




Reflexões acerca dos principais alicerces da «Escola sem Partido»

Reflections about the main foundations of «No-party School»

Michelle Fuchs 

e-mail: mm_fuchs@yahoo.com.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Brasil

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira 

e-mail: alboni@alboni.com

Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Brasil

Resumo

No Brasil, o movimento ou programa «Escola sem Partido» (EsP), surgido em 2004, sustenta um forte combate à «doutrinação ideológica» que julga ocorrer nas escolas e defende a neutralidade no ensino, a pretexto de salvaguardar os educandos e suas famílias. Este artigo teve por objetivo refletir sobre os pontos estruturais do movimento EsP, quais sejam a visão do aluno como uma tábula rasa a ser preenchida pelos conhecimentos; o ensino pautado pela neutralidade, sem manifestações de cunho político, moral, ideológico ou religioso; a existência de uma verdade única, científica e objetiva; e a restrição à autonomia dos professores e à liberdade de cátedra, na tentativa de proteger os discentes de uma possível doutrinação. A pesquisa tem caráter bibliográfico e documental. Foram consultados documentos do movimento EsP e decisões de tribunais. Como resultado, percebe-se que o movimento EsP se confronta com as demandas da sociedade por justiça social e equidade, por liberdade de ensinar e de aprender, como também pelo direito à educação. No Brasil, no entanto, a liberdade de expressão, a pluralidade de ideias, o respeito à liberdade de ensinar do professor, foram garantidos nas decisões do Supremo Tribunal Federal. Uma sociedade plural, mais justa e tolerante, fundada no respeito aos direitos do ser humano é que se almeja.

Palavras chave: escola sem partido; neutralidade; escola; ideologia; políticas educacionais.

Abstract

In Brazil, the movement or program «No-party School» (Escola sem Partido - EsP), which emerged in 2004, supports a strong fight against the «ideological indoctrination» that it believes to occur in schools and defends neutrality in teaching, under the pretext of safeguarding students and their families. This article aims to reflect on the structural points of the «No-party School» movement, which are: seeing the student as a blank slate to be filled by knowledge; teaching based on neutrality, without manifestations of political, moral, ideological or religious nature; the existence of a single scientific and objective truth; and the restriction of teacher autonomy and the freedom of chair in an attempt to protect students from possible indoctrination. The research has a bibliographic and documentary character. EsP movement documents and court decisions were consulted. As a result, the EsP movement is confronted with society's demands for social justice and equality, for the freedom to teach and learn, as well as for the right to education. In Brazil, however, freedom of expression, plurality of ideas, respect for the teacher's freedom to teach, were guaranteed in the decisions of the Supreme Federal Court. A plural society, more just and tolerant, based on respect for human rights, is what we aim for hegemonic knowledge in the name of alleged teaching neutrality.

Keywords: no-party school; neutrality; school; ideology; educational policies.

Recibido / Received: 20-05-2020

Aceptado / Accepted: 02-04-2021

Publicación en línea / Published online: 28-07-2021

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Fuchs, M., & Dudeque Pianovski Vieira, A. M. (2021). Reflexões acerca dos principais alicerces da «Escola sem Partido». *Tendências Pedagógicas*, 38, pp. 124-136. doi: 10.15366.tp2021.38.011.

1. Introdução

O Movimento ou Programa «Escola sem Partido» (EsP), surgido em 2004, vem ganhando força e se multiplicando no Brasil, sustentando um forte combate à «doutrinação ideológica» que julga ocorrer nas escolas e defendendo a neutralidade no ensino, a pretexto de salvaguardar os educandos e suas famílias. A principal estratégia adotada pelos organizadores, segundo Macedo (2017, p. 508), foi, «inicialmente, a judicialização da relação entre professores e alunos, tendo, em seguida, passado a pressionar as assembleias estaduais e municipais por projetos de leis que legitimassem suas ideias, processo que aos poucos foi se intensificando». O movimento ganhou maior destaque na oportunidade das discussões e das negociações políticas que antecederam a aprovação da Base Nacional Curricular Comum.

A pesquisa teve caráter bibliográfico e documental. Foram pesquisados documentos relativos ao movimento EsP, disponíveis na Internet e nas redes sociais, bem como periódicos, legislação e julgados de tribunais, que foram submetidos a análise.

Este trabalho consiste num convite à reflexão acerca de pontos considerados estruturais do Movimento (EsP). Para tanto, seus objetivos específicos concentram-se em, a partir dos principais fundamentos do Movimento EsP, averiguar a posição do aluno como uma «folha de papel em branco» a ser escrita e moldada pelo professor; avaliar a possibilidade de existência de um ensino neutro, fundado numa verdade única e científica; verificar o âmbito político da educação; observar a necessidade da abordagem de temas transversais, como Direitos Humanos; aferir a importância da liberdade de ensinar; descrever sinteticamente o julgamento do Supremo Tribunal Federal sobre um dos projetos ligados ao tema «Escola sem Partido»; e investigar possíveis interesses obscuros do mencionado Programa. Esses aspectos constituem os tópicos analisados no decorrer do texto.

2. O movimento escola sem partido

Os idealizadores do movimento «Escola sem Partido» se autodenominam como um movimento consistente em «[...] uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior» (Escola sem Partido, 2018a, p. 1). Declaram que a inspiração para criar o movimento no Brasil surgiu de uma preocupação semelhante à existente nos Estados Unidos, denominada NoIndoctrination. E, assim, constituiu-se «[...] uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária» (Escola sem Partido, 2018a, p. 1).

Entre os documentos que inspiraram o movimento, encontra-se uma carta redigida por um dos principais coordenadores do movimento EsP, Miguel Nagib, na qual demonstra indignação após uma comparação feita pelo professor de sua filha, estudante de uma renomada escola particular da cidade de Brasília, entre duas pessoas que abriram mão de tudo por uma ideologia: Che Guevara, revolucionário socialista, e São Francisco de Assis, santo católico que renunciou à riqueza de sua família para servir à Igreja. Em perfil do Facebook, consta um trecho da correspondência:

[...] com essa absurda comparação o senhor, francamente, passou dos limites. Afirmar a existência de uma semelhança entre um dos santos mais amados da Igreja e um assassino frio e calculista, um apologista do ódio (...) é abusar do direito, que o senhor decerto acha que tem, de mentir para os alunos a pretexto de forjar neles uma ‘consciência crítica’ – que é como vocês, militantes, se referem ao processo de envenenamento das almas desses jovens mediante a inoculação do marxismo mais grosseiro – e contribuir, desse modo, para a tal ‘construção de uma sociedade mais justa’. (Escola sem partido oficial, 2003, p. 1)

A carta teve cópias distribuídas para a direção, para o professor e para os pais de alunos do colégio. Em sua parte final, requer que o professor esclareça aos alunos que Che Guevara não tem nada a ver com São Francisco de Assis, clamando ao docente que «[...] a despeito de sua militância e de seus compromissos político-partidários, que eu respeito, o senhor ainda é um educador e talvez conserve em sua alma um resto de amor à Verdade» (Escola sem Partido oficial, 2003, p. 1).

O fundador do movimento informa que a reação às suas declarações não foi a esperada e traz algumas das cartas dos alunos em sua página. Infere-se a uma delas, escrita por uma aluna do 3º ano,

na qual o próprio Nagib é chamado de doutrinador por manipular informações e expor suas filhas. Nagib replica:

As demonstrações de solidariedade ao professor promovidas pelos alunos me fizeram pensar na síndrome de Estocolmo. Você mesmo (...), sai furiosa na defesa do ‘sequestrador’ e, em vez de me agradecer, me dirige acusações gravíssimas, como a de haver sido covarde, de não ter dado ao professor direito de resposta, de não haver pensado nas minhas filhas etc. Mas que espécie de ‘covarde’ desafia sozinho um semideus adorado por uma horda de pequenos militantes, apoiado por dezenas de colegas doutrinadores de profissão e acobertado pela direção do colégio? Que espécie de ‘covarde’, tendo um milhão de coisas mais interessantes e lucrativas a fazer na vida, entra sozinho numa briga que, a rigor, não seria só sua, escreve uma carta aberta e assinada a um manipulador de mentes infantis e vai distribuí-la pessoalmente na porta de um colégio? (Escola sem Partido, 2003, s. p.)

Na cidade de Curitiba, uma professora de sociologia do Colégio Estadual Maria Gai Grandel foi afastada de suas atividades laborais por abordar Karl Marx em suas aulas. Houve repercussão nacional do caso, o que gerou indignação entre docentes e discentes. Em defesa dessa professora, seus alunos organizaram um ato em favor de seu retorno, o qual foi filmado e teve ampla difusão na internet. Além disso, como produto das aulas, os alunos gravaram um vídeo com uma paródia usando termos como «mais valia», «exploração», «ideologia» e «proletários» (Revista Fórum, 2016).

Em sua estratégia de judicializar a relação entre professores e alunos, o movimento EsP amplia-se e ganha caráter nacional, tendo, em julho de 2016, conseguido submeter projetos de leis em onze câmaras de deputados estaduais, além da câmara federal, pressionando pela legitimação de suas ideias.

Apontando a motivação e os pilares das futuras normas, defendem a luta «[...] por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar»:

A doutrinação política e ideológica em sala de aula ofende a liberdade de consciência do estudante; afronta o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado; e ameaça o próprio regime democrático, na medida em que instrumentaliza o sistema de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de um dos competidores.

[...]

Que fazer para coibir esse abuso intolerável da liberdade de ensinar, que se desenvolve no segredo das salas de aula, e tem como vítimas indivíduos vulneráveis em processo de formação?

Nada mais simples: basta informar e educar os alunos sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores; basta informar e educar os professores sobre os limites éticos e jurídicos da sua liberdade de ensinar.

É isso, e apenas isso, o que propõe o Escola sem Partido nos anteprojetos de lei [...]. (Escola sem partido, 2018b, p. 1)

Os argumentos, contidos nos projetos de lei, aparentemente têm por objetivo assegurar o direito dos pais a oferecerem aos filhos a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções e, como bem observam Guilherme & Picoli (2018, s. p.), «apresentam como pano de fundo a compreensão de que a escola deve limitar sua atuação na instrução e instrumentalização, na transmissão de conhecimentos».

O mesmo movimento indica os deveres do professor, os quais merecem ser reproduzidos, na íntegra, para melhor análise:

- 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, não prejudicará e não 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.

- 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 estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula. (Escola sem partido, 2018c, p. 1)

Por fim, o movimento EsP estimula a denúncia dos professores doutrinadores, com orientações como a que segue:

Na dúvida, não se precipitem. Planejem a sua denúncia. Anotem os episódios, os conteúdos e as falas mais representativos da militância política e ideológica do seu professor. Anotem tudo o que possa ser considerado um abuso da liberdade de ensinar em detrimento da sua liberdade de aprender. Registrem o nome do professor, o dia, a hora e o contexto. Sejam objetivos e equilibrados. Acima de tudo, verazes. E esperem até que esse professor já não tenha poder sobre vocês. Esperem, se necessário, até sair da escola ou da faculdade. Não há pressa. Quando estiverem seguros de que ninguém poderá lhes causar nenhum dano, DENUNCIEM a covardia de que foram vítimas quando não podiam reagir. (Escola sem partido, 2018d, p. 1)

Essas orientações definem uma concepção de escolarização que, como demonstra Penna (2017), aponta para uma escola que transmita um conhecimento neutro, afastado da realidade dos alunos, dado que todas as leituras sobre a realidade contêm avaliações políticas. Alertar os estudantes no sentido de que podem estar sendo vítimas de doutrinação ideológica quando os professores se desviam da matéria objeto da disciplina para assuntos relacionados ao noticiário político significa estabelecer uma «dissociação entre o que é a matéria e o que está acontecendo no mundo, na realidade do aluno» (Penna, 2017, p. 38).

Ao professor, cabe apenas ensinar. Mas, para que as famílias e os estudantes estejam seguros em relação a esse comportamento, é preciso que o professor seja fiscalizado, controlado, denunciado.

Educar é mais amplo que ensinar. Como lembra Arendt (2002, p. 246), «não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto, degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional». Pode-se aprender e, nem por isso, ser educado.

2.1. O aluno como tábula rasa ou uma folha de papel em branco

O movimento EsP compreende o aluno – talvez rememorando os ensinamentos de John Locke –, na condição de uma folha de papel em branco, no qual são jogadas as informações recebidas passiva e acriticamente. Ignora, como ensina Freire (2005, p. 77-78), que «[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente». Nessa senda, o professor deve ter uma postura ativa e comprometida «[...] pedagogicamente com a formação de um coletivo de estudantes intelectualmente autônomos, reflexivos, dotados de senso crítico» (Bittencourt, 2017, p. 128).

Desse modo, a educação «[...] não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicista, compartimentada», mas «[...] nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo», buscando a «[...] problematização dos homens em suas relações com o mundo» (Freire, 2005, p. 77-78).

É ainda Freire (2005) que nos alerta:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (Freire, 2005, p. 79)

O ensino e o aprendizado, portanto, ocorrem numa via de mão dupla entre docentes e discentes, na qual o conhecimento é «[...] recontextualizado sucessivamente pelos saberes e experiências dos alunos e professores» (Ramos & Stampa, 2016, p. 252). Supor que os educandos não possuem quaisquer saberes e que é a escola a responsável por provê-los de informações e conhecimentos é, portanto, no mínimo ingênuo.

2.2. *A neutralidade do ensino*

Uma das principais bandeiras do movimento EsP funda-se na neutralidade do ensino ou na objetividade científica. Nas palavras de Japiassu (2001, p. 29), a alegada objetividade científica não existe. Vejamos:

O que existe é uma ‘objetivação’, uma ‘objetividade aproximada’ ou um esforço de conhecer a realidade naquilo que ela é e não naquilo que gostaríamos que ela fosse. Bachelard fala de ‘conhecimento aproximado’. Sem dúvida, o projeto do conhecimento científico é atingir a realidade naquilo que ela é. Mas esse projeto é irrealizável. Só conhecemos o real como nós o vemos: o sujeito constrói o objeto de sua ciência. A objetividade não passa de um ideal: nenhum sujeito o realiza. (Japiassu, 2001, p. 29)

Para Freire (2002), a neutralidade da prática educativa é impossível, pois a própria escolha da neutralidade constitui uma opção escondida. Ou seja, «[...] mesmo a defesa incondicional da neutralidade axiológica já se configura uma tomada de decisão, uma escolha singular. Exigir neutralidade de alguém, portanto, denota tendenciosidade» (Bittencourt, 2017, p. 127). Ao avaliar a literatura jurídica que se autoproclama cientificamente neutra, Azevedo (2000, p. 20) constata que «[...] confundindo o conceito com a realidade, revela-se não só não científica como comprometida com a manutenção do status quo», de forma que o que a instituição escolar «[...] representa e cobra dos alunos são, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura universal» (Nogueira & Nogueira, 2002, p. 18):

A escola teria, assim, um papel ativo – ao definir seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação – no processo social de reprodução das desigualdades sociais. Mais do que isso, ela cumpriria o papel fundamental de legitimação dessas desigualdades, ao dissimular as bases sociais destas, convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons individuais. (Nogueira & Nogueira, 2002, p. 18/19)

Não obstante os avanços culturais de abertura para a diversidade e as diferenças axiológicas, «[...] o espírito reacionário evidencia claramente sua ausência de neutralidade, ao pretender impor um modelo discursivo de verdade para a sociedade inteira, sem respeitar sua pluralidade cultural e seus direitos cidadãos [...]», complementa Bittencourt (2017, p. 127).

Acrescente-se que «querer educar o estudante para o entendimento de que as coisas são como são, de que o processo da História é irresistível e irreversível, e, como corolário, que a ação dos indivíduos na História, e até contra a História (entendida como processo), é irrelevante e caracteriza uma posição educacional e política fatalista, e não crítica» (Guilherme & Picoli, 2018, s. p.).

Uma educação descontextualizada, acrítica e ahistórica não é capaz de formar cidadãos em sua plenitude, aptos a atuar numa sociedade complexa e diversificada como a atual. Por outro lado, a ideologia subjacente a esse tipo de ensino seria aquela que nega os direitos humanos e espera que todos sigam as determinações autorizadas por uma única fonte, no caso, o conservadorismo cristão.

2.3. *A existência de uma verdade única e científica*

A noção de «cientificidade», «verdade» e «normalidade» adotada pela escola «[...] aparece no pressuposto de que a verdade encontra-se, unicamente, sob o domínio do mestre, a educação bancária, como crítica Paulo Freire (1987)» (Boneti, 2013, p. 265).

O «[...] fundamentalismo representa a atitude daquele que confere caráter absoluto ao seu ponto de vista» (Boff, 2002, p. 25), consistindo em «[...] assumir a letra das doutrinas e normas sem cuidar de seu espírito e de sua inserção no processo sempre cambiante da história, que obriga a contínuas interpretações e atualizações, exatamente para manter sua verdade essencial» (Boff, 2002, p. 25).

Na visão de Michel Foucault (1985), existem «regimes de verdade», que explicitam que «[...] as relações de poder estruturam e instituem regras e padrões de conduta, definindo, em regimes discursivos, as práticas sociais que moldam aquilo que pode ser considerado como verdadeiro ou falso» (Santiago, 2014, p. 146). Por conseguinte, todos somos, também, sujeitos produtores de significados. «Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo,

instrumento e efeito do poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia aposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo (Foucault, 1985, p. 95).

A noção fundamentalista ou de uma verdade única deixa de lado o simples fato de que as sociedades humanas existem num determinado espaço, num determinado tempo», nos quais instituições, leis, visões de mundo são provisórios, estando em constante transformação. Com efeito, na esteira de Guilherme & Picoli, (2018, s. p.), se é um direito que as convicções sejam respeitadas em sua dimensão pessoal, não constitui direito «impor essa concepção à totalidade dos cidadãos que podem não admitir isso como uma verdade porque esse é um critério que pertence à religião».

2.4. O aspecto político da educação

As escolas, na elaboração de seus projetos político-pedagógicos, cada vez mais precisam ter em conta «[...] a questão do conhecimento necessário à inclusão democrática e cidadã no mundo globalizado e, em consequência, no mercado de trabalho cada vez mais exigente e excludente» (Santiago, 2014, p. 142). Assim, a educação, as escolas e seus projetos pedagógicos não são neutros, assumindo caráter político-educacional.

Nos projetos político-pedagógicos e no cotidiano escolar, evidentemente não devem ser inseridas questões partidárias ou propagandísticas de determinada agremiação política. Entretanto, «[...] o processo pedagógico é um ato social», e ocorre, «[...] no discurso da EsP, uma tendenciosa confusão entre partidarismo e política, visando justamente retirar da dimensão educacional a necessária análise dos fenômenos concretos da práxis política» (Bittencourt, 2017, p. 122).

As entidades educacionais assumem um compromisso com as opções curriculares, «[...] uma vez que os significados imbricados nas práticas pedagógicas produzem normas, valores, visão de mundo e atitudes que definem posições de poder – e, na dinâmica dessas relações, formam-se as subjetividades» (Santiago, 2014, p. 146). De outro lado, todos os elementos de uma proposta pedagógica «[...] poderão sempre ser colocados em questão, pois as 'verdades' que os sustentam, produzidas pelas relações de poder, são relativas, circunstanciais e provisórias» (Santiago, 2014, p. 147). Ou seja, «[...] nesse processo, não existem rupturas radicais nem continuidades permanentes» (Santiago, 2014, p. 151).

Na lição de Boaventura de Souza Santos:

O projeto educativo emancipatório é um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potenciar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo, para um tipo de subjetividade que submete a uma hermenêutica de suspeita a repetição do presente, que recusa a trivialização do sofrimento e da opressão e vê neles o resultado de indesculpáveis opções. (Santos, 1996, pp. 17-18)

Com efeito, «[...] o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz» (Silva, 1999, p. 27).

Na elaboração do projeto político pedagógico da escola são realizadas escolhas de caráter político, o que bem explica Mouffe (2015), quando afirma que «Questões estritamente políticas sempre envolvem decisões que exigem que se escolha entre alternativas conflitantes» (Mouffe, 2015, p. 9).

Penna (2018) considera, a respeito da questão política, que o discurso reacionário apresentado pelo movimento EsP apresenta duas características: é antipolítico e antidemocrático. Antipolítico, porque «remete à tentativa de negar a necessidade de se debater algum aspecto relacionado à organização da nossa vida em comum através de um argumento de autoridade que encerraria o debate» (Penna, 2018, p. 568). É antidemocrático, porque caracteriza aqueles «que são contrários a uma determinada proposta como inimigos que devem ser excluídos do debate» (Penna, 2018, p. 569).

No que se refere ao projeto pedagógico da escola, a sua função seria determinada pelo legislador, não cabendo aos professores e à comunidade escolar debater sobre ela.

2.5. *A abordagem de temas transversais como os direitos humanos*

Em provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que avalia o desempenho do estudante ao final da educação básica, realizadas na última década, foram exigidos conhecimentos em temas transversais da educação, notadamente relacionados aos direitos humanos. Houve forte reação de parte da sociedade e o ajuizamento de uma ação civil pública contestando a redução e a nota zero atribuída aos candidatos que desrespeitavam os direitos humanos na sua redação (G1 Educação, 2017), alegando que a regra exigida dos participantes do Enem não era «[...] o respeito à legislação brasileira relativa aos direitos humanos, e sim ao politicamente correto, que nada mais é do que um simulacro ideológico dos direitos humanos propriamente ditos» (Gazeta do povo, 2017, p. 1).

No Brasil, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) aponta que:

[...] o quadro contemporâneo apresenta uma série de aspectos inquietantes no que se refere às violações de direitos humanos, tanto no campo dos direitos civis e políticos, quanto na esfera dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Além do recrudescimento da violência, tem-se observado o agravamento na degradação da biosfera, a generalização dos conflitos, o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras, mesmo em sociedades consideradas historicamente mais tolerantes, como revelam as barreiras e discriminações a imigrantes, refugiados e asilados em todo o mundo. (Brasil, PNEDH, 2007, p. 21)

Ainda que o tema Direitos Humanos não seja elencado como uma disciplina obrigatória ou facultativa dos currículos escolares, emerge a preocupação de que seja tratado ao menos transversalmente, em meio às demais matérias e atividades educacionais, numa perspectiva de «[...] atuar na formação da pessoa em todas as suas dimensões a fim de contribuir ao desenvolvimento de sua condição de cidadão e cidadã, ativos na luta por seus direitos, no cumprimento de seus deveres e na fomentação de sua humanidade» (Tavares, 2007, p. 488). No Brasil, «[...] as discriminações de gênero, étnico-racial e por orientação sexual, como também a violência homofóbica, são produzidas e reproduzidas em todos os espaços da vida social brasileira. A escola, infelizmente, é um deles» (Barreto, Araújo & Pereira, 2009, p. 9) e «A educação em direitos humanos, [...] é o que possibilita sensibilizar e conscientizar as pessoas para a importância do respeito ao ser humano, apresentando-se na atualidade, como uma ferramenta fundamental na construção da formação cidadã, assim como na afirmação de tais direitos». (Tavares, 2007, p. 488)

Nesse sentido, a educação transversal em direitos humanos formaria a todos como cidadãos capazes de «[...] atuar frente às injustiças e desigualdades, reconhecendo-se como sujeito autônomo e, ademais, reconhecendo o outro com iguais direitos, dentro dos preceitos de diversidade e tolerância, valorizando assim a convivência harmoniosa, o respeito mútuo e a solidariedade». (Tavares, 2007, p. 489)

No supramencionado PNEDH, dentre os seus objetivos, está a proposta de transversalidade da educação em direitos humanos, «[...] estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros)» (Brasil, PNEDH, 2007, p. 21).

A título de exemplo, poderiam ser citados como temas transversais de estudo: ética (respeito mútuo, justiça, diálogo, solidariedade); orientação sexual (corpo: matriz da sexualidade, relações de gênero, prevenções das doenças sexualmente transmissíveis); meio ambiente (ciclos da natureza, sociedade e meio ambiente, manejo e conservação ambiental, desenvolvimento sustentável); saúde (autocuidado, vida coletiva), pluralidade cultural (constituição da pluralidade cultural no Brasil, o ser humano como agente social e produtor de cultura, pluralidade cultural e cidadania) e trabalho e consumo (relações de trabalho; trabalho, consumo, meio ambiente e saúde; consumo, meios de comunicação de massas, publicidade e vendas; direitos humanos, cidadania).

Essa formação integral do ser humano, com a adoção dos temas transversais, retiraria «as disciplinas científicas de suas torres de marfim», deixando-as «impregnar-se de vida cotidiana, sem que isso

pressuponha, de forma alguma, renunciar às elaborações teóricas imprescindíveis para o avanço da ciência», como sintetiza Moreno (1999, p. 35).

De acordo com Acosta & Gallo (2020), o movimento EsP representa, também, «o avanço da moral cristã no campo da educação e o pautamento do debate educacional a partir desta perspectiva, para obter o cerceamento e a censura em sala de aula perante temas contrários a esta moralidade», o que foi denominado «ideologia de gênese» (Acosta & Gallo, 2020, p. 16). Essa ideologia, em sua pretensão de impor um «saber verdadeiro», ancorado nos ensinamentos bíblicos, traz um referencial teórico único, o cristão conservador. Com tais argumentos, visa a deslegitimar os estudiosos de gêneros e sexualidades, estigmatizando-os como responsáveis pela destruição da «família tradicional» (Acosta & Gallo, 2020).

Esse «regime de verdade», valendo-nos da aceção de Foucault (1985), está centrado, portanto, numa noção dogmática de verdade de caráter religioso, que, longe de integrar uma educação transversal em direitos humanos, tenta impor-se, sem admitir contestações.

2.6. *A liberdade de ensinar*

Ao se tratar da liberdade de ensinar, vale reproduzir o voto da Ministra Cármen Lúcia, ao elucidar que «[...] liberdade é o pressuposto necessário para o exercício de todos os direitos fundamentais», na ADPF 548 (Brasil, STF, 2018, p. 9):

Liberdade de pensamento não é concessão do Estado. É direito fundamental do indivíduo que a pode até mesmo contrapor ao Estado. Por isso não pode ser impedida, sob pena de substituir-se o indivíduo pelo ente estatal, o que se sabe bem onde vai dar. E onde vai dar não é o caminho do direito democrático, mas da ausência de direito e déficit democrático. Exercício de autoridade não pode se converter em ato de autoritarismo, que é a providência sem causa jurídica adequada e fundamentada nos princípios constitucionais e legais vigentes. (Brasil, STF, 2018, p. 12)

A ação foi ajuizada pela Procuradoria Geral da República contra decisões de juízes eleitorais que determinaram a busca e a apreensão de panfletos e materiais de campanha eleitoral em universidades e nas dependências das sedes de associações de docentes, proibiram aulas com temática eleitoral e reuniões e assembleias de natureza política, impondo a interrupção de manifestações públicas de apreço ou reprovação a candidatos nas eleições gerais de 2018 em universidades federais e estaduais.

A ilustre ministra fundamenta que as universidades «[...] são espaços de liberdade e de libertação pessoal e política. Seu título indica a pluralidade e o respeito às diferenças, às divergências para se formarem consensos, legítimos apenas quando decorrentes de manifestações livres». E declara que «[...] discordâncias são próprias das liberdades individuais. As pessoas divergem, não se tornam por isso inimigas. As pessoas criticam. Não se tornam por isso não gratas. Democracia não é unanimidade. Consenso não é imposição» (Brasil, STF, 2018, pp. 13-14).

Esplandece que «[...] pensamento único é para ditadores. Verdade absoluta é para tiranos. A democracia é plural em sua essência. E é esse princípio que assegura a igualdade de direitos individuais na diversidade dos indivíduos». Por conseguinte, «[...] sem a manifestação garantida o pensamento é ideia engaiolada», daí a imprescindibilidade da liberdade de aprender e de ensinar e de divulgar livremente o pensamento (Brasil, STF, 2018, p. 14).

Essa decisão garante, portanto, ao educador, que constrói conhecimento no diálogo com seus alunos, a garantia de sua identidade e o exercício de sua profissão em sua amplitude técnica e política.

3. O que diz o Supremo Tribunal Federal sobre o EsP

O movimento EsP foi levado à apreciação do Supremo Tribunal Federal por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 5.537, proposta pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (COTEE), que, em liminar, negou a aplicação da Lei n.º 7.800/2016 do estado de Alagoas. A motivação dessa decisão aponta vícios formais de competência e de iniciativa – que não serão aqui analisados pela delimitação deste trabalho –, além de violações ao direito à educação e ao pluralismo de ideias, à liberdade de ensinar e ao princípio da proporcionalidade.

O voto, da lavra do Ministro Roberto Barroso, frisa a relevância da exposição dos alunos à diversidade de conteúdos e da educação para a promoção do pleno desenvolvimento dos estudantes e da tolerância às diferenças:

Quanto maior é o contato do aluno com visões de mundo diferentes, mais amplo tende a ser o universo de ideias a partir do qual pode desenvolver uma visão crítica, e mais confortável tende a ser o trânsito em ambientes diferentes dos seus. É por isso que o pluralismo ideológico e a promoção dos valores da liberdade são assegurados na Constituição e em todas as normas internacionais antes mencionadas, sem que haja menção, em qualquer uma delas, à neutralidade como princípio diretivo. (Brasil, STF, 2017, pp. 20-21)

Nessa linha, põe em cheque a neutralidade da educação e mesmo do comportamento humano:

Nenhum ser humano e, portanto, nenhum professor é uma ‘folha em branco’. Cada professor é produto de suas experiências de vida, das pessoas com quem interagiu, das ideias com as quais teve contato. Em virtude disso, alguns professores têm mais afinidades com certas questões morais, filosóficas, históricas e econômicas; ao passo que outros se identificam com teorias diversas. Se todos somos – em ampla medida, como reconhecido pela psicologia – produto das nossas vivências pessoais, quem poderá proclamar sua visão de mundo plenamente neutra? A própria concepção que inspira a ideia da «Escola Livre» – contemplada na Lei 7800/2016 – parte de preferências políticas e ideológicas. (Brasil, STF, 2017, p. 21)

Essa neutralidade pretendida desprezava valores afirmados pela Constituição e pelos tratados internacionais, colidindo «[...] frontalmente com o pluralismo de ideias, com o direito à educação com vistas à formação plena como ser humano, à preparação para o exercício da cidadania e à promoção da tolerância» (Brasil, STF, 2017, p. 22).

No que se refere à liberdade de cátedra, a lei objeto da ADI 5.537 traz «[...] previsões de inspiração evidentemente cerceadora da liberdade de ensinar assegurada aos professores, que evidenciam o propósito de constranger e de perseguir aqueles que eventualmente sustentem visões que se afastam do padrão dominante, estabelecendo vedações – extremamente vagas». Impõe «[...] ao professor uma apresentação pretensamente neutra dos mais diversos pontos de vista – ideológicos, políticos, filosóficos – a respeito da matéria por ele ensinada, determinação que é inconsistente do ponto de vista acadêmico e evidentemente violadora da liberdade de ensinar» e, em caso de descumprimento, estabelece sanções disciplinares (Brasil, STF, 2017, p. 22).

O fato de obrigar os professores a evitarem determinados questionamentos e polêmicas suprime o debate, compromete a liberdade de aprendizado e o desenvolvimento do pensamento crítico:

A liberdade de ensinar é um mecanismo essencial para provocar o aluno e estimulá-lo a produzir seus próprios pontos de vista. Só pode ensinar a liberdade quem dispõe de liberdade. Só pode provocar o pensamento crítico quem pode igualmente proferir um pensamento crítico. Para que a educação seja um instrumento de emancipação, é preciso ampliar o universo informacional e cultural do aluno, e não reduzi-lo, com a supressão de conteúdos políticos ou filosóficos, a pretexto de ser o estudante um ser ‘vulnerável’. O excesso de proteção não emancipa, o excesso de proteção infantiliza. (Brasil, STF, 2017, p. 24)

O voto do Ministro Roberto Barroso ressalta que a norma impugnada, objeto da ADI 5.537, desatende o «[...] mandamento constitucional de valorização do profissional da educação escolar (CF/1988, art. 206, V)» e «[...] expressa uma desconfiança com relação ao professor». Destaca que não «[...] se pode esperar que uma educação adequada floresça em um ambiente hostil, em que o docente se sente ameaçado e em risco por toda e qualquer opinião emitida em sala de aula» (Brasil, STF, 2017, p. 25).

Isso não significa dizer que «[...] toda e qualquer conduta é permitida ao professor em sala de aula, inclusive o comportamento que cerceie e suprima o debate ou a manifestação de visões divergentes por parte dos próprios alunos», tampouco «[...] equiparar a liberdade acadêmica à liberdade de expressão», porque são «[...] direitos distintos, finalidades distintas, não necessariamente sujeitos aos mesmos limites» (Brasil, STF, 2017, p. 25). Enquanto a liberdade acadêmica tem o propósito de proteger o avanço científico, a liberdade de ensinar «[...] se submete à consecução dos fins para os quais

foi instituída», observando-se os standards profissionais que se aplicam à disciplina lecionada pelo professor (Brasil, STF, 2017, p. 25).

Em seu alentado voto, portanto, o Ministro Roberto Barroso, com esteio na Constituição Federal, reitera que a liberdade de expressão e a liberdade de ensinar são garantidas ao professor.

4. Interesses velados do movimento

Uma das grandes críticas ao movimento EsP é que «[...] em vez de formar profissionais e pesquisadores para uma sociedade do conhecimento, treina peritos disciplinados» (Canclini, 2008, p. 23), de maneira que expõe e protege ideais conservadores, utilizados para garantir a manutenção do status social e econômico, conduzindo a um ensino meramente técnico e, portanto, despolitizado.

Esse formato de ensino funda-se na «[...] fragmentação do pensamento e do saber» (Mosé, 2013, p. 52), o qual:

[...] é o modo mais eficiente de controle social, quer dizer, da submissão de pessoas a um modelo excludente de sociedade. Sem a capacidade de relacionar a experiência particular com o todo da vida, sem a capacidade de articular o todo da vida com um projeto social mais amplo, sem a capacidade de relacionar esse projeto social com o planeta e a vida, jovens e crianças terminam submetidos a processos e engrenagens que os tornam tão pequenos e insignificantes que não se sentem potentes para transformar aquilo que os oprime. (Mosé, 2013, p. 52)

Ao mesmo tempo, transfere para os indivíduos a responsabilidade em se capacitar e administrar a própria carreira, minimizando a necessidade de intervenção estatal (Sibília, 2012), escamoteando as reais condições estruturais e defendendo como palavras de ordem a meritocracia e o empreendedorismo (Bittencourt, 2017).

Frigotto (2016) sublinha que a «Escola sem Partido»:

[...] ao contrário, trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres, etc. Um partido, portanto, que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia liberal, mesmo que nos seus marcos limitados e mais formais que reais. Um partido que dissemina o ódio, a intolerância e, no limite, conduz à eliminação do diferente. (Frigotto, 2016, p. 12)

Há uma aproximação desse ideário, segundo Ramos & Stampa (2016, p. 251), com imposições antidemocráticas e princípios do regime de exceção, porque no período da ditadura todas as publicações tinham o conteúdo «[...] devidamente verificado, censurado, cortado e proibido, de acordo com os interesses ditatoriais» (Ramos & Stampa 2016, p. 251). Tanto os livros, quanto as telenovelas, as peças de teatro, as músicas e as aulas ministradas nas escolas e universidades eram controlados. «Tínhamos assim um currículo vigiado e o trabalho docente sob suspeita» (Ramos & Stampa, 2016, p. 251).

O patrulhamento das escolas, em nome da segurança nacional, da ordem e do progresso, consistia na eliminação de qualquer sinal de dissenso, e «[...] os conteúdos pedagógicos que estimulavam a reflexão sobre a própria natureza do poder, da autoridade, da verdade, da ideologia sofreram transformações epistemológicas de modo a se tornarem inofensivas para o sistema vigente» (Bittencourt, 2017, p. 119).

O programa aniquila a autonomia do professor e «[...] visa criminalizar todo tipo de discurso pedagógico» (Bittencourt, 2017, p. 119), o que demonstra a prevalência dos:

[...] paradigmas neoliberais e o conservadorismo ideológico que grassa a frágil democracia brasileira, cuja esfera pública permanece dominada pela hegemonia de grandes cartéis midiáticos, pelos conglomerados empresariais, pelos latifundiários patriarcalistas e pelo autoritarismo de corporações tradicionalmente atreladas aos dispositivos repressivos da máquina pública. (Bittencourt, 2017, p. 119)

Nesse discurso prepondera «[...] o mercado, a privatização da educação, a criação de uma base mercadológica para a atuação de consultorias, empresas de avaliação e de formação docente e produtoras de material didático e midiático em escala nacional» (Pino, 2016, p. 67), fazendo da «[...] própria práxis educacional um filão de lucros para os investidores» (Bittencourt, 2017, p. 119).

5. Considerações finais

O Movimento «Escola sem Partido» desabrocha com base no mito da vulnerabilidade de que todo aluno é uma «folha de papel em branco» ou uma «esponja», que absorve todo e qualquer discurso a que é exposto de forma acrítica, desconsiderando que todo ser humano é fruto de suas próprias vivências, das coisas com as quais tem contato, das pessoas com quem interage, dos lugares nos quais convive e das ideias que conhece antes mesmo de adentrar o ambiente escolar. Com base no conservadorismo cristão, tenta desqualificar os professores e impor uma ideologia antidemocrática, fundada no autoritarismo e na ausência de discussões entre as pessoas.

O professor tem suas experiências incorporadas e opções particulares definidas. A concepção de neutralidade, assim, é inviável tanto no aspecto do comportamento humano quanto no da educação. Inclusive, o discurso de uma neutralidade absoluta pode esconder uma escolha prévia e tendenciosa de conteúdos, visando o atendimento de interesses mercadológicos e a manutenção do status quo. A tentativa é de perpetuar uma «educação bancária», tecnicista e de mera transmissão de conhecimentos, quando, na verdade, o professor deve ter uma postura ativa e comprometida com a construção de estudantes intelectualmente autônomos, dotados de senso crítico e reflexivo. A abordagem de temas transversais, como os Direitos Humanos, é essencial à integral formação humanística, à preparação para o exercício da cidadania e à promoção da tolerância com as diferenças.

Na contramão dessa linha de raciocínio, estão os projetos decorrentes do movimento EsP, que contêm vedações genéricas de conduta que, a pretexto de evitarem a doutrinação de alunos, podem gerar a perseguição de professores que não compartilham das visões dominantes. Violam o princípio da proporcionalidade, implicam em risco de aplicação seletiva da lei, para fins persecutórios, e estimulam certa desconfiança da atuação do professor. Mais uma vez, exigem do educador uma apresentação pretensamente neutra dos mais diversos pontos de vista ideológicos, políticos, filosóficos, morais e religiosos, determinação que é inconsistente do ponto de vista acadêmico e evidentemente violadora da liberdade de ensinar.

O processo pedagógico é um ato social, político e dinâmico, cujas «verdades» são relativas, circunstanciais e provisórias, cotidianamente recontextualizadas na dialética entre alunos e professores, dentro do contexto de grupos sociais, instituições, leis e visões de mundo que são potencialmente mutáveis. A liberdade de ensinar deve ser assegurada com o objetivo de permitir ao professor confrontar o aluno com diferentes concepções, provocar o debate e desenvolver seu juízo crítico.

Percebe-se que o movimento EsP se confronta com as demandas da sociedade por justiça social e equidade, por liberdade de ensinar e de aprender, como também pelo direito à educação. No Brasil, em que pese essas ideias terem obtido um número expressivo de seguidores, do ponto de vista do entendimento dos tribunais, seus fundamentos não vingaram. Assim, a liberdade de expressão, a pluralidade de ideias, o respeito à liberdade de ensinar do professor, são garantidos nas decisões do Supremo Tribunal Federal. Uma sociedade plural, mais justa e tolerante, fundada no desenvolvimento do pensamento reflexivo e no respeito aos direitos do ser humano é que se almeja.

6. Referencias

- Acosta, T., Gallo, S. (2020). A educação em disputa no Brasil contemporâneo: entre os estudos de gênero, a dita ideologia de gênero e a produção de uma 'ideologia de gênese'. *Educação. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria*, 45, pp. 1-28. doi: <https://doi.org/10.5902/1984644443607>
- Arendt, H. (2002). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- Azevedo, P. F. de (2000). Aplicação do Direito e contexto social. *São Paulo: Revista dos Tribunais*.
- Barreto, A., Araújo, L. & Pereira, E. (2009) Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. *Livro de conteúdo, versão 2009*. Rio de Janeiro: CEPESC.

- Bittencourt, R. N. (2017). A impossível neutralidade discursiva na práxis educacional e a improbidade ideológica da Escola sem Partido. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 191, ano XVI, pp. 117-133. Recuperado el 20 de enero de 2019, de <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/36386/18929>
- Boff, L. (2002). *Fundamentalismo: a globalização e o futuro da humanidade*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Boneti, L. W. (2013). O debate sobre as desigualdades e diferenças sociais na educação no Brasil: significados e contradições. *Perspectiva, Florianópolis*, 31(1), pp. 261-282. doi: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n1p261>
- Brasil (2007). Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco. doi: <https://doi.org/10.15600/2236-9767/impulso.v28n72p101-111>
- Brasil (2017). Supremo Tribunal Federal. Medida cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade 5537/AL. Relator: Ministro Roberto Barroso, Brasília, DF, 21 de março de 2017. *Diário da Justiça Eletrônico*, n. 56, 23 mar. 2017. Recuperado el 26 de enero de 2019, de <http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=311456113&ext=.pdf>
- Brasil (2018). Supremo Tribunal Federal – STF. Medida cautelar na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 548. Relatora: Ministra Cármen Lúcia, Brasília, DF, 27 de outubro de 2018. *Diário da Justiça Eletrônico*, n. 232, 31 out. 2018. Recuperado el 28 de enero de 2019, de <http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15338951141&ext=.pdf>
- Canclini, N. G. (2008). *Leitores, espectadores e internautas*. Trad. de A. Goldberger. São Paulo: Iluminuras.
- Escola sem Partido (2018c). *Deveres do professor*. Recuperado el 24 de junio de 2018, de <http://escolasempartido.org/images/bann.pdf>
- Escola sem Partido (2018d). *Planeje sua denúncia*. Recuperado el 24 de junio de 2018, de <http://www.escolasempartido.org/planeje-sua-denuncia>.
- Escola sem Partido (2018b) *Projeto*. Recuperado el 20 de junio de 2018, de <https://www.programa-escolasempartido.org/projeto>
- Escola sem Partido (2018a). *Quem somos. Sobre nós*. Recuperado el 24 de junio de 2018, de <http://escolasempartido.org/quem-somos>.
- Escola sem Partido (2003). *Síndrome de Estocolmo*. Recuperado el 24 de junio de 2018, de <http://www.escolasempartido.org/sindrome-de-estocolmo/114-caso-sigma>
- Escola sem Partido oficial (2003). *Carta aberta ao professor de História*. Facebook. Recuperado el 24 de junio de 2018, de <https://m.facebook.com/escolasempartidooficial/posts/501337850017211>.
- Foucault, M. (1985). A vontade do saber. In M. Foucault. *História da sexualidade. v. 1*. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal.
- Freire, P. (2002). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Frigotto, G. (2016). «Escola sem partido»: imposição da mordaza aos educadores. *E-Mosaicos: Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap-UERJ)*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, pp. 11-13, jun. 2016. doi: <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2016.24722>
- Gazeta do povo (2017). *Escola sem partido divulga modelo de ação contra respeito a direitos humanos no ENEM*. Curitiba.
- G1 educação (2017). *Justiça suspende regra que zera redação do Enem com desrespeito aos direitos humanos*.
- Guilherme, A. A., Picoli, B. A. (2018). Escola sem Partido – elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. *Rev. Bras. Educ.* 23, Rio de Janeiro. doi: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230042>
- Japiassu, R. (2001). *Metodologia do ensino de teatro*. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2001.
- Macedo, E. (2017). As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. *Educ. Soc., Campinas*, 38(139), pp. 507-524. doi: <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2018v20n3p567-581>
- Mouffe, Ch. (2015). *Sobre o político*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Moreno, M. (1999). Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In M. D. Busquets, M. Cainzos, T. Fernández, A. Leal, M. Moreno & G. Sastre. *Temas transversais em educação: bases para uma formação integral*. São Paulo: Ática.
- Mosé, V. (2013). *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- Nogueira, C. M. M. & Nogueira, M. A. (2002). A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade, ano XXIII*, 78, pp. 15-36. doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>
- Penna, F. (2017). A Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In G. Frigotto (Ed.). *Escola «sem» partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira* (pp. 35-49). Rio de Janeiro: UEJR, LPP.
- Penna, F. (2018). O discurso reacionário de defesa do projeto «Escola sem Partido»: analisando o caráter antipolítico e antidemocrático. *Quaestio, Sorocaba, SP*, 20(3), pp. 567-581. doi: <https://doi.org/10.22483/21775796.2018v20n3p567>
- Pino, I. et al. (2016). O Contexto político e a educação nacional. In R. Cruz, S. Silva (Ed.). *Gestão da política nacional de educação: desafios contemporâneos para a garantia do direito à educação*. Teresina: EDUFPI.
- Ramos, M. S. & Stampa, I. (2016). Subversão e resistência docente: notas sobre a ditadura militar e o Programa Escola sem Partido. *Espaço do currículo*, 9(2), pp. 249-270. doi: <https://doi.org/10.15687/rec.v9i2.29830>
- Revista Fórum (2016). Redação. *Murilo Cleto: o afastamento da professora que abordou Marx revelou a verdadeira face do Escola Sem Partido*. Porto Alegre. Recuperado el 24 de junio de 2019, de <https://www.revistaforum.com.br/murilo-cleto-o-afastamento-da-professora-que-abordou-marx-revelou-a-verdadeira-face-do-escola-sem-partido/>
- Santiago, A. R. F. (2014). Projeto político-pedagógico e organização curricular: desafios de um novo paradigma. In I. Passos Alencastro Veiga et al. *As dimensões do projeto político-pedagógico* (pp. 141-173). Campinas: Papirus.
- Santos, B. de S. (1996). Para uma pedagogia do conflito. In J. Heron Silva, C. Azevedo & E. Santos (Ed.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina.
- Sibília, P. (2012). *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Trad. de V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Silva, T. T. (1999). *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Tavares, C. (2007). Educar em direitos humanos: o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In R. M. Godoy Silveira et al. (Ed.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos* (pp. 487-503). João Pessoa: UFPB.