - A DIMENSÃO POLÍTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA

¹⁴ Por essa visão das crianças e jovens o Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos denunciou o Escola sem Partido à ONU em julho de 2016. Mais informações: <<https://iddh.org.br/noticias/iddh-denuncia-programa-escola-sem-partido-a-onu/>>. Acesso em 10 fev. 2018. Alguns meses depois, em abril de 2017, a ONU enviou carta ao governo brasileiro criticando os projetos “escola sem partido” (CHADE e TOLEDO, 2017).

O que é a educação? Ou melhor, para pensarmos em como operacionalizar uma discussão sobre educação, como ela se faz? Pode-se pensar, com Biesta (2012), que a educação tem três dimensões ou funções: habilitação, socialização, subjetivação. Habilitação corresponde a habilitar os alunos e alunas a fazerem coisas, assim como apresenta-los ao pensamento já produzido pela humanidade. A socialização é a inserção do/a aluno/a em ordens pré-existentes ao seu nascimento, a certos modos de se portar e de ver o mundo. A subjetivação implica que essa inserção pode também possibilitar uma ação que transforme essas ordens, onde o/a aluno/a realiza seu potencial de ser mais do que um indivíduo dentro de um todo, mais do que *a brick in the wall* (*um tijolo na parede*). Com essas questões em vista, tem-se a importância estratégica de tentar esvaziar o ensino de um caráter político: toca-se frontalmente naquilo que vai ficar para o mundo e aquilo que será esquecido. Creio que essa relação entre passado, presente e futuro é constitutiva do caráter político da educação como um todo.

Entenda-se política e o político como campo de conflito, disputa de poder, interesses, deliberação, consenso, troca de razões, enfim, o que ultrapassa a diversidade de interpretações do fenômeno político é a produção e melhora do futuro para um ou mais grupos, o país ou o mundo inteiros. Os enquadramentos utilizados por movimentos sociais e contramovimentos, partidos, governos, fazem relações entre certos espaços de experiência e horizontes de expectativa (KOSELLECK, 2006) para defender suas posições e argumentar que tal futuro é ou não é possível, adequado, positivo.

Ter em mente os horizontes de expectativa vigentes é importante para refletirmos sobre a noção de político. Como argumentei, os horizontes de expectativa para mulheres, famílias homoafetivas, pessoas transexuais, adeptos de religiões de matriz afro, dando alguns exemplos, não são levados em conta pelo contramovimento ESP. Seu horizonte é a recuperação de um *status quo* passado quando, em seu entendimento, era hegemônica a família tradicional heteronormativa. Os horizontes daquelas minorias políticas, por sua vez, só pode incorporar o sonho com uma plenitude de direitos conforme elas puderam se colocar no espaço público. Em suma: pensar sobre educação e sobre política implica uma certa articulação entre passado, presente e futuro. A partir daqui, perguntamos: não é então por esse caminho que se deve pensar o caráter político do ensino de história?

A humanidade enfrentou na segunda metade do século XX o medo da extinção por meio de armas nucleares. Defrontando-se com esse cenário, Hannah Arendt defendeu e definiu os termos “mundo” e “público”:

A não mundanidade como um fenômeno político só é possível com a premissa de que o mundo não durará; mas, com tal premissa, é quase inevitável que a não mundanidade venha, de uma forma ou de outra, a dominar a cena política. Foi o que sucedeu após a queda do Império Romano e parece estar ocorrendo novamente em nosso tempo - embora por motivos bem diferentes e de forma muito diversa, e talvez bem mais desalentadora. (...) Só a existência de um domínio público e a subsequente transformação do mundo em uma comunidade de coisas que reúne os homens e estabelece uma relação entre eles dependem inteiramente da permanência. Se o mundo deve conter um espaço público, não pode ser construído apenas para uma geração e planejado somente para os que estão vivos, mas tem de transcender a duração da vida de homens mortais. (...) o mundo comum é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos. (...) [ele] só pode sobreviver ao vir e ir das gerações na medida em que aparece em público. É a publicidade do domínio público que pode absorver e fazer brilhar por séculos tudo o que os homens venham a querer preservar da ruína natural do tempo. (...) (ARENDR, 2015, 67-8)

Em texto com Fernando Penna (2016), usamos o referencial arendtiano para através de sua relação com a publicidade do trabalho docente — usando a ideia de lugar social de Michel de Certeau — defender que a responsabilidade pelo mundo está no âmago de qualquer educação digna do nome. Para o ensino de história essas questões são ainda mais imperativas: pensar uma educação que não forme somente indivíduos para serem partes da sociedade, mas que dê espaço para que essas alunas e alunos se percebam como agentes transformadores dentro dessa sociedade e que não se subsumem a ela, está diretamente conectado a como ensinamos história. Quem são os personagens que aparecem em nossas aulas? Falamos somente de grandes homens, ou mostramos as ações das massas e dos coletivos na história? As pessoas negras aparecem somente nos capítulos sobre escravidão ou elas são também sujeitos de sua história e do seu país? A questão levantada por Hannah Arendt, a possibilidade de um declínio da política em um mundo que vê seu fim no horizonte e por isso perde de vista a importância de pensar a continuidade e as próximas gerações, levamos a pensar se não é esse tipo de fenômeno que prejudica um ensino de história preocupado com a agência histórica de suas alunas e alunos. E, mais, pode-se desenvolver a partir do insight da autora essa relação intrínseca mesma entre agência histórica – disponibilidade da história no linguajar koselleckiano (2006) – e a política. Fazer da sala de aula um espaço público, entendendo este como algo mais do que a simples soma dos indivíduos presentes nele, que precede o nascimento de cada um desse grupo e sobreviverá (esperamos) à morte de

cada um ali, torna-se urgente para a permanência desse mundo, para que alunas e alunos deem sentido ao conteúdo que aprendem, e para que a política e a liberdade não sumam do mundo.

Quero tratar da "práxis" como função específica e exclusiva do saber histórico na vida humana. Isso se dá quando, em sua vida em sociedade, os sujeitos têm de se orientar historicamente e têm que formar sua identidade para viver - melhor: para poder agir intencionalmente. (RUSEN, 2007, p. 87)

Segundo Rösen, o conhecimento histórico serve como orientação no tempo, para “agir intencionalmente”. Para agir os sujeitos avaliam, pensam, refletem, pesam opções, mobilizando espaços de experiências e horizontes de expectativas. Depreende-se daí, desse caráter de orientação e do caráter de mundanidade do ensino de história ao falar sobre o passado longínquo e possibilitar o vislumbre de futuros possíveis, seu caráter político. Caráter esse que conjuga-se, para além dos muros da escola, com a política no sentido restrito — as instituições — mas sem a ele mesclar-se ou com ele se confundir.

A teórica política Chantal Mouffe (2015) se declara pertencente a uma outra linha de pensamento sobre o político em relação a Hannah Arendt. Ela diz que seu foco é o político enquanto “espaço de poder, de conflito e de antagonismo”, enquanto Arendt o veria como “esfera de liberdade e de discussão pública” (p. 8). Arendt considera a política a ação humana por excelência, que torna o ser humano *humano* na medida em que age livremente das suas limitações existenciais (labor e obra): o milagre potencial que cada um traz ao nascer só pode se revelar por meio da ação e do discurso, na feitura da política. Mouffe também busca uma noção transcendental dessa esfera da vida humana, mas por sua vez diferenciando alguns termos:

Se quiséssemos expressar essa distinção de maneira filosófica, poderíamos dizer, recorrendo ao repertório heideggeriano, que a política se refere ao nível “ôntico”, enquanto “o político” tem a ver com o nível “ontológico”. Isso significa que o ôntico tem a ver com as diferentes práticas da política convencional, enquanto o ontológico refere-se precisamente à forma em que a sociedade é fundada. (op. cit., pp 7-8)

Mouffe está repercutindo a definição de político dada por ela e Ernesto Laclau em 1985 no influente *Hegemonia e estratégia socialista*: “o problema do político é o problema da instituição do social, isto é, da definição e articulação das relações sociais num campo atravessado por antagonismos” (Laclau e Mouffe, 2015, p. 236). Enquanto Arendt ao pensar *na política*, usando seus termos, chegou à defesa da responsabilidade pelo mundo e definiu a mundanidade como algo fundamental à existência do espaço público, Mouffe e Laclau pensaram *o político* em sua busca por “identificar as condições discursivas de emergência de

uma ação coletiva que objetive lutar contra desigualdades e a questionar relações de subordinação” (Idem), encontrando aí aquilo que funda e institui o social, num devir constante. Ora, o que aparece de semelhante entre as duas visões, não obstante o quão diferente são os autores, é a ideia de *indeterminação*. Melhor colocando, ambos pensam a política (Arendt) ou o político (Laclau e Mouffe, Mouffe) como aquilo que traz para a experiência humana em sociedade o que não pode ser previsto ou determinado. É nesse nível que uma discussão sobre a política é fundamental para o ensino de história, na medida em que este tem que lidar frequentemente com alunas e alunos desestimulados porque veem a frente de si um futuro fechado para a sua ação sobre ele.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Hannah Arendt (2015) – como a frase que abre esse artigo exemplifica – e Chantal Mouffe (2015) se aproximam também em suas tentativas de resgatar a importância do julgamento e do pensamento.

A minha principal área de investigação deste livro diz respeito às práticas da política democrática, e está, portanto, localizada no nível “ôntico”. Não obstante, sustento que é a falta de compreensão do “político” em sua dimensão ontológica que está na origem da atual incapacidade de pensar de forma política. Embora uma parte significativa da minha argumentação seja de natureza teórica, meu objetivo principal é político. Estou convencida de que o que está em jogo na discussão acerca da natureza do “político” é o próprio futuro da democracia. Pretendo demonstrar como a abordagem racionalista que predomina na teoria democrática nos impede de fazer as perguntas que são cruciais para a política democrática. (Mouffe, 2015, p. 8)

Para Mouffe e Laclau os antagonismos são inerentes ao político, na medida em que são resultados das tentativas sempre fracassadas de fixar definitivamente o sentido do social. Assim, a tarefa da democracia não é buscar o consenso, como as teorias que Mouffe fala *en passant* no trecho acima, mas transformar esses antagonismos em agonismos, ou seja, a explicitação dos conflitos e das diferentes alternativas sim, mas onde os diferentes grupos enfrentam-se como adversários e não como inimigos mortais. Isto é vital de ser repetido em nossa atual conjuntura política: uma democracia que busca o consenso torna-se perigosa, já que o argumento do consenso e da unidade pode tomar rumos autoritários como já vimos na história mundial, mas devemos também saber reconhecer a coexistência democrática e necessária. Uma política democrática deve ter isso como ponto de partida: “a especificidade da política democrática não é a superação da oposição nós/eles, mas a forma diferente pela

qual ela se estabelece” (Mouffe, 2015, p. 13). Malgrado as críticas significativas que podem ser feitas a essa teoria democrática (Miguel, 2014), parece-me incontestável a importância atual de voltar a se valorizar o debate de fato.

Esse texto faz um duplo movimento: busca pensar as nossas posições públicas enquanto educadoras e educadores em tempos de “escola sem partido” por meio dos usos do carregado conceito de “político”; busca também, por reconhecer e esperar como público em potencial apoiadores e críticos do contramovimento, defender mais uma vez que não se perca de vista o caráter político intrínseco da educação, aqui vista no caso do ensino de história, sob o risco de não nos responsabilizarmos pelo mundo que deixaremos adiante. Tentei seguir essas diretrizes partindo da inseparabilidade entre ação política e pensamento acadêmico. Julgo ser crucial em debates que participamos traduzir para o público não especializado as coisas que estudamos em nossas aulas, grupos de estudos, de pesquisa e afins. Julgo crucial que sejamos educadores, enfim.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- BEDINELLI, Talita. “Vereador tenta suspender ‘Semana de Gênero’ em escola de São Paulo”. Política. **El País**. 28 out. 2016. Disponível em <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/28/politica/1477684896_007265.html>. Acesso em 10 fev. 2018.
- BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 147, dez. 2012, p. 808-825.
- BIROLI, Flavia. Teorias feministas da política, empiria e normatividade. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**. s/v, n.102, 2017, pp.173-210.
- CHADE, Jamil e TOLEDO, Luiz Fernando. “Relatores da ONU classificam ‘Escola Sem Partido’ como ‘censura’”. Notícias. Geral. **Estadão**. 13 abr. 2017. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,relatores-da-onu-denunciam-escola-sem-partido-e-classificam-projeto-de-censura,70001737530>. Acesso em 10 fev. 2018.
- CUNHA, Luiz Antônio. **O projeto reacionário de educação**. [S.l.], 2016?. Disponível em: <<http://luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/1-EduReacionaria.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.
- FERNANDES, Marcela. “Homofobia não é assunto de sala de aula, defende fundador da Escola Sem Partido”. Entrevista publicada em 24 fev. 2017. Política. **Huffpost Brasil**. Disponível em: <http://www.huffpostbrasil.com/2017/02/24/homofobia-nao-e-assunto-de-sala-de-aula-defende-fundador-da-es_a_21721269/>. Acesso em 23 mar. 2018.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Escola “sem” Partido – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. Disponível em <<https://drive.google.com/file/d/0B8ZDG4hi54IEZ05HQWdzUmViekE/view?usp=sharing>>. Acesso em 10 fev. 2018.
- JUNQUEIRA, Rogerio Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”. in: Paula Regina Costa Ribeiro, Joanalira Corpe Magalhães (orgs.). **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto – Ed. PUC-Rio, 2006.
- MEYER, D. E STAGGENBORG, S. “Movements, Countermovements, and the Structure of Political Opportunity”. **American Journal of Sociology**, 101, p.1628-1660, 1996.

MIGUEL, Luis Felipe. Consenso e conflito na teoria democrática: para além do agonismo. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 92, p. 13-43, maio/ago. 2014.

_____. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, vol. 7, no 15, 2016, pp.590-621.

MOURA, Fernanda P. de. “**Escola Sem Partido**”: relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de história. 189 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

NAGIB, Miguel. “UnB oferece curso sobre o golpe de 2016. Doutrinação e proselitismo político às custas do contribuintes-todos nós.” **Vídeo no perfil público na rede social facebook de Bia Kicis**. Fevereiro de 2018. Disponível em <<https://www.facebook.com/biakicisoficial/videos/944970735669489/>>. Acesso em 23 mar. 2018.

ORTELLADO, Pablo. “A polarização não está nos deixando pensar”. Colunas. **Folha de São Paulo**. 21 nov. 2017. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/pablo-ortellado/2017/11/1936897-a-polarizacao-nao-esta-nos-deixando-pensar.shtm>>. Acesso em 10 fev. 2018.

PATEMAN, Carole. **O Contrato Sexual**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

PENNA, Fernando. “Programa “escola sem partido”: uma ameaça à educação conservadora”. In: GABRIEL, Carmen; MONTEIRO, Ana Maria & Martins, Marcus Leonardo (orgs). **Narrativas do Rio de Janeiro nas salas de aula de história**. Mauad X, Rio de Janeiro, 2016.

RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da história. Formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SALLES, Diogo da Costa. O Escola Sem Partido volta-se contra si mesmo: estratégia de sobrevivência?. **Blog Professores contra o Escola Sem Partido**. 2017a. Disponível em: <<https://professorescontraoescolasespartido.wordpress.com/2017/04/13/o-escola-sem-partido-se-volta-contrasi-mesmo-estrategia-de-sobrevivencia/>>. Acesso em 23 mar. 2018.

_____. As bases do conceito de “doutrinação ideológica” do Movimento Escola Sem Partido na obra de Nelson Lehmann da Silva. **Anais do XXIX Simpósio Nacional de História - contra os preconceitos: história e democracia**. 2017b. Disponível em: <http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1492718703_ARQUIVO_Artigo_anpuh-2017.pdf>. Acesso em 9 fev. 2018.

_____. A concepção pedagógica e o projeto educacional conservador e reacionário do movimento Escola Sem Partido: uma crítica a partir da função de subjetivação do processo de ensino-aprendizado. **RevistAleph**. Jul. 2017, ano XIV, n. 28. pp. 64-86.

SILVA, Renata da C. A. da. A ideologia do escola sem partido. **Blog Professores contra o Escola Sem Partido.** 2016. Disponível em <<https://professorescontraoescolasempartido.wordpress.com/2016/06/03/a-ideologia-do-escola-sem-partido/>>. Acesso em 9 fev. 2018.

SZWAKO, José. O “mau desempenho” de Lugo: gênero, religião e contramovimento na última destituição presidencial paraguaia. **OPINIÃO PÚBLICA**, Campinas, vol. 20, nº 1, abril, 2014, p. 132-155.

Artigo recebido em março de 2018. Aprovado em junho de 2018.