

Universidade Estadual do Norte do Paraná

Repositório Institucional UENP

<https://repositorio.uenp.edu.br>

Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertações

2025-03-27

Escola sem partido, homescholling e militarização das escolas: uma análise do projeto reacionário de educação

Batista, Matheus Carriel

Universidade Estadual do Norte do Paraná

<https://repositorio.uenp.edu.br/handle/123456789/769>

Baixado de Repositório Institucional UENP

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA
LINHA DE PESQUISA: GESTÃO E PLANEJAMENTO**

MATHEUS CARRIEL BATISTA

**ESCOLA SEM PARTIDO, *HOMESCHOOLING* E MILITARIZAÇÃO
DAS ESCOLAS: UMA ANÁLISE DO PROJETO REACIONÁRIO DE
EDUCAÇÃO**

**JACAREZINHO
2025**

MATHEUS CARRIEL BATISTA

**ESCOLA SEM PARTIDO, *HOMESCHOOLING* E MILITARIZAÇÃO DAS
ESCOLAS: UMA ANÁLISE DO PROJETO REACIONÁRIO DE EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte da Paraná como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. João Vicente Hadich Ferreira

JACAREZINHO
2025

Ficha catalográfica elaborada por Lidia Orlandini Feriato Andrade, CRB 9/1556, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

B333e Batista, Matheus Carriel
Escola sem Partido, homeschooling e militarização das escolas: uma análise do projeto reacionário de educação / Matheus Carriel Batista; orientador João Vicente Hadich Ferreira - Jacarezinho, 2025.
142 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em PPED) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2025.

1. Educação. 2. Emancipação. 3. Política. 4. Antipolítica. 5. Barbárie. I. Ferreira, João Vicente Hadich, orient. II. Título.

CDD: 379.0981

MATHEUS CARRIEL BATISTA

ESCOLA SEM PARTIDO, *HOMESCHOOLING* E MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS: UMA ANÁLISE DO PROJETO REACIONÁRIO DE EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Vicente Hadich Ferreira (Orientador) – UENP

Profa. Dra. Estéfani Dutra Ramos – UENP

Prof. Dr. Antônio Carlos de Souza – UENP

Data de Aprovação

27/03/2025

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma tarefa difícil. No meu caso, a dificuldade não está em reconhecer a importância de tantas pessoas no percurso da elaboração desta pesquisa, mas em expressar adequadamente, nestes poucos caracteres, minha gratidão a cada uma delas. O clichê que sugere a insuficiência das palavras para expressar sentimentos parece ser verdadeiro, ao menos para aqueles que, como eu, não são tão habilidosos com elas. Ainda assim, não posso deixar de lembrar, mesmo que brevemente, daqueles que fizeram parte da construção deste trabalho.

Começo agradecendo ao professor João Vicente Hadich Ferreira, que aceitou me orientar neste início de trajetória acadêmica. Para além dos nossos encontros de orientação, suas contribuições se deram em sala de aula, seja por meio das suas leituras e provocações, que me permitiram um reencontro caloroso com a filosofia, seja pelo seu exemplo vivo como educador incisivo, crítico e, ao mesmo tempo, generoso e aberto ao diálogo. Sou igualmente grato pela liberdade que me concedeu na elaboração desta pesquisa e pelas indicações sempre serenas e cuidadosas. Este trabalho carrega muitas marcas suas. Foi um prazer ter sido orientado por você!

Também agradeço à banca examinadora. Ao professor Antônio Carlos de Souza, sempre muito atencioso e descontraído, pelas considerações precisas no Exame de Qualificação, principalmente porque me fizeram rever alguns desarranjos conceituais presentes no trabalho. Espero ter conseguido ajustá-los. À professora Estéfani Dutra Ramos, a quem tive o prazer de conhecer no Exame de Qualificação, pela leitura atenta do meu texto e pela clareza nas ponderações, muitas das quais reverberam neste trabalho. Suas contribuições foram fundamentais para a reestruturação de alguns pontos e para a construção das últimas seções.

À Brunna, minha amada companheira, agradeço por todo carinho, conforto e incentivo nas horas mais embaraçosas. As conversas, os cafunés, as sugestões para o meu texto, nossos momentos juntos na cozinha, tudo isso fez com que este trabalho se tornasse um pouco mais leve. Nunca canso de dizer o quanto te amo!

Aos meus pais, Marley e Cláudio, e à minha irmã, Letícia, agradeço por aguentarem minhas irritações, agravadas pelo esforço exigido durante esses dois anos de mestrado, e por todo o suporte, cuidado e amor que me deram nesse período. Nada teria sido possível sem vocês!

Agradeço ao meu grupo de amigos – Andressa, Carlos, Cecília, Gabriella, Hikari, Jade, João Vitor, Matheus, Kariny, Lilian, Maria Emília, Pedro, Renan e Ricardo – pelas noites divertidas de sábado – às vezes, de segunda, terça ou quarta-feira – e por me ajudarem a continuar.

Aos amigos que a filosofia me deu, Fabrício e Raphael, agradeço por me ajudarem a enxergar a vida de uma forma mais leve, mas não descompromissada. Nesse período difícil, as conversas com vocês foram revitalizantes.

À Chaielly, minha querida amiga, sou grato por segurar a barra enquanto eu assistia às aulas, participava de eventos e das orientações, pelas boas conversas – nem sempre muito proveitosas, eu confesso – e pela companhia.

Àqueles que considero uma segunda família – Rosângela, Luciano, Matheus e Beatriz – agradeço pelo amor, pela sensibilidade e por todo o apoio, mesmo de longe, durante essa trajetória.

Agradeço aos meus sogros, Cristina e Reinaldo, pelo acolhimento nestes últimos anos. Em meio a tanto cansaço, estar com vocês me descontraía e aliviava.

Agradeço aos professores, não apenas àqueles que ministraram as disciplinas ou que integram o corpo docente do PPEd, mas também àqueles que estiveram sentados ao meu lado, por enriquecerem minha formação. Em especial, agradeço ao Celso, à Luana, ao Mateus e à Gabriele – também orientanda do professor João Vicente –, pelos ensinamentos e pelas boas conversas.

Por fim, agradeço à Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e, especialmente, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPEd/UENP) pela oportunidade de continuar minha formação e de realizar esta pesquisa.

BATISTA, Matheus Carriel. **ESCOLA SEM PARTIDO, HOMESCHOOLING E MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS: UMA ANÁLISE DO PROJETO REACIONÁRIO DE EDUCAÇÃO**. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Orientador: Prof. Dr. João Vicente Hadich Ferreira. Jacarezinho, 2025.

RESUMO

Há mais de meio século, Adorno manifestou sua inquietação com a persistência da barbárie. Para ele, a queda do regime nazista – irrefutavelmente necessária – não significava o seu fim, pois as condições que possibilitaram os horrores de Auschwitz continuavam em jogo. Tais condições não se limitavam a aspectos circunstanciais, mas eram, em grande medida, fruto de um processo mais amplo de autodestruição do esclarecimento, da hegemonia de uma racionalidade instrumental. A barbárie se estabelece em um *continuum* que não é interrompido pela queda de regimes fascistas e pela instituição de modelos pretensamente democráticos. Ela se manifesta de forma explícita em grandes massacres, como no genocídio do povo palestino, mas também se infiltra no cotidiano, nas diversas formas de violência e de precarização das condições de vida de uma grande parcela da população. Adorno sustentou que a tarefa mais urgente para a educação era a de se contrapor à barbárie e, na construção da sua obra, parece ficar claro que o acúmulo de conhecimentos não seria capaz, por si só, de dar conta dessa tarefa. Para ele, a educação teria o dever de ser emancipadora, isto é, de produzir uma *consciência verdadeira*, uma exigência política para que a democracia não permaneça limitada à sua formalidade. É necessária, como será exposto, uma educação política. Se a barbárie se revitaliza, a educação, no entendimento que aqui se propõe, ainda deve ter em vista esse objetivo. Contudo, na contramão desse entendimento, observa-se a concretização de um *projeto reacionário de educação* no Brasil, constituído pela tríade Escola sem Partido (ESP), *homeschooling* e militarização das escolas públicas. Tal projeto se fortaleceu na década passada e ainda produz efeitos na educação escolar brasileira, sobretudo através da disseminação de um discurso antipolítico. Diante disso, esta pesquisa é realizada com o intuito de verificar de que forma esse projeto favorece a perpetuação da barbárie. O estudo é fundamentado na Teoria Crítica; mais especificamente, em Adorno (1965; 1995; 1996; 2001; 2003; 2015; 2020) e Adorno e Horkheimer (1985), além de outros autores que convergem, em algum momento, com a concepção de educação adorniana, com destaque a Freire (2006); ou que auxiliam na análise das três iniciativas, com destaque a Penna (2015; 2017; 2019). Recorre-se, também, ao exame de alguns documentos e dispositivos legais relacionados às três iniciativas, além de outros meios em que circulam os discursos dos seus principais representantes. Para finalizar, é apresentado um produto educacional que trata da proposição de um curso de formação para professores da Educação Básica, baseado na concepção adorniana de educação e voltado para o enfrentamento de ataques como esse à educação.

Palavras-chave: Educação. Emancipação. Política. Antipolítica. Barbárie.

BATISTA, Matheus Carriel. **ESCOLA SEM PARTIDO, HOMESCHOOLING AND MILITARIZATION OF SCHOOLS: AN ANALYSIS OF THE REACTIONARY EDUCATION PROJECT**. 141 p. Dissertation (Master in Basic Education) – State University of North Paraná. Supervisor: Prof. Dr. João Vicente Hadich Ferreira. Jacarezinho, 2025.

ABSTRACT

More than half a century, Adorno expressed his concern about the persistence of barbarism. For him, the fall of the Nazi regime – undeniably necessary – did not signify its end, as the conditions that enabled the horrors of Auschwitz were still at play. These conditions were not limited to circumstantial factors, to a large extent, the result of a broader process of self-destruction of enlightenment, with the hegemony of instrumental rationality. Barbarism exists within a continuum that is not interrupted by the fall of fascist regimes or the establishment of ostensibly democratic models. It is explicitly manifested in large massacres, such as the genocide of the Palestinian people, but also infiltrates daily life, in various forms of violence and the precarization of living conditions for a large portion of the population. Adorno argued that the most urgent task for education was to oppose barbarism, and in the construction of his work, it becomes clear that the accumulation of knowledge alone would not be sufficient to address this task. For him, education had the duty to be emancipatory, that is, to produce true consciousness, a political demand for democracy not to remain confined to its formalities. A political education is necessary, as will be discussed. If barbarism is revitalized, education, in the sense proposed here, must still keep this goal in mind. However, contrary to this understanding, the realization of a reactionary educational project in Brazil is observed, constituted by the triad of Escola Sem Partido (ESP), homeschooling, and the militarization of public schools. This project gained strength in the past decade and continues to have an impact on Brazilian school education, primarily through the dissemination of an anti-political discourse. In light of this, this research aims to verify how this project contributes to the perpetuation of barbarism. The study is based on Critical Theory; more specifically, on Adorno (1965; 1995; 1996; 2001; 2003; 2015; 2020) and Adorno and Horkheimer (1985), in addition to other authors who, at some point, align with Adornian conceptions of education, with a focus on Freire (2006); or who assist in analyzing the three initiatives, with an emphasis on Penna (2015; 2017; 2019). It also involves examining some documents and legal instruments related to the three initiatives, as well as other sources in which the discourses of their main representatives circulate. Finally, an educational product is presented, which consists of a proposed training course for Basic Education teachers, based on Adorno's conception of education and aimed at confronting attacks such as these on education.

Keywords: Education. Emancipation. Politics. Antipolitics. Barbarism.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2. O PROJETO REACIONÁRIO DE EDUCAÇÃO: CONHECENDO AS INICIATIVAS	22
2.1 Escola sem Partido	22
2.2 <i>Homeschooling</i> (escolarização doméstica)	33
2.3 Militarização das escolas públicas	42
3 ELEMENTOS FUNDAMENTAIS DA ATUAÇÃO DO PROJETO REACIONÁRIO NA EDUCAÇÃO.....	50
3.1 A exigência de neutralidade: para educação ou treinamento?.....	53
3.2 A fetichização de valores do militarismo	66
3.3 A absolutização de valores judaico-cristãos	72
3.4 Negacionismo e anti-intelectualismo	77
4 DESDOBRAMENTOS DO PROJETO REACIONÁRIO NA EDUCAÇÃO: <i>CONTINUUM</i> DA BARBÁRIE	82
4.1 Educação antidemocrática: entre a antipolítica e a razão instrumental	82
4.2 O empobrecimento da experiência e a eliminação do não-idêntico	92
4.3 Entre o ressentimento e o autoritarismo	99
5 PRODUTO EDUCACIONAL	110
5.1 Sobre a concepção de educação	111
5.2 Formação docente para o enfrentamento da barbárie	118
5.3 Estrutura do curso de formação	122
5.3.1 Organização dos encontros	123
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	132

1 INTRODUÇÃO

O questionamento acerca da finalidade da educação é – ou deveria ser – fundamental para as elaborações teóricas desse campo; afinal, como conceber uma teoria educacional sem pensar nos seus efetivos desdobramentos? Aceitando a sugestão de Adorno (1995, p. 139), torna-se imprescindível pensar “para onde a educação deve conduzir?”. O filósofo alemão, depois de vivenciar um contexto de exacerbação da barbárie, presenciando os horrores do regime nazista, afirmou, mais tarde, que a “exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (Adorno, 1995, p. 119). A famosa afirmação de Adorno não deve ser isolada no seu momento histórico, tampouco compreendida como representação de uma demanda particular (local) e ultrapassada – ainda que a não repetição exija uma análise dos fatores próprios daquela conjuntura que tornaram possíveis as atrocidades cometidas no campo de concentração localizado na Polônia e em diversos outros construídos pelo regime nazista.

Quase 80 anos depois de seu fim, é possível observar que Auschwitz não representou o primeiro nem o último episódio de regressão à barbárie. Não se trata, a partir dessa constatação, de procurar nos acontecimentos recentes alguma forma de equivalência àquela brutalidade – tal tentativa de mensuração seria muito problemática. Objetiva-se, mais precisamente, postular que alguns de seus elementos constitutivos também podem ser encontrados em eventos atuais. A regressão se manifesta toda vez que alguém é agredido pela sua orientação sexual, por suas crenças religiosas ou pelo seu posicionamento político. A barbárie se evidencia nas favelas brasileiras, na violência constante contra os jovens negros, nos ataques aos povos indígenas e na fome daqueles que sequer conseguem fazer uma refeição por dia.

Parece haver algo de basilar em todas essas situações, uma certa frieza na relação com o outro, com o diferente. Tal traço apresenta-se como predominante na constituição do sujeito que vive sob a égide do modo de produção capitalista, de tal modo que, se assim não o fosse, as pessoas não teriam permitido Auschwitz (Adorno, 1995). Diante disso, mesmo advertindo que a educação não é capaz, sozinha, de solucionar tamanho problema, é necessário refletir sobre como ela pode ajudar. É nesse sentido que Adorno (1995) vai defender uma educação emancipadora, que fortaleça a resistência à barbárie e que produza uma *consciência verdadeira*, exigência política para que a democracia opere de acordo com o seu conceito, e não na mera formalidade.

E que conceito de democracia seria esse? Procurar por qualquer definição taxativa na

obra de Adorno seria uma forma de ignorar seu esforço de negar a tendência à uniformização do pensamento e à pretensão de totalidade. Cabe, ainda assim, apontar um elemento central nas suas considerações sobre a democracia, muito claro neste trecho da palestra *O que significa elaborar o passado*, realizada em 1959:

Ela [a democracia] é apreendida como sendo um sistema entre outros, como se num cardápio escolhêssemos entre comunismo, democracia, fascismo ou monarquia; ela não é apreendida como identificando-se ao próprio povo, *como expressão de sua emancipação*. Ela é avaliada conforme o sucesso ou o insucesso, de que participam também os interesses individuais, mas não como sendo a unidade entre os interesses individuais e o interesse geral (Adorno, 1995, p. 35 – *grifo nosso*).

Fica evidente sua objeção ao entendimento da democracia como um simples sistema. Para ele, ao menos potencialmente, ela seria a expressão da emancipação de cada indivíduo, capaz de resolver a equação entre os interesses individuais e o interesse geral. Em suas palavras, “uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (Adorno, 1995, p. 142). Assim, “[...] quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata” (Adorno, 1995, p. 142).

A preocupação do frankfurtiano com o fascismo não cessa com a instauração de um modelo pretensamente democrático que se limita à incorporação de determinadas regras e procedimentos. Ele salientou que considerava “[...] a sobrevivência do nacional-socialismo na democracia como potencialmente mais ameaçadora do que a sobrevivência de tendências fascistas contra a democracia” (Adorno, 1995, p. 30). Isso significa que o fascismo não é *o outro* dessa democracia formal, mas tem sua origem a partir de condições engendradas no seu próprio interior.

Adorno (1995) chamou atenção para o fato de que as pessoas não enxergavam a democracia como um assunto próprio delas, não se viam como sujeitos dos processos políticos. Como visto acima, essa desconexão, representada pelo seu entendimento como um simples sistema, faz com que ela seja avaliada em termos de sucesso e insucesso (Adorno, 1995). Todavia, ele diagnosticou um sentimento contraditório: “as pessoas que [...] procuram demonstrar com franqueza a sua própria ingenuidade e imaturidade política sentem-se, por um lado, como sendo sujeitos políticos, aos quais caberia determinar seu próprio destino bem como organizar a sociedade” (Adorno, 1995, p. 35). O problema é que, quando esses sujeitos se deparam com as barreiras impostas pelas condições vigentes, ocorre a sedimentação de um sentimento de impotência (Adorno, 1995).

Sobre as condições objetivas e a intensificação dessa impotência, ele explica:

A ordem econômica e, seguindo seu modelo, em grande parte também a organização econômica, continuam obrigando a maioria das pessoas a depender de situações dadas em relação às quais são impotentes, bem como se manter numa situação de não-emancipação. Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma que remete à ideia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam seu próprio eu. [...] A necessidade de uma tal adaptação, da identificação com o existente, com o dado, com o poder enquanto tal, gera o potencial totalitário. Este é reforçado pela insatisfação e pelo ódio, produzidos e reproduzidos pela própria imposição à adaptação (Adorno, 1995, p. 43-44).

Essa realidade violenta, em sua impetuosidade contra o eu, produz ainda mais barreiras: “justamente porque a realidade não cumpre a promessa de autonomia, enfim, a promessa de felicidade que o conceito de democracia afinal assegurara, as pessoas tornam-se indiferentes frente à democracia, quando não passam até a odiá-la” (Adorno, 1995, p. 44). A persistência desses pressupostos objetivos tem como consequência o desenvolvimento de uma subjetividade regressiva, cujas condições para sua superação ainda são obscurecidas pela totalização promovida pela indústria cultural.

Nesse encadeamento, a indústria cultural é designada como mecanismo necessário para que a sociedade seja constituída sob a égide do capital. Maar (2003) elucida que a própria substituição do termo “cultura de massas” para “indústria cultural”, proposta por Adorno e Horkheimer, expressa o cuidado dos autores em não ilustrá-la como uma cultura requerida pelas massas, mas, sim, como forma de determinação da vida através da formação social.

Para Adorno, Auschwitz não foi um acidente histórico, mas representou o fracasso da formação na sociedade do modo de produção capitalista, o produto de um processo social objetivo, da conversão de um ideal de progresso na própria regressão. Na *Dialética do esclarecimento* (1985), ele e Horkheimer investigaram o processo de autodestruição do esclarecimento e, mesmo considerando o pensamento esclarecedor inseparável da liberdade na sociedade, constataram que “[...] o próprio conceito desse pensamento, tanto quanto as formas históricas concretas, as instituições das sociedades com as quais está entrelaçado, contém o germe para a regressão que hoje tem lugar por toda parte” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 13). E complementam:

Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento

regressivo, ele está selando seu próprio destino. Abandonando a seus inimigos a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter superador e, por isso, também sua relação com a verdade (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 13).

Essa exigência de que a razão reflita criticamente sobre seus princípios constitui um dos pontos centrais da *Dialética do esclarecimento* (1985), dada sua estrutura contraditória, que une dominação e liberdade. A questão é que, sob a lógica do capital, um desses polos tornou-se hegemônico e a razão se concretizou como instrumento de opressão, servindo como ferramenta de cálculo para a dominação da natureza e dos próprios homens (Bueno, 2007).

Esse se junta a outro problema: os impulsos emancipadores necessários para essa autorreflexão foram esvaziados (Bueno, 2007). Como o processo de formação é mediado pela cultura, e esta, sob os auspícios do modo de produção capitalista, é convertida em mercadoria, ocorre o apagamento do seu caráter contraditório e das possibilidades de negação da ordem social vigente. A *semiformação*¹ (ou *semicultura*) se torna a forma hegemônica. Quanto a ela, comenta Bueno (2007, p. 38):

No campo da semiformação o momento autônomo da cultura é sobrepujado pelo momento adaptativo. Se originalmente a cultura apresenta uma estrutura dialética que torna possível tanto a aquisição de saberes e conhecimentos que permitiriam a adaptação do ser humano à sociedade, quanto a aquisição de saberes e conhecimentos que possibilitariam a crítica à sociedade, no capitalismo tardio, a esfera adaptativa impõe-se soberana, dificultando e muitas vezes impedindo o trabalho da crítica.

O pensamento pragmatizado se configura como o verdadeiro produto da proposta iluminista e, ao entrar em contato com outras condições objetivas e aspectos psicológicos que afetam o sujeito semiformado, culmina na barbárie. A relação irrefletida com a técnica, simbolizada pela frieza e a indiferença, viabilizou a existência daqueles campos de concentração e das atrocidades que lá ocorreram, bem como parece estar presente nos modos de atualização da barbárie. Essa afinidade com a técnica, que se infiltra nas trivialidades da vida cotidiana, reconfigura nossos gestos, esvaziando-os de qualquer traço de sensibilidade ou hesitação. A técnica, ao impor sua lógica implacável, embrutece os sujeitos. Adorno descreve

¹ A *semiformação* (*Halbbildung*) é uma distorção da formação (*Bildung*); não é aquilo que se aproxima do processo formativo necessário para o objetivo emancipatório. Seu maior perigo reside no fato de que ela sedimenta o saber limitado como uma verdade (Adorno; Horkheimer, 1985). Trata-se de um modo de apropriação superficial e irrefletida de determinados conteúdos padronizados, sendo privilegiado o momento da adaptação. O conceito de semiformação deve, ainda, ser pensado na sua relação com a educação escolar. Se, como procuraremos demonstrar, a escola brasileira atual tem sido reduzida a um espaço de produção de ajustamento, de instrução, de obediência, de desenvolvimento de competências e habilidades, ela contribui com a hegemonia da semiformação.

essa relação no aforismo 19 (*Não Bater à Porta*) de *Minima Moralia*:

Por enquanto, a tecnificação torna os gestos precisos e grosseiros e, com eles, os homens. Desaloja dos gestos toda a hesitação, todo o cuidado, toda a urbanidade. Submete-os às exigências implacáveis e, por assim dizer, anistóricas das coisas. Assim se desaprende, por exemplo, como fechar uma porta de forma suave, cuidadosa e completa. [...] Que significa, para o sujeito, que já não existam janelas com caixilhos que se podem abrir, mas apenas vidros que deslizam, que não existam trincos lentos mas maçanetas giratórias, que já não haja vestíbulo, limiar frente à rua ou muros que rodeiam os jardins? E que condutores não teria já levado a força do seu motor à tentação de esmagar toda a bicharada da rua, transeuntes, crianças ou ciclistas? Nos movimentos que as máquinas exigem daqueles que as utilizam reside já o violento, o brutal e o constante atropelo dos maus tratos fascistas. Da morte da experiência é em grande parte responsável o facto de as coisas, sob a lei da sua pura utilidade, adquirirem uma forma que restringe o trato com elas ao simples manejo, sem tolerância por um excesso, ou de liberdade de acção ou de independência da coisa, o que pode substituir como germen da experiência, porque não pode ser consumido pelo instante da acção (Adorno, 2001, p. 29-30).

A análise adorniana evidencia como a tecnificação transforma as relações sociais em processos funcionais e calculáveis, afetando a constituição das subjetividades. Essa redução dos gestos à funcionalidade pura faz com que eles se tornem rígidos e impessoais. O comportamento se automatiza, impedindo a reflexão sobre suas finalidades. Trata-se de um sintoma profundo da hegemonia da *racionalidade instrumental*².

Dessa forma, trata-se de pensar o processo educativo para além da transmissão de conhecimentos, de retomar o debate sobre a finalidade da educação, especialmente em um momento em que a empolgação com a diversidade de ferramentas, técnicas e métodos parece levar a elaborações teóricas que estão totalmente desprovidas de preocupação com o que a educação pode produzir no todo social.

Adorno se distancia de qualquer concepção ingênua que trate a educação como força capaz de transformar drasticamente os pressupostos objetivos, chegando a afirmar, ao se referir ao esforço contra a repetição de Auschwitz, que “[...] é extremamente limitada a possibilidade de mudar os pressupostos objetivos, isto é, sociais e políticos que geram tais

² Em *Eclipse da Razão*, Horkheimer (2002, p. 9) apresenta a noção de *razão subjetiva* – também compreendida como *razão instrumental* –, que estaria ligada à “[...] faculdade de classificação, inferência e dedução, não importando qual o conteúdo específico dessas ações: ou seja, o funcionamento abstrato do mecanismo de pensamento”. Ao falarmos de uma hegemonia da racionalidade instrumental, referimo-nos à crítica apresentada por Horkheimer nessa obra e desenvolvida, em associação com Adorno, na *Dialética do esclarecimento*, que diz respeito à predominância de uma forma da razão voltada para a organização eficiente dos meios, mas desvinculada da preocupação com os fins (*telos*). No primeiro tópico da seção 4, esse conceito é tratado de modo mais aprofundado.

acontecimentos” (Adorno, 1995, p. 121). O tempo verbal desse fragmento retirado do debate entre o frankfurtiano e Hellmut Becker não carece de adequação. As possibilidades de transformação ainda são extremamente limitadas. Com as atualizações da indústria cultural e todo o desenvolvimento tecnológico, configurados sob o domínio do capitalismo neoliberal³, os obstáculos parecem ser ainda maiores.

Mas o que pode, então, a educação? Adorno se recusa a apresentar uma fórmula, um modelo, mas dá alguns apontamentos e sugere que a educação deve se opor à ausência de consciência. Como ressaltou, “[...] é preciso evitar que as pessoas golpeiem para o lado sem refletir a respeito de si próprias” (Adorno, 1995, p. 121). Trata-se de uma tarefa que deve começar ainda na primeira infância (Adorno, 1995).

Isso não deve ser interpretado como um anseio pela formatação dos estudantes, e, sim, como uma investida contra a imposição do existente como absoluto. Adorno (1995), ainda que reconheça a necessidade de uma educação que prepare os jovens para se orientarem no mundo, opõe-se frontalmente a modelos que se restrinjam à mera adaptação. No processo educativo, a resistência à imposição do existente não se torna viável somente através da transmissão de conhecimentos, explicita o frankfurtiano:

[...] gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive de maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política (Adorno, 1995, p. 141).

A capacidade de negar a naturalização do existente, isto é, de compreender que a organização social é uma produção humana atravessada pelas contradições, não se dá somente pela apreensão de conteúdos sistematizados e pelo desenvolvimento de uma racionalidade técnica. A incapacidade de pensar o próprio pensamento – marca da sua faceta pragmática – inviabiliza o reconhecimento das formas de violência presentes no próprio sujeito e no meio no qual está inserido. É papel da educação se voltar para a resistência, como defende Maar (2003, p. 473,): “a educação, para ser efetiva, é crítica da semiformação real, resistência na

³ Entendemos o neoliberalismo como uma racionalidade que amplia a lógica do capital – e, por isso, não pode ser compreendido isolado deste – para todas as esferas da vida humana. Tal entendimento é proposto por Dardot e Laval (2016, p. 2): “É preciso, então, supor que a racionalidade neoliberal se caracteriza precisamente pela expansão e fortalecimento da ‘lógica de mercado’ fora da esfera mercantil. Ora, isto quer dizer que o neoliberalismo deve ser caracterizado pela transformação da competição em *forma geral* das atividades de produção, especialmente daquelas que produzem serviços não mercantis e até mesmo daquelas atividades sociais fora da esfera produtiva”.

sociedade material presente aos limites que nesta se impõem à vida no ‘plano’ de sua produção efetiva”.

É necessária, portanto, uma educação política, no sentido da ampliação da esfera pública, da tematização de questões concernentes ao *mundo comum*, da compreensão das formas de dominação que impedem a conciliação das diferenças, em oposição ao enclausuramento do sujeito, promovido para atender interesses privados. Essa educação deve ser identificada à educação emancipadora, uma vez que a participação política demanda, como coloca Adorno (1995), o pensamento autônomo.

Ao voltar o olhar para o campo educacional brasileiro, verifica-se que ele tem seguido para uma direção completamente oposta à de uma educação política que possibilite a crítica da organização social. A partir de um recorte da última década, podem ser observados muitos aspectos que configuram esse distanciamento, seja através de políticas educacionais ou de disposições econômicas, culturais e políticas mais amplas. Interessa-nos, no entanto, uma fração dessa totalidade, que é constituída principalmente pelo Escola sem Partido (ESP), a escolarização doméstica (*homeschooling*) e a militarização das escolas públicas. Ainda que representem, em determinados momentos, interesses de grupos distintos, essas propostas são desdobramentos de um mesmo *projeto reacionário de educação* (Ferreira, 2022). Cabe responder, então: como esse projeto reacionário corrobora a perpetuação da barbárie? Isto é, quais são os elementos contidos nele que podem sustentar a continuidade das mais diversas formas de violência?

Antes, é preciso deixar claro o que entendemos por reacionarismo⁴. Não pela pretensão de cristalizar o movimento do conceito, de ignorar suas transformações, mas pela necessidade de diferenciá-lo de outros conceitos fundamentais da teoria política. De início, é válido destacar que o reacionarismo surge como uma resposta a transformações políticas, econômicas e culturais. Mais especificamente, toma forma na oposição à Revolução Francesa e aos ideais do iluminismo, no final do século XVIII.

Nessa perspectiva, a própria etimologia do termo “reacionarismo” nos induz, rapidamente, a significá-lo como um simples movimento reativo que, no contexto no qual normalmente é utilizado, se daria na oposição a movimentos tidos como progressistas. É verdade que esse caráter reativo é substancial – algo que sua origem comprova – mas é uma concepção que não deve ser reduzida a isso. O reacionarismo é, também, um movimento

⁴ Na terceira seção, discorreremos sobre essa noção de projeto reacionário e trataremos de seus aspectos constitutivos. Aqui, a ideia é propor uma definição inicial de reacionarismo, a fim de evitar seu uso indistinto, principalmente no que diz respeito ao embaralhamento com a noção de conservadorismo.

propositivo, uma vez que planeja e propõe transformações. Essas transformações, no entanto, são empreendidas em direção ao passado, a partir da narrativa de um retorno a um tempo fictício em que a humanidade não era, ou era muito pouco, tomada pelas mazelas que assolam o tempo presente.

O reacionarismo também não deve ser entendido como um saudosismo trivial. Ele mobiliza uma nostalgia revestida de agressividade e alarmismo, que se dirige àqueles considerados responsáveis pela destruição das bases sólidas sobre as quais a humanidade teria se erguido. Essa agressividade já estava presente na obra de Joseph de Maistre, um dos maiores expoentes do reacionarismo, segundo o qual a Revolução Francesa teria sido um episódio degradante e vil (Motta, 2001).

A denúncia apontada para uma suposta degradação moral é igualmente encontrada, embora de maneira menos efusiva, nas proposições iniciais do conservadorismo, a exemplo dos textos de Edmund Burke. Souza (2016) demonstra como Burke manifestava sua preocupação com a manutenção das instituições tradicionais, recorrendo ao alarmismo e associando a insurreição à degradação e à destruição. Essa e outras intersecções, além do fato de terem surgido em um mesmo momento histórico, fazem com que reacionarismo e conservadorismo sejam tratados, muitas vezes, de maneira indistinta.

Rejeitamos essa indistinção, especialmente no que concerne ao posicionamento de ambas diante das transformações. Como explica Motta (2001), De Maistre via a Revolução Francesa, por exemplo, como um castigo divino para a humanidade. Tratava-se de uma visão muito severa, de defesa da teocracia e da Igreja Católica como pilares absolutos e incontestáveis. Inclusive, segundo ele, a origem da degradação na Europa se deu com o protestantismo, que, com sua rebeldia ao questionar a autoridade religiosa da Igreja, deu condições para o nascimento de um espírito intelectual perigoso, fundamentado na liberdade e na crítica às tradições, e que acabou culminando na filosofia iluminista – outro inimigo declarado do autor (Motta, 2001). Há, entretanto, principalmente nos desdobramentos do reacionarismo na contemporaneidade, um desejo de “retorno ao passado”, o que, em uma relação contraditória com o desejo de ordem, demandaria mudanças drásticas na estrutura atual.

Burke (2014), por sua vez, apresentava uma concepção de revolução contrária às transformações drásticas e entendia que as mudanças deveriam ser graduais. Para ele, destaca Souza (2016), a “Revolução Gloriosa” inglesa representava o modelo revolucionário ideal, uma revolução “pelo alto”, sem batalhas sangrentas em grande escala. Havia uma preocupação com a manutenção das instituições tradicionais; opunha-se, portanto, ao modelo

insurrecional da Revolução Francesa.

As diferenças são inegáveis. Apesar disso, quando falamos em um *projeto reacionário de educação*, não nos referimos apenas a agentes notoriamente reacionários, mas também a conservadores e liberais. Ao arquitetar modos de enfrentamento à educação escolar brasileira, ainda que por interesses distintos, esses agentes acabam formando alianças; grupos inicialmente heterogêneos, e que acabam compartilhando estratégias discursivas e de atuação. Essas aproximações enfraquecem os traços que delineiam as referidas concepções, daí decorre a dificuldade de etiquetar tais agentes. Fato é que, independentemente da sua orientação política, ao se alinharem com esse projeto, assumem uma postura reacionária, isto é, rejeitam, de maneira muito agressiva, as mudanças em direção à redução das desigualdades e da violência contra as diferenças, apelando, muitas vezes, a valores do passado.

Para examinar esse projeto reacionário de educação, no sentido do problema colocado acima, esta pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, visto que se procura compreender os fenômenos em suas múltiplas interações e relações recíprocas, em oposição aos modelos quantitativistas que buscam dividir a realidade em unidades isoladas suscetíveis à mensuração (André; Gatti, 2008). Assim sendo, este trabalho se direciona à análise do projeto reacionário de educação na complexidade que o envolve, isto é, a partir das suas relações com processos políticos, econômicos e culturais mais amplos.

Com relação aos objetivos, a pesquisa pode ser definida como exploratória, uma vez que busca “proporcionar uma maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Gil, 2002, p. 42); e explicativa, pois tem “como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (Gil, 2002, p. 42). No que diz respeito especificamente aos objetivos elencados para a construção deste trabalho, cabe citá-los: 1) apresentar, introdutoriamente, a trajetória de cada uma das 3 iniciativas (ESP, *homeschooling* e militarização), trazendo seus principais propositores, seus discursos, bem como as leis, projetos de lei e decretos mais importantes relacionados a elas; 2) expor os elementos que configuram essas iniciativas como reacionárias; 3) partindo da Teoria Crítica, sobretudo das obras de Adorno, analisar os efeitos (ou possíveis efeitos) da atuação desse projeto reacionário no processo educativo; 4) propor um produto educacional que contribua no enfrentamento desse projeto.

O trabalho é, então, dividido em seis seções, sendo esta introdução a seção 1. A seção 2 é organizada em três tópicos, cada um tratando de uma iniciativa. No primeiro tópico, procuramos investigar a atuação do Movimento Escola sem Partido (MESP), desde seu

surgimento, passando pelas suas interações com determinados agentes políticos, por suas estratégias para conseguir adesão e, brevemente, por algumas propostas legislativas ligadas ao movimento. No segundo tópico, no qual tratamos do *homeschooling*, explicamos a escolha da tradução para o termo – a partir da proposta de Penna (2019) – e resgatamos alguns pontos cruciais do debate que envolve essa prática no Brasil, destacando alguns dispositivos legais e discussões que decorrem deles, além de examinarmos, assim como no tópico anterior, as relações dessa iniciativa com agentes políticos e suas estratégias para garantir apoio da população. No terceiro tópico, abordamos o fenômeno da militarização das escolas públicas, também partindo da introdução de uma definição – proposta por Santos *et al.* (2019) – e dando ênfase na atuação do governo Bolsonaro, que promoveu a intensificação do modelo, especialmente a partir de 2019. Repetimos, ainda, a busca pelo entendimento das estratégias para adesão.

A seção 3, por sua vez, é dividida em quatro tópicos. No primeiro tópico, tratamos da exigência de neutralidade pedagógica, presente na narrativa das três iniciativas e examinamos questões que estão, de certo modo, ligadas a essa exigência de neutralidade, mas com foco no discurso de qualidade da educação atrelado aos resultados obtidos nas avaliações de larga escala. No segundo tópico, analisamos como é construída a ideia de que determinados valores do militarismo seriam a solução para a suposta crise educacional – e moral – postulada por esses grupos. No terceiro, observamos de que maneira esse projeto reacionário trabalha para que ocorra uma absolutização de valores da tradição judaico-cristã. Para fechar, no último tópico, falamos sobre negacionismo e anti-intelectualismo.

Na seção 4, partindo do pressuposto de que a barbárie não foi superada com a derrocada dos regimes fascistas e de que a educação deve assumir a tarefa urgente de se contrapor a ela, aprofundamos a discussão sobre os aspectos constitutivos do projeto reacionário, com foco nos efeitos que eles podem causar no processo educativo. A seção é dividida em três tópicos. No primeiro, tratamos principalmente da questão da antipolítica e da sua conexão com uma racionalidade instrumental. O segundo tópico é dedicado à problematização do empobrecimento da experiência formativa, também associado, de certo modo, à antipolítica, e de suas consequências no que diz respeito ao contato com a diferença. Para finalizar, no terceiro tópico, tratamos de alguns pontos relacionados ao estrago causado pela deformação da cultura na estrutura psíquica dos sujeitos, sobretudo na produção de condições que favorecem o autoritarismo e a obediência cega.

A seção 5 é destinada à apresentação do nosso produto educacional, um curso de formação para professores da Educação Básica. Ela é dividida em três tópicos e um subtópico.

No primeiro, retomamos os pontos principais da concepção de educação que fundamenta esta pesquisa e, por conseguinte, o curso proposto. No segundo, discutimos a questão da formação docente. No último tópico – e no seu subtópico – apresentamos a estrutura inicial do curso, que poderá passar por mudanças. A seção 6 é reservada para as considerações finais.

Por fim, vale explicar como surge a preocupação com a temática aqui trabalhada. Como tantas outras pesquisas, ainda mais na área da educação, esta nasce de um incômodo. Tomei conhecimento do Escola sem Partido no início da graduação e, eventualmente, surgiam discussões com alguns colegas sobre o tema. Mesmo ali, lembro-me de ouvir alunos defendendo a neutralidade pedagógica, muitas vezes de forma ingênua – e até serena. De todo modo, direta ou indiretamente, alguns elementos do discurso do movimento já apareciam.

Em meados de 2017, quando me tornei bolsista do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), essa questão passou a me afetar de maneira mais intensa. Ainda que eu não tenha presenciado nenhum episódio gritante nas minhas observações em sala de aula, já era possível visualizar alguns desses aspectos que hoje me parecem muito claros. Além disso, nas minhas participações mais ativas, a autocensura sempre esteve presente, talvez fruto dessa discursividade.

Mesmo longe da sala de aula, o tema voltou a me incomodar durante a pandemia da COVID-19, quando me deparei com notícias e relatos sobre episódios de vigilância durante as aulas remotas, episódios que ilustravam a perseguição aos professores nos moldes daquela promovida pelo MESP. Esse cenário despertou meu interesse sobre o tema e o tornei meu objeto de pesquisa no trabalho de conclusão de curso da Especialização em Educação, Sociedade e Tecnologia, do IFPR. Nessa pesquisa, procurei identificar os principais agentes envolvidos com o movimento e examinar suas estratégias de manipulação.

Na intenção de dar continuidade à pesquisa, procurei o PPEd. No programa, já nas primeiras orientações, o professor João Vicente chamou atenção para o fato de que o ESP estava inserido em um contexto mais amplo de ataques reacionários à educação, compartilhando atores, estratégias e discursos com outras iniciativas; daí surgiu o entendimento de que se tratava de um projeto – ideia que deve ficar mais clara nas próximas seções.

O contato com a Teoria Crítica, especialmente com as leituras de Adorno sobre educação e formação, em geral, reforçou minha compreensão de que uma educação política é essencial. Isso me levou a investigar os efeitos – ou possíveis efeitos – da atuação desse projeto reacionário no processo educativo, ampliando a investigação para outras duas iniciativas que também me inquietavam: o *homeschooling* e a militarização das escolas. À

medida que me aprofundava na pesquisa, o incômodo inicial foi dando lugar à indignação. É essa indignação que dá corpo a este trabalho, ainda que contida pelas limitações que a forma de um texto acadêmico impõe.

2 O PROJETO REACIONÁRIO DE EDUCAÇÃO: APRESENTANDO AS INICIATIVAS

A educação desempenha um papel central na formação dos indivíduos e, por isso, constitui um campo de disputas políticas e ideológicas. Nos últimos anos, um projeto reacionário de educação ganhou força no cenário brasileiro. As três iniciativas que o compõem – ESP, *homeschooling* e militarização das escolas –, longe de serem soluções genuínas para os desafios educacionais, foram concebidas em consonância com interesses privados. Apresentam-se como respostas aos problemas da educação, mas, na realidade, mascaram intenções que comprometem princípios democráticos fundamentais.

Nem todos os interesses presentes nas três iniciativas são conciliáveis, mas, além de compartilharem agentes e mecanismos de manipulação das massas, elas convergem em um ponto principal: o ataque a princípios democráticos fundamentais, como o pluralismo e a autonomia. Esta seção é organizada com o intuito de dar conta do primeiro objetivo colocado na introdução, ou seja, de apresentar e analisar suas origens, seus agentes mais influentes, suas estratégias de adesão e as principais leis, projetos de lei e outros instrumentos normativos que envolvem essa tríade. Para isso, ela será dividida em três tópicos, cada um dedicado a uma das iniciativas.

2.1 O Escola sem Partido

O Movimento Escola sem Partido (MESP) foi fundado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib. Segundo ele, em entrevista ao portal Gospel Prime⁵, o movimento foi criado com o intuito de representar uma reação a duas supostas práticas ilegais recorrentes em todo o sistema educacional brasileiro, da educação infantil ao ensino superior: 1) o uso político, ideológico e partidário das escolas e universidades – o que é tratado por ele como “fato comprovado” –; 2) a violação do direito dos pais dos estudantes sobre sua educação moral e religiosa.

Em outro momento, Nagib afirmou que o estopim para a criação do movimento foi um episódio no qual o professor de história da sua filha teria comparado Che Guevara a São Francisco de Assis, o que, para ele, significava uma tentativa de ilustrar o líder revolucionário como um santo (Bedinelli, 2016). Ainda segundo o advogado, sua filha já havia relatado

⁵ “ESCOLA SEM PARTIDO – Miguel Nagib”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0bTcErPrZhM&t=168s>>. Acesso em: 11 jan. 2024.

outros casos de doutrinação por parte dos professores. Então, indignado, criou uma associação para lutar contra o abuso que as crianças supostamente estariam sofrendo e, inspirado em um site estadunidense, abriu um canal *online* para reunir denúncias de atos similares (Bedinelli, 2016).

Essa referência de Nagib à experiência estadunidense demonstra que não se tratava, reconhecidamente, de uma abordagem inovadora, mas, para além da influência causada pelo que é produzido nos EUA, é preciso observar que o movimento já carregava consigo, desde sua criação, a marca do reacionarismo. Ele surge justamente quando Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) assume a presidência da República pela primeira vez e começa a adotar – ainda que de modo muito limitado – políticas educacionais que “promoviam inclusão social, combate ao racismo, à violência de gênero e à homo e transfobia, entre outros temas” (Saraiva; Vargas, 2017, p 69). A própria Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)⁶, que inicialmente era responsável pela coordenação dessas políticas, foi instituída em 2004, mesmo ano em que nasce o MESP.

Embora tenha sido fundado em 2004, o movimento só ganhou força no cenário nacional na década seguinte. O período de efervescência social que se desenvolveu a partir das manifestações de 2013 e o discurso antipolítico que se intensificou com elas criaram condições para que o MESP começasse a ganhar a atenção de parlamentares conservadores. Naquele momento, nas inúmeras e desencontradas pautas que emergiam nas manifestações, não havia espaço para expressões partidárias; pelo contrário, ao levantar uma bandeira ou vestir uma camisa, aquele que o fazia era imediatamente rechaçado – especialmente se esse manifestante se posicionava mais à esquerda do espectro político⁷.

Observando essa dinâmica, os preceitos do MESP se encaixam como uma luva nas mãos daqueles que pretendiam ganhar força no campo eleitoral, fortalecendo as críticas às políticas educacionais adotadas pelo governo Dilma Rouseff. Até então, as ideias do movimento eram pouco difundidas e a adesão era muito baixa. As principais pautas do MESP, que circulavam principalmente entre grupos conservadores, tinham como base a crítica a uma suposta “doutrinação ideológica” que estaria acontecendo na maioria das escolas brasileiras – públicas e privadas. Na invenção dos agentes do movimento, as ideias que estariam sendo impostas através da educação eram fundamentadas sobretudo na obra de Karl Marx e nas

⁶ Hoje, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade Inclusão (SECADI).

⁷ Não se trata, aqui, de contestar a possibilidade de realizar manifestações políticas que não estejam restritas aos desígnios de determinados partidos políticos. A capacidade de enxergar as mazelas do partido ao qual se vincula e de criticá-las é uma exigência para a democracia. Cabe, contudo, observar que, já naquele momento, havia uma certa infiltração de agentes conservadores na organização das manifestações e que a rejeição era muito seletiva e, por vezes, autoritária.

demandas do Partido dos Trabalhadores (PT) – partido do presidente da República daquele momento. Ao afirmar que essa realidade se tornava ainda mais frequente nas escolas particulares, o jornalista Reinaldo Azevedo⁸ já deixava em evidência, em um texto publicado em 2008, esse imaginário que era produzido pelo MESP:

Não, Fred, não há nada de “incrível” no fato de que a tentativa de doutrinação é ainda maior das escolas particulares. A militância marxista – e, evidentemente, petista – do magistério foi em busca de alguns confortos oferecidos pelo nefasto capitalismo com o qual ela ambiciona acabar. E decidiu aparelhar a escola particular, também os cursinhos, para “dizer umas verdades” para os “filhos da burguesia” que ela tanto despreza. Essa gente chama esse proselitismo vagabundo e ignorante de “educação crítica” (Azevedo, 2008).

A simples ideia de uma educação crítica já era, por si só, ilustrada como um desvio da moralidade. Assim, a imagem de Paulo Freire também é muito atacada, uma vez que a defesa de uma educação política e que não se limita à transmissão de conhecimentos é muito explícita em toda sua obra. Desde então, já se observa o intuito de enfatizar a imagem da escola e, principalmente, do professor, como corruptores alinhados com um projeto de manipulação do pensamento dos estudantes. Apesar de já estar alcançando uma maior notoriedade entre parlamentares, outros movimentos conservadores e reacionários e em uma parcela da grande mídia, o discurso do MESP ainda não atingia significativamente as massas. O discurso composto, majoritariamente, pelo crescente antipetismo e por uma nova roupagem do discurso anticomunista, naquele momento, pouco afetava a população. Para dar maior visibilidade às propostas do movimento, foi necessário deslocar mais ainda a abordagem para o campo da moral, reforça Luis Felipe Miguel (2016, p. 595-596):

O crescimento da importância do MESP no debate público ocorre quando seu projeto conflui para o de outra vertente da agenda conservadora: o combate à chamada “ideologia de gênero”. Antes, a ideia de uma “Escola Sem Partido” focava sobretudo no temor da “doutrinação marxista”, algo que estava presente desde o período da ditadura militar. O receio da discussão sobre os papéis de gênero cresceu com iniciativas para o combate à homofobia e ao sexismo nas escolas e foi encampado como bandeira prioritária pelos grupos religiosos conservadores. Ao fundi-lo à sua pauta

⁸ Em 2019, no programa “O É da Coisa”, da rádio Band News, Reinaldo fez as seguintes afirmações sobre o MESP: “[...] é nisso que deu essa história de Escola sem Partido. Eu me envergonho e me penitencio de ter sido, há muitos anos, há mais de 10, 12 anos, um dos primeiros que deram espaço para o Escola sem Partido, porque achei que fosse um espaço de debate. Faço aqui um mea-culpa. Vocês viraram uma milícia fascistóide”. Ao trazer esse trecho do texto do jornalista (e outros que poderão ser utilizados), a ideia não é propor um julgamento da sua figura ou de seus posicionamentos passados e atuais, mas, compreendendo a sua importância como um dos principais divulgadores do movimento naquela época, analisar pontos da sua produção textual.

original, o MESP transferiu a discussão para um terreno aparentemente “moral” (em contraposição a “político”) e passou a enquadrá-la nos termos de uma disputa entre escolarização e autoridade da família sobre as crianças.

Dessa forma, o discurso político não é completamente abandonado, mas fica em segundo plano. O MESP começa a ganhar destaque quando atinge frontalmente os receios de uma população que, em grande parte, apresentava – e ainda apresenta – uma rejeição às políticas de combate à homofobia e à discussão de gênero. A ideia de uma “ideologia de gênero” também não é uma exclusividade brasileira. Miskolci e Campana (2017), ao fazerem uma genealogia do termo, demonstram que ele começou a aparecer nas últimas décadas, em todo o globo, especialmente na Europa e na América Latina, como um dispositivo de pânico moral, como forma de resistência a pautas como a educação sexual, a saúde reprodutiva das mulheres e o reconhecimento de identidades não heterossexuais.

No Brasil, essa noção de “ideologia de gênero” começa a se estabelecer em 2011, quando a união entre pessoas do mesmo sexo foi reconhecida pelo Supremo Tribunal Federal (STF) como uma união que gozava do mesmo *status* que o casamento heterossexual; ano também que seria distribuído o material didático do projeto “Escola sem Homofobia” em várias escolas públicas do país, o que gerou uma forte oposição por parte dos conservadores, levando ao veto da então presidenta Dilma Roussef (Miskolci; Campana, 2017). Esse material, que era chamado de “kit gay” por conservadores e reacionários, serviu de base, mais tarde, para o desenvolvimento de uma potente narrativa que postulava a suposta degeneração moral das instituições educacionais brasileiras e, sobretudo, dos professores. Tal oposição reverberou fortemente em grande parte da população brasileira, o que acabou ampliando a visibilidade do movimento e proporcionando maior adesão às suas propostas.

Cabe ressaltar que a expressão “ideologia de gênero”, assim como outras ideias do movimento, não foi difundida somente nas casas legislativas, mas também por uma ampla rede de atores composta por jornalistas, articulistas, outros movimentos políticos, influenciadores digitais e, em especial, líderes e fundamentalistas religiosos – católicos e evangélicos. Além desses representantes, os próprios parlamentares passaram a utilizar suas redes sociais e o espaço que tinham nos veículos midiáticos para divulgar essa ideia, sempre no sentido de alarmar a população e colocá-la contra as instituições e os professores. Essa narrativa mostrou-se muito eficiente e foi um dos fatores fundamentais para que o MESP se mantivesse vivo nas pautas de determinados partidos políticos e perante a opinião pública.

A “ideologia de gênero” era ilustrada por representantes do MESP como uma ameaça à célula fundamental – para eles – da organização social: a família. Nesse sentido, colocar em

discussão temas relacionados a gênero e sexualidade significava caminhar para a destruição de uma estrutura fundamental e que era concebida como natural e inquestionável. Cria-se, portanto, um conflito entre a autoridade da família dos estudantes sobre o que poderia ser ensinado a eles e a autonomia da escola e dos professores. Tal conflito foi potencializado, ainda, por inúmeros episódios de associação da imagem da escola e do professor a práticas abjetas e criminosas. Essa tática fica muito clara neste trecho de um artigo publicado pelo empresário e colunista Percival Puggina em seu blog⁹:

Você já parou pra pensar sobre o motivo dessa farta produção de literatura voltada à educação sexual nas escolas? [...] O famoso kit gay não foi o primeiro nem o último material pernicioso. [...] Há publicações que, explicitamente, estimulam experiências auto-eróticas, heterossexuais e homossexuais. [...] A questão que me interessa aqui é a existência de uma pedagogia da educação sexual que anda a braços com a pedofilia. É estarrecedor. Todo esse material que de um modo ou de outro chegou a alunos ou a bibliotecas de escolas tem rótulo de coisa pedagógica. Quando suscita escândalo, é defendido com a afirmação de estar destinado a professores ou a adolescentes. Falem sério! Professores e adolescentes precisam de livro sobre sexualidade, com figurinhas para público infantil? (Puggina, 2016).

É evidente a tentativa de construção de um imaginário de guerra entre as famílias dos estudantes e a instituição escolar; entre o “cidadão de bem” e aqueles que seriam os degenerados, concebidos como representantes de um projeto de transformação social que aniquilaria todos os valores tradicionais que regem a sociedade ocidental. A expressão do reacionarismo que procura silenciar qualquer voz que questione esses valores tradicionais, é projetada naqueles que são apontados como inimigos; estes passam a ser vistos como os usurpadores que, sendo assim, devem ser enfrentados.

Essa proposta de dicotomização, enquanto estratégia de manipulação das massas, foi um dos pontos examinados por Adorno nos seus estudos sobre o fascismo¹⁰. Apoiando-se na teoria freudiana, o frankfurtiano destacou um mecanismo de exploração de um certo ódio à diferença, ressignificado pela lógica da oposição ferrenha entre aqueles que pertencem a um grupo e os que estão de fora (*in-group* e *out-group*):

⁹ O texto de Puggina foi compartilhado no site do Escola sem Partido, no link: <http://escolasempartido.org/blog/a-pedofilia-vai-a-escola/>.

¹⁰ Mesmo adiando a discussão sobre o potencial fascista desse projeto reacionário (nesse caso, na atuação do MESP), cumpre observar que alguns de seus elementos constituintes também estavam presentes na estruturação de grupos fascistas em outros momentos históricos, na oposição a determinadas minorias e na exploração de pulsões agressivas que eram direcionadas – com o trabalho desses grupos – a elas.

A teoria de Freud lança luz na distinção disseminada e rígida entre o *in-group* e o *out-group*. Em toda nossa cultura esta forma de pensar e de se comportar passou a ser tomada como autoevidente em tal grau que a questão de por que as pessoas amam quem é como elas e odeiam quem é diferente muito raramente é questionada de forma séria o suficiente (Adorno, 2015, p. 174)

Uma outra expressão utilizada por grupos reacionários, que, em certo sentido, também se encaixa nessa lógica, é o “marxismo cultural”. Em alguns meios acadêmicos, o termo também é utilizado para se referir a intelectuais que procuraram analisar a cultura a partir de um referencial marxiano. No entanto, a expressão ganhou outro significado na produção de ideólogos conservadores estadunidenses na década de 1980, que a usavam para se referir às várias tendências compreendidas como progressistas que se apresentavam na época (Silva; Sugamoto; Araujo, 2021).

Autores como Adorno e Gramsci ganharam um papel importante nessa narrativa, pois seriam, segundo esses ideólogos, a base teórica para “movimentos estudantis, pacifistas, pós-modernismo, política identitária, feminismo, movimento LGBT, ambientalismo etc.” (Silva; Sugamoto; Araujo, 2021, p. 189). Tendo como base as ideias desses autores – influenciados, por sua vez, pela obra de Marx –, esses movimentos estariam “orientados para a dissolução do cristianismo e da civilização ocidental” (Silva; Sugamoto; Araujo, 2021, p. 189).

No Brasil, o termo foi muito utilizado por reacionários, conservadores e liberais, desde o início deste século, nas suas redes de produção de ideias. Para o MESP e seus defensores, serviu como ferramenta para reforçar esse sentimento de guerra e de um suposto projeto conspiratório que estaria em andamento no mundo todo. Essa narrativa é somada à desconfiança da população brasileira com relação às instituições escolares; preocupação esta que se constitui, principalmente, a partir dos baixos índices obtidos nas avaliações externas e dos episódios recorrentes de violência ocorridos dentro das escolas.

Com a atuação do MESP, que se torna ainda mais intensa e agressiva nas redes sociais¹¹, essa desconfiança generalizada é transformada em ódio, um ódio que se volta, com ainda maior veemência, contra os professores¹². Estes são retratados como manipuladores e

¹¹ Severo, Gonçalves e Estrada (2019) apresentam uma análise mais detalhada da atuação dos atores do MESP nas redes sociais – mais especificamente, no *Facebook* e no *Instagram*. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/gbjP3XMwjYtjpi5khfL7GxL/?lang=pt>. Acesso em: 03 fev. 2024.

¹² Em uma entrevista concedida à revista *Movimento*, da Universidade Federal Fluminense (UFF), Penna (2015, p. 295-296) fala sobre esse ódio nas redes sociais: “O ódio aos professores é caracterizado por ameaças diretas aos professores de violência física e até de morte. Estas ameaças são realizadas de maneira absolutamente explícita e chocante. Eis um exemplo de um comentário em uma publicação que debatia a questão da docência: ‘Professor tem que ensinar português e matemática, se passar das matérias relevantes deve ser espancado ou processado’. Outro exemplo, este na forma de uma imagem: um homem com uma expressão ameaçadora aponta

aproveitadores da inocência dos alunos, que nessa concepção são ilustrados como uma massa passiva e vulnerável (Penna, 2015). Esse pensamento leva a uma maior revolta da população quando as acusações se tornam mais severas – a exemplo do texto de Puggina – e quando as famílias enxergam sua autoridade e seus princípios morais ameaçados.

A presença desse ódio aos professores é anterior à existência do MESP. Adorno (1995), na palestra *Tabus acerca do magistério* – posteriormente organizada em forma de ensaio –, identificou, há mais de 50 anos, na Alemanha, um ódio sobre o magistério de primeiro e segundo graus, um sentimento com origem na sedimentação coletiva de representações que resultaram em preconceitos psicológicos e sociais. Algumas dessas representações analisadas por ele podem ser reconhecidas também na história recente da educação brasileira, visto que muitas delas são construções espalhadas pelo Ocidente.

O campo educacional, em todo o mundo, passou por diversas transformações, mas alguns desses tabus ainda são preservados. No contexto da atuação do MESP, um exemplo é o aproveitamento de uma tendência da opinião pública a julgar os professores por uma espécie de covardia na relação com os alunos, como já apontava Adorno (1995, p. 103-104):

[...] a opinião pública não leva a sério o poder dos professores, por ser um poder sobre sujeitos civis não totalmente plenos, as crianças. O poder do professor é execrado porque só parodia o poder verdadeiro, que é admirado. Expressões como “tirano da escola” lembra que o tipo de professor que querem marcar é tão irracionalmente despótico como só poderia sê-lo a caricatura do despotismo, na medida em que não consegue exercer mais poder do que reter por uma tarde as suas vítimas, algumas pobres crianças quaisquer.

Aqui, à medida que esse sentimento foi sendo reforçado na opinião pública, conseqüentemente, despertou o interesse de vários partidos políticos, tornando-se pauta nas câmaras municipais, nas assembleias legislativas e no Congresso Nacional, além de se apresentar como uma importante bandeira nas eleições que se sucederam. O primeiro projeto ligado diretamente ao movimento foi protocolado em 2014, na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ), pelo então deputado estadual Flávio Bolsonaro. O Projeto de Lei (PL) nº 2.974/2014, redigido pelo próprio Miguel Nagib – a pedido de Flávio¹³ –,

uma arma de cano duplo na direção do observador, com a seguinte legenda: ‘Ensine ideologia de gênero para minha filha que você não vai para a cadeia, eu vou para a cadeia’. A ameaça de morte está clara”.

¹³ Relatou Miguel Nagib, em entrevista à revista *Comunhão*: “Em 2014, fui procurado pelo deputado estadual do Rio de Janeiro, Flávio Bolsonaro, que me ligou, sabendo já do Escola Sem Partido, e disse querer apresentar na Assembleia Legislativa um projeto de lei contra a doutrinação nas escolas. Então, chamei o projeto de Programa Escola Sem Partido. Ele pediu minha ajuda para redigir. Fiquei extremamente satisfeito com essa provocação do deputado porque nunca tinha pensado em redigir um projeto de lei contra a doutrinação. A partir desse momento,

propunha a criação do “Programa Escola Sem Partido”, que, no âmbito do sistema de ensino do Estado do Rio de Janeiro, aplicaria, em seu artigo 3º, as seguintes determinações para o exercício docente:

- I – não abusará da inexperiência, da falta de conhecimento ou da imaturidade dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente político-partidária, nem adotará livros didáticos que tenham esse objetivo;
- II – não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, religiosas, ou da falta delas;
- III – não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;
- IV – ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade – as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;
- V – deverá abster-se de introduzir, em disciplina obrigatória, conteúdos que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos estudantes ou de seus pais (Rio de Janeiro, 2014).

Nesses tópicos, tornam-se evidentes alguns pontos já mencionados, como o tratamento dos estudantes como sujeitos inteiramente passivos e propensos à aceitação irrefletida daquilo que é colocado pelos professores, ao mesmo tempo que estes são reafirmados como “doutrinadores”, pois, uma vez que se torna necessária uma lei que esteja direcionada a esse suposto uso indevido do espaço escolar por eles, entende-se que é algo que estaria ocorrendo com frequência. Essa desconfiança se desdobra em um caráter denunciativo, explicitado no artigo 5º do PL, que previa a afixação de cartazes com o título “Deveres do Professor”¹⁴ em diversos locais da escola, inclusive nas salas de aula e dos professores (Rio de Janeiro, 2014).

Fica perceptível a tentativa – também já mencionada – de criar uma oposição ferrenha entre os professores e as famílias, cujas convicções morais e religiosas estariam em constante ameaça. Trata-se, na verdade, de uma concepção política e pedagógica¹⁵ que tenta estreitar a esfera pública e limitar a educação à mera transmissão de conhecimentos, o que fica nítido no artigo 4º do próprio PL: “Os conteúdos morais dos programas das disciplinas obrigatórias deverão ser reduzidos ao mínimo indispensável para que a escola possa cumprir sua função essencial de transmitir conhecimento aos estudantes” (Rio de Janeiro, 2014). Assim, os

elaboramos um anteprojeto, que é um modelo de lei, e colocamos na nossa página na internet para começar a divulgar para parlamentares começarem a divulgar nas casas legislativas por todo o país” (Nagib, 2018).

¹⁴ O cartaz era praticamente uma cópia das determinações expostas no artigo 3º, com pequenas alterações na escrita e com um adendo: “O Professor não criará em sala de aula uma atmosfera de intimidação, ostensiva ou sutil, capaz de desencorajar a manifestação de pontos de vista discordantes dos seus, nem permitirá que tal atmosfera seja criada pela ação de alunos sectários ou de outros Professores (Rio de Janeiro, 2014).

¹⁵ Essa concepção será tratada no capítulo seguinte.

conhecimentos construídos pelos estudantes nas suas casas e nos ambientes em que circulam não podem ser debatidos.

Em âmbito nacional, o Programa Escola sem Partido é proposto pela primeira vez no PL 867/2015, de autoria do – naquele momento - deputado federal Izalci Lucas, que pretendia incluir o programa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Tendo como fundamento o mesmo anteprojeto redigido por Miguel Nagib, elencava as mesmas determinações do PL de Flávio Bolsonaro para a atividade docente.

O PL de Izalci foi apensado ao PL 7.180/2014, do ex-deputado federal Erivelton Santana. Ele objetivava a alteração do artigo 3º da LDB, incluindo entre os princípios do ensino “o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa” (Brasil, 2014). Ou seja, embora o PL de Erivelton ainda não apresentasse a tentativa de inserir o Programa Escola sem Partido na LDB, já mobilizava ideias do movimento e defendia sua inclusão.

Apesar dos vários projetos de lei apresentados em todo o Brasil, o Escola sem Partido não obteve sucesso nas diferentes esferas do poder legislativo. A dificuldade na aprovação dos projetos, que já se dava pela resistência de professores, estudantes e agentes políticos da oposição, foi elevada quando, em 2020, o STF julgou inconstitucional a Lei estadual 7.800/2016, de Alagoas, que instituía o programa “Escola Livre” no âmbito do sistema estadual de ensino. A confirmação da inconstitucionalidade dessa lei, também baseada no anteprojeto elaborado por Nagib, deu indícios de como seria a atuação do STF no caso da aprovação de leis similares, o que enfraqueceu o movimento e levou, inclusive, o advogado a se desligar do MESP. Além disso, Nagib queixou-se, diversas vezes, da falta de apoio de parlamentares que se elegeram erguendo a bandeira do movimento nas eleições de 2018.

Mesmo com essas derrotas e com uma certa desmobilização, as ideias do movimento continuaram permeando os debates sobre educação. Seja nas casas legislativas ou nos outros diversos espaços em que as discussões ocorrem, o discurso do MESP sempre retorna. Cabe destacar, novamente, a força dos atores do movimento nas redes sociais e em outros veículos de comunicação, que alavancou sua visibilidade e garantiu sua consolidação no imaginário social. É o caso do ex-presidente Jair Bolsonaro, que utilizava suas redes sociais e o espaço cedido pela imprensa para difundir, entre outras coisas, a narrativa produzida pelo MESP. Exemplo disso é a disseminação da farsa do supracitado “kit gay”, levada por Bolsonaro a seu ápice quando, concorrendo à presidência da República, o então deputado federal levou o livro *Aparelho Sexual e Cia.* a uma entrevista que concedeu ao Jornal Nacional, da Rede Globo,

insinuando que ele fazia parte de um projeto que visava representar a heteronormatividade como algo errado.

A atuação de líderes religiosos também foi um fator importante para a êxito do MESP enquanto força discursiva. O pastor neopentecostal Silas Malafaia é um dos expoentes desse grupo. Líder da Assembleia de Deus Vitória em Cristo (ADVEC), Malafaia também utilizou suas redes e seu espaço na mídia tradicional para se colocar como um defensor fervoroso das ideias do movimento, sempre com manifestações agressivas direcionadas ao sistema educacional e aos professores¹⁶.

Esse posicionamento favorável às pautas do Escola sem Partido não se restringe aos protestantes. O mesmo ocorre em determinados setores da Igreja Católica, a exemplo dos vários posicionamentos da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que, embora não tenha se colocado diretamente a favor do Escola sem Partido, expressou sua oposição àquilo que concebem como “ideologia de gênero”. Em uma das notas publicadas no site da CNBB, a ideia de que há um projeto em andamento para impor uma certa sexualidade às crianças reaparece: “[...] há uma imensa confusão sendo difundida, também nas escolas, que é a imposição da ‘ideologia de gênero’. Uma coisa é respeitar; outra coisa é querer impor uma ‘proposta’ de sexualidade para crianças nas escolas” (Battisti, 2017).

Esse ataque à educação é ainda mais enfático em comunidades que seguem a linha da Renovação Carismática Católica (RCC), tal como a Canção Nova. O fragmento abaixo, retirado do site da comunidade, e a agressividade presente nos seus posicionamentos:

A ideologia de Gênero é algo tão absurdo, que só mesmo por caminhos desonestos e ditatoriais pode ser imposto à sociedade. É uma ideologia subversiva que derruba o Direito natural desconstrói a pessoa, desnorteia a criança, destrói a família, o matrimônio e a maternidade; desse modo, fomenta um “estilo de vida” que incentiva todas as formas de experimentação sexual desde a mais tenra idade, inclusive a pedofilia e o incesto, defendidos sorrateiramente pela Simone Beauvoir e outras feministas (Aquino, [entre 2017 e 2021], n.p.)

Destacam-se, também, *think tanks*¹⁷ neoliberais como o Movimento Brasil Livre

¹⁶ Sua entrevista para o El País, em 2018, demonstra isso, como é possível verificar neste trecho: “As universidades estão controladas por PT, PSOL e Pcdob. Você não tem democracia para os dois lados. É professor comunista, ideologicamente de esquerda que querem botar na guela dos estudantes, controla a universidade e não tem debate democrático nenhum. Tem que limpar essa porcarias. Que ‘ideologia de gênero’ uma ova... a própria Constituição diz que a educação é dos pais” (Malafaia, 2018, n.p.).

¹⁷ “*Think tanks* são organizações especializadas em produzir análise de políticas públicas (*policy analysis*) e defender causas ou políticas (*policy advocacy*) entendidas como de relevância coletiva [...] O entendimento comum é que são organizações que produzem recomendações para governos e para a sociedade em geral, dando

(MBL), um dos principais responsáveis pela crescente desqualificação da figura do professor e da sua perseguição dentro e fora do ambiente de trabalho. Além das publicações em apoio ao MESP, compartilhadas para um número expressivo de seguidores nas suas redes sociais – ainda maior após sua atuação no processo de impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff –, o MBL chegou a organizar uma marcha nacional em defesa do Escola sem Partido¹⁸. A rede de apoio do MESP é complementada, ainda, por vários outros perfis e páginas de direita nas redes sociais, seguindo o caráter denunciativo e de construção do entendimento de que há um processo sistemático de doutrinação ocorrendo nas escolas brasileiras, sempre abusando de um discurso marcado pelo ódio.

Observa-se que a rede de apoio do Escola sem Partido se constitui através da atividade de atores de diferentes grupos, com interesses distintos muitas vezes, mas que enxergam, seja na aplicação efetiva do programa ou simplesmente na defesa das concepções que o subjazem, uma possibilidade de atingir determinados objetivos. Essa amplitude da ofensiva do MESP, com representantes em diversas frentes, também foi uma das condições para a popularização do seu discurso e para sua permanência nos dias de hoje, mesmo após seu enfraquecimento institucional.

Hoje, mesmo após uma série de decisões desfavoráveis do STF, o programa Escola sem Partido está em vigor no estado de Santa Catarina. Em fevereiro de 2023, o governador Jorginho Mello, do Partido Liberal (PL), sancionou a Lei 18.637/2023, de autoria da deputada estadual Ana Campagnolo, também do PL, que instituiu a “Semana Escolar Estadual de Combate à Violência Institucional Contra a Criança e o Adolescente”. Em seu artigo 3º, a lei prevê que, durante essa semana, assim como nos projetos supracitados, sejam afixados cartazes com aquele mesmo conteúdo nas salas de aula, em locais de fácil acesso e nas salas dos professores. Contrariando as decisões anteriores do STF, em outubro de 2023, o Tribunal de Justiça de Santa Catarina (TJSC) julgou improcedente a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), movida pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), contra a legislação.

Mesmo que essa lei seja derrubada futuramente – o que é muito provável, tendo em vista o posicionamento do STF em casos similares –, chama atenção como a proposta ainda tem força entre os parlamentares. Pior do que isso é a percepção de que o sucesso do

instrumentalização técnico-política para decisões em diversas áreas de políticas públicas, como educação, saúde, segurança, gestão, meio ambiente, relações internacionais etc.”. (Secchi; Ito, 2016).

¹⁸ “MBL fará marcha pelo Escola Sem Partido em todo país”. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/mbf-fara-marcha-pelo-escola-sem-partido-em-todo-o-pais-4i3elisi28qrft1bzodr5yl1l/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

movimento não depende necessariamente da sua institucionalização. Se o enfretamento no campo judicial já apresenta algumas dificuldades, no campo ideológico e discursivo, o cenário é ainda pior. Essa realidade se comprova no dia a dia da escola, no exercício docente, cada vez mais cerceado. A autocensura é, talvez, o maior legado do MESP. Com medo das represálias, os professores passam a preparar aulas vazias e desconectadas do contexto em que estão inseridos os estudantes.

A consolidação desse imaginário elaborado pelo MESP é, ainda, fomentada por um certo discurso de qualidade da educação que se pauta nos resultados obtidos em avaliações de larga escala. Os baixos índices são frequentemente associados à aplicação de conteúdos compreendidos como inúteis – em especial, conteúdos de disciplinas como filosofia, sociologia, história e artes –, pois, nesse entendimento, em nada agregam à vida prática dos estudantes. O MESP se alinha com esse discurso à medida que esses resultados ajudam a reforçar a desqualificação do trabalho docente, trazendo a ideia de que os professores utilizam suas aulas, que deveriam servir para preparar os estudantes para essas avaliações, para exercer doutrinação ideológica.

Estabelece-se, assim, um sentimento de crise da educação. Um sentimento que encontra suas raízes na manipulação dos medos de uma população já muito insatisfeita¹⁹ e presa a tabus. A partir daí, parece se tornar justificável a aplicação de alguns programas e, com o relativo insucesso institucional do Escola sem Partido, outras iniciativas ganham espaço e são articuladas por frações desses mesmos grupos, como acontece com as propostas de *homeschooling* e de militarização da educação, que serão tratadas nos tópicos seguintes.

2.2 Homeschooling (escolarização doméstica)

O termo *homeschooling* possui traduções distintas para o português, traduções estas que já carregam consigo diferentes significados. Aqui, optamos pela tradução para “escolarização doméstica”, adotada por Penna (2019), por compartilhar do entendimento do autor de que ela evita algumas confusões²⁰ e que expõe de uma melhor forma o anseio pela

¹⁹ Tal insatisfação não é totalmente fruto da atuação de movimentos como o MESP, mas é aproveitada por eles. Muito dela se justifica, entre outros fatores, pela falta de infraestrutura das instituições, pelos vários casos de violência e pelo entendimento, muito disseminado por liberais e por setores da mídia tradicional, de que a educação pública é ineficiente.

²⁰ “A palavra *escolarização* foi escolhida porque é a tradução literal de *schooling* e permite evitar a confusão entre ‘os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar’ e aqueles que se desenvolvem ‘predominantemente, por meio do ensino, em instituições culturais’ (lei nº 9394 de 1996, art. 1º). Em acordo com Penna (2009, p. 11), [...] A palavra *home* foi traduzida por doméstica para evitar a confusão com o regime de exercícios domiciliares (com acompanhamento da escola)”.

substituição da escola nos processos formativos complexos – e próprios dela – pela atuação da família no espaço doméstico. Vale ressaltar, já de início, que não pretendemos, de maneira alguma, ilustrar a escolarização doméstica como um modelo capaz de substituir a escola no processo de formação dos indivíduos.

As práticas de escolarização doméstica não se apresentam, necessariamente, como uma novidade. No Brasil, elas cresceram durante o século XIX, entre as famílias das classes mais favorecidas. Como aponta Vasconcelos (2007), desde a Colônia, passando por todo o século XIX, crianças e jovens das elites recebiam conhecimentos específicos em suas casas, com o auxílio dos próprios parentes, de mestres, professores particulares e preceptores contratados – uma atividade já muito comum na Europa Ocidental. Desde então, essas práticas já se apresentavam como uma oposição às interferências do Estado na educação e como forma das elites se distanciarem de um projeto de escolarização das classes populares (Vasconcelos, 2007).

Com a República, essas práticas continuaram sendo aceitas no país, o que pode ser constatado em vários dispositivos legais (Cury, 2019). Isso é declarado, por exemplo, no artigo 166 da Constituição de 1946, que estabelecia: “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”. Já a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961, em seu artigo 30, prevê o seguinte:

Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar (Brasil, 1961).

Pouco mais de duas décadas depois, a Constituição de 1988 trouxe algumas complexidades que atravessam até hoje o debate jurídico sobre a escolarização doméstica. Por um lado, ela não apresenta impedimentos explícitos a essa prática; por outro, no §3º do seu artigo 208, ela estabelece que “compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola” (Brasil, 1988), o que, em algumas interpretações, é considerada como uma forma de restrição ao modelo.

Todavia, essa dubiedade não se repete no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que é muito direto em seu artigo. 55: “os pais ou responsável têm obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (Brasil, 1990); assim como a Lei

nº 12.796/2013, que altera a Lei nº 9.394/1996 (a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e estipula, no seu artigo 6, que é “dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (Brasil, 2013).

Fato é que, mesmo com essa literalidade quanto à obrigatoriedade da matrícula na rede regular de ensino, o debate persistiu. Em 2002 – já com a existência do ECA –, o Supremo Tribunal de Justiça (STJ) indeferiu um mandado de segurança (7.407-DF) impetrado por uma família de Anápolis (GO), que reivindicava o direito de ensinar a seus três filhos, sem que eles frequentassem a escola, os conteúdos concernentes ao Ensino Fundamental. A decisão serviu para reforçar, por alguns anos, a impossibilidade de a escolarização doméstica funcionar legalmente como substituta da educação escolar.

Ainda assim, algumas famílias continuaram tentando aprovar a prática, e uma dessas investidas foi parar no STF. Trata-se do caso da família de uma criança da cidade de Canela (RS), que pretendia retirá-la da rede regular de ensino e submetê-la à escolarização doméstica, levando-a à escola somente para a realização das avaliações. A secretária de Educação do município negou o pedido dos pais e solicitou que eles fizessem a matrícula da criança na rede regular de ensino, mas eles não aceitaram a decisão e impetraram – com o auxílio de um advogado – um mandado de segurança contra o parecer da secretária. Esse mandado de segurança foi negado em primeira instância e no Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul (TJ-RS), chegando, por fim, ao STF. Em 2018, o Supremo negou provimento ao Recurso Extraordinário 888.815, em que era discutida a possibilidade do *homeschooling* ser considerado meio lícito de cumprimento do dever, pela família, de prover educação; isso porque, de acordo com a maioria dos ministros, pelo fato de que não havia legislação que regulamentasse os preceitos e regras aplicáveis ao *homeschooling*, não seria possível acolher o pedido formulado no recurso²¹.

Essa decisão, no entanto, não freou o crescimento da pauta da escolarização doméstica no Brasil. A fundamentação adotada pela maioria dos ministros, ao ter como base a inexistência de regulamentação legislativa para a modalidade, parece ter dado abertura para que a escolarização doméstica se tornasse constitucional, desde que fosse criada a referida legislação.

Penna (2019) salienta que o Governo Bolsonaro tinha como uma das suas principais preocupações iniciais, no campo da educação, a regulamentação do *homeschooling*,

²¹ Cf. “STF nega recurso que pedia reconhecimento de direito a ensino domiciliar”. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=389496>. Acesso em: 07 mar. 2024.

pretendendo alterar a legislação através da edição de uma medida provisória formulada pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, o que acabou não ocorrendo. Apesar disso, a medida provisória foi substituída por um projeto de lei, o PL nº 2.401/2019. Encaminhado pelo Poder Executivo à Câmara dos Deputados, o projeto propunha a alteração da Lei nº 8.069/1990 (ECA) e da Lei nº 9.394/1996 (LDB), visando regulamentar a escolarização doméstica no Brasil (Brasil, 2019a). Ele foi apensado ao PL nº 3.179/2012 e, posteriormente, arquivado.

Em 2022, O PL nº 3.179/2012 foi aprovado na Câmara dos Deputados. De autoria do deputado federal Lincoln Portela, o projeto pretendia, inicialmente, o acréscimo de um parágrafo ao artigo 23 da Lei nº 9.394/1996 (LDB) para dispor sobre a possibilidade da escolarização doméstica, sendo a ementa alterada, depois, para uma proposta que incluía a modificação do ECA, também visando possibilitar a oferta da modalidade – assim como no PL nº 2.401/2019 (Brasil, 2012). No momento, o projeto está tramitando no Senado – onde recebeu o nº 1.338/2022.

Além do PL nº 3.179/2012, foi aprovado o PL nº 3.262/2019, em 2021, na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ) da Câmara dos Deputados. Proposto pelos deputados federais Dr. Jaziel, Chris Tonietto, Bia Kicis e Caroline de Toni, o projeto tinha como objetivo a alteração do Código Penal (Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940) para incluir um parágrafo que garantisse que a educação domiciliar não se configuraria como crime de abandono intelectual. O PL chegou a tramitar em conjunto com o PL 3.179/2012, contudo, após um requerimento apresentado pela deputada Bia Kicis, ele foi desapensado e enviado para análise da CCJ.

Alguns elementos podem já ser observados a partir desses projetos. Primeiro, assim como ocorre nas propostas do MESP, mas de modo ainda mais explícito, a tentativa de estreitar a esfera pública, submetendo a educação aos desígnios dos pais ou responsáveis, limitando as experiências dos estudantes e seu contato com outras concepções, com a diferença²².

A intenção de tornar a educação um assunto privado passa, nessas propostas, pelo argumento de um suposto direito natural que as famílias teriam de decidir sobre o que e como seus filhos podem aprender – argumento também encontrado em discursos do MESP. Uma amostra disso ocorre na justificativa do PL 3.262/2019: “a família tem primazia na educação das crianças. A educação dada pelos pais é um direito natural garantido aos genitores, aliás,

²² Esse ponto será mais explorado nas próximas seções.

um dever gravíssimo a que estão obrigados pela Lei Natural. Tal lei antecede os Direitos Humanos” (Brasil, 2019b). Nessa perspectiva, as crianças não aparecem como sujeitos de direito, mas como propriedade de seus pais.

Essa pretensão de estreitar a esfera pública, de restringir o que – e a forma como – é ensinado para as crianças e adolescentes, pode ser explicada pela composição dos grupos que defendem a escolarização doméstica e, mais especificamente, pelos autores dos projetos supracitados. O deputado Lincoln Portela, por exemplo, é pastor evangélico e filiado ao Partido Liberal (PL), que mobiliza valores como o fortalecimento da liberdade individual e econômica – com uma menor participação do Estado –, e procura defender e resguardar “valores conservadores da sociedade brasileira”, enaltecendo a família e a pátria²³.

O PL é também o partido do ex-presidente Jair Bolsonaro, que colocou a regulamentação da escolarização doméstica como uma das metas para a educação durante seu governo e cuja trajetória de difusão de discursos reacionários, fundamentados em afirmações falsas, já foi resgatada no tópico anterior. São filiados ao partido, ainda, os quatro autores do PL nº 3.262/2019: o deputado Dr. Jaziel e as deputadas Chris Tonietto, Bia Kicis e Carolina de Toni.

Grande parte das propostas de regulamentação do *homeschooling* no Brasil estão estritamente ligadas ao MESP, o que se demonstra pela participação dos apoiadores da modalidade na defesa das pautas do movimento, seja nas casas legislativas ou nos meios de comunicação utilizados por eles. Os autores dos projetos de lei voltados à escolarização doméstica citados acima, direta ou indiretamente, colocaram-se a favor do Escola sem Partido em algum momento. É o caso das deputadas Bia Kicis, Chris Tonietto e Carolina de Toni, que estavam entre os autores do PL 246/2019, projeto que objetivava introduzir o “Programa Escola sem Partido” nas instituições de ensino do país (Brasil, 2019c).

Não só a participação na elaboração de projetos de lei e a defesa explícita do programa representam essa proximidade. Os discursos dos defensores da escolarização doméstica costumam confluir com os do MESP. A própria reivindicação do direito à substituição da escola pelo ensino aplicado em âmbito doméstico, ainda que apareça muito antes da criação do MESP, ganha destaque após alguns anos de atuação do movimento. Parte disso se deve ao trabalho dele e de outros grupos para estabelecer uma ideia de crise da educação, já vista no tópico anterior, o que deixa brechas para o surgimento de propostas que atendem a diferentes interesses.

²³ Essas informações estão disponíveis no site do partido, na aba ‘Programa do PL’. Disponível em: <https://partidoliberal.org.br/>. Acesso em 12 mar. 2024.

No caso da escolarização doméstica, ao supor que a escola não é um local seguro, que não apresenta os resultados esperados no processo de aprendizagem e, ainda, que se torna espaço de desmoralização e de contestação dos valores ensinados pela família, torna-se legítimo, na visão dos seus apoiadores, o desejo de retirar as crianças e os adolescentes da instituição. A fala do deputado Lincoln Portela, ao defender a modalidade em uma sessão deliberativa na Câmara dos Deputados, traz alguns desses aspectos:

Nós não estamos, em momento algum, atacando a escola brasileira. Quem adota o *homeschooling*, ou a educação domiciliar, está atacando a escola brasileira [sic], em momento algum. Isso nada tem a ver! Nós queremos que a escola brasileira saia do 74º lugar – último lugar – no PISA. Na avaliação feita em 64 países, o Brasil ficou em último lugar. [...] Eu digo isso porque não há pai educador da educação domiciliar que pratica a pedofilia com os filhos. Eu não quero entrar neste mérito porque, se eu entrar, nós veremos que a reclamação nas escolas públicas brasileiras, nas escolas confessionais brasileiras, nas escolas particulares brasileiras é sobre o ensino de sexualidade precoce nas escolas, o ensino ao adolescente sobre o uso de camisinha dentro da escola, a reclamação é sobre o professor que dá nota mais alta para que os meninos aprendam a beijar na boca. Isso é hipocrisia, coisa que nós não podemos permitir! Isso é um absurdo! Chega disso! [...] Ora, ora, ora! Estariam por acaso aqueles que defendem uma ideologia política diferente da minha com medo de os senhores e as senhoras perderem o nicho de doutrinação ideológica dentro das escolas? Ora, ora, ora! Chega disso! (Portela, 2022).

Seja através de um discurso de qualidade da educação ou de pressupostos morais e religiosos, o que está novamente em jogo é a oposição entre família e escola, que é, mais uma vez, ilustrada como ineficiente e como uma ameaça à estrutura e aos valores familiares. Também reaparece a desqualificação do trabalho docente, uma vez que o professor é compreendido como alguém que fracassou no processo de ensino – pois, nessas concepções, o sucesso da educação passa pelos resultados obtidos em avaliações em larga escala – e (ou) que se entregou a um projeto de doutrinação política e ideológica através da educação. Além disso, a escolarização doméstica, nos moldes que vem sendo apresentada, exclui a necessidade do trabalho de um professor licenciado na formação dos estudantes.

A propósito, esse é um dos principais problemas dessa modalidade. No caso do PL 3.176/2012 (aprovado na Câmara dos Deputados), até então, apesar de apresentar a exigência de comprovação de escolaridade de nível superior por pelo menos um dos pais ou responsáveis legais do estudante, não há obrigatoriedade de que a graduação seja em um curso de licenciatura. Portanto, não há garantia alguma de que os tutores dominem minimamente os conteúdos específicos de cada área do conhecimento e, mesmo argumentando que podem

assimilar esses conteúdos através de outros meios (o que, por si só, já é contestável), ainda não dominariam as práticas pedagógicas e as habilidades específicas que compõem o saber do professor. Trata-se, então, de uma afronta ao trabalho docente; uma tentativa de deslegitimar o professor, de colocá-lo como um agente desnecessário, substituível, dentro do processo educativo.

Outra questão problemática diz respeito à insegurança das crianças e adolescentes que deixariam de frequentar a escola. Penna (2019) chama atenção para a importância que a instituição tem na rede de proteção de menores de idade. Nas palavras do autor:

A escola faz parte da rede de proteção de crianças e adolescentes e deve comunicar ao Conselho Tutelar os casos de maus-tratos envolvendo os estudantes. Quem fará esse papel se a família optar pela escolarização doméstica? O projeto [refere-se ao PL 2.401/2019] é absolutamente omissivo neste quesito. A opção pela escolarização doméstica fica vedada para os responsáveis que estiverem cumprindo pena por um dos crimes listados no art. 11 do projeto, mas e aqueles pais que cometem toda sorte de abusos contra seus filhos e ainda não foram condenados? E aqueles que seriam condenados graças às denúncias feitas pelos profissionais que trabalham nas escolas? A única forma de acompanhamento das crianças e adolescentes que estudarem através da escolarização doméstica graças à opção dos seus responsáveis será uma avaliação anual de acordo com a BNCC (Penna, 2019, p. 21)

Nesse trecho, Penna se refere ao PL 2.401/2019, mas as condições são similares no PL 3.179/2012. A limitação da frequência dos estudantes nas escolas diminui a possibilidade de diagnosticar – através do contato com professores, equipe pedagógica, outros profissionais e até com os próprios colegas – os diversos tipos de abuso que eles podem sofrer em suas casas. De modo geral, a socialização dessas crianças e adolescentes é comprometida. Primeiro, porque não há como verificar se os tutores se preocuparão com essa necessidade, visto que é inviável supervisionar o cotidiano de cada família. Depois, mesmo que exista essa preocupação, as experiências são restritas, seja pela própria vontade dos pais ou responsáveis, seja pela insuficiência dos espaços em que essa socialização será buscada.

Há, como também defende Penna (2019), uma especificidade da socialização que ocorre na escola e que não pode ser proporcionada em outros ambientes. Esse estreitamento da esfera pública, reafirmamos, não é apenas uma consequência inesperada da escolarização doméstica; é, veremos mais à frente, uma das intenções do projeto reacionário de educação.

Voltando à composição ideológica da rede de apoiadores do *homeschooling*, nota-se, ainda, que é marcante a presença de princípios liberais e de uma certa racionalidade neoliberal, que se manifestam em diversos pontos do discurso em defesa da modalidade. A

começar por um elemento encontrado já nas formulações do liberalismo clássico, qual seja, o enaltecimento das liberdades individuais. Tal posicionamento pode ser constatado a partir da própria existência da proposta, que, se regulamentada, possibilitará a retirada de crianças e adolescentes da rede regular de ensino; ou seja, ocorrerá uma forma de privatização do processo educativo.

A defesa de um direito à escolarização doméstica passa por um anseio pela “liberdade de escola”, um desejo exacerbado de que o Estado não seja o único a prover educação formal e, por vezes, de que seja vedada sua interferência nesse campo, como propõe Mises (2010, p. 134): “[...] o estado, o governo e as leis não devem, de modo algum, preocupar-se com a escola e a educação. A criação e instrução dos jovens devem ser inteiramente deixadas a cargo dos pais e de instituições e associações privadas”. Ignora-se o fato de que esses jovens são sujeitos de direito e que, portanto, não deveriam ser absolutamente submetidos aos desígnios dos pais ou responsáveis, ainda mais quando essa decisão coloca em risco sua segurança e seu desenvolvimento individual e coletivo.

Vale ressaltar, mais uma vez, a difusão da ideia de crise da escola, sobretudo a pública, que se torna pretexto para o contingenciamento de recursos e para promoção de outras políticas educacionais de base neoliberal. Parte desse esforço pela desqualificação da escola passa, como vimos no trecho da fala do deputado Lincoln Portela, pelos resultados ruins obtidos nas avaliações de larga escala. Assim, uma fração considerável dos defensores da escolarização doméstica justifica sua posição através desses dados, supostamente comprobatórios da má qualidade da rede regular de ensino. Nesse sentido, não se trata, aqui, de negar a existência de problemas na educação escolar brasileira, mas de compreender que não é plausível mensurá-los a partir de resultados em testes standardizados.

Uma parcela das famílias brasileiras que defende o direito à escolarização doméstica o faz pelo entendimento de que o processo educativo seria otimizado. Essa visão é endossada no site da Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), no campo ‘Perguntas Frequentes’, em resposta à questão “o que leva os pais optarem pela educação domiciliar?”. Na resposta, argumentam que a personalização da educação em casa é “[...] tão eficaz que 2 horas de atividades por dia equivalem a mais de 5 horas de escola” (ANED, [2021?], n.p.). O problema é que a concepção subjacente a essa vontade estabelece uma relação de equivalência entre educação e transmissão de conhecimentos. Logo, ao acreditar que essa transmissão poderia ser melhorada em casa, algumas famílias compreendem que a modalidade seria uma solução mais razoável.

Há, desse modo, uma individualização do processo educativo, cuja finalidade é

reduzida à promoção de competências úteis para a competição que alicerça as avaliações de larga escala, o mercado de trabalho e outros âmbitos da realidade social. Ainda dentro dessa lógica, é comum que os defensores e adeptos da escolarização doméstica – mesmo com sua atual falta de regulamentação – enalteçam o “sucesso” daqueles que não frequentaram a rede regular de ensino e que alcançaram conquistas acadêmicas, profissionais²⁴ ou, ainda, que obtiveram bons resultados nos referidos testes padronizados.

Casanova e Ferreira (2020) assinalam que essas avaliações de larga escala, inseridas em uma perspectiva mais ampla de mercantilização, quando atingem a escolarização doméstica, proporcionam a abertura de um novo nicho de mercado: o da produção de materiais direcionados à preparação das crianças e adolescentes para realização dessas avaliações. As autoras citam como exemplo o *site* Homeschooling Brasil e a própria ANED, que comercializavam materiais de apoio para os pais e responsáveis, além de outros eventos que auxiliariam na preparação dos jovens.

Diante do exposto até aqui, é possível identificar um traço marcante no movimento em defesa da escolarização doméstica no Brasil; uma configuração que também pode ser constatada no MESP, afinal, como vimos – e ainda será mais explorado –, há muitos pontos de aproximação entre essas iniciativas. Trata-se da formação de uma coalização entre liberais, conservadores, fundamentalistas religiosos e outros grupos que possuem interesse na aprovação de propostas como essas. Tal aproximação entre grupos de fundamentos ideológicos distintos e, por vezes, até contraditórios, fica visível no discurso de depreciação da escola, uma vez que se desenha uma convergência entre pautas morais, como a condenação de uma suposta “ideologia de gênero” ou de uma “doutrinação ideológica”, e uma agenda gerencialista, que julga a educação brasileira a partir dos baixos índices obtidos nas avaliações de larga escala.

Essas são constatações iniciais e que carecem de maior desenvolvimento. Em que pese a origem já um tanto distante da prática de escolarização doméstica, sua intensificação nos últimos anos parece estar ligada a um projeto político mais amplo que mobiliza elementos discursivos multifacetados que se conectam a motivações também variadas. Algumas características dessa dinâmica de adesão no Brasil foram tratadas neste tópico, mas, ao contrário do que acontece, por exemplo, nos EUA – onde o *homeschooling* é regulamentado e consolidado há anos –, os dados aqui ainda são escassos.

²⁴ No site da ANED, há um espaço para testemunhos de *homeschoolers* que atingiram (ou estão atingindo) esse ideal de sucesso. Disponível em: <https://aned.org.br/testemunhos/>. Acesso em: 25 mar. 2024.

2.3 Militarização das escolas públicas

Assim como na questão do *homeschooling*, é necessário introduzir uma definição de *militarização das escolas públicas*, pois, por mais que a nomenclatura pareça autoexplicativa – e pode ser, em certa medida –, é comum que ocorra confusão entre esse processo e o modelo de escola militar. Para isso, recorreremos à demarcação apresentada por Santos *et al.* (2019), no sentido de ressaltar a diferença entre *escolas militares* e *escolas militarizadas*:

As escolas militares são as escolas das corporações, como Exército, Marinha, Aeronáutica, Polícia Militar e Corpo dos Bombeiros. Essas escolas já são criadas como militares e, geralmente, estão vinculadas a órgãos específicos, como as Forças Armadas e as Secretarias de Segurança e não a Secretarias de Educação (p. 583).

Quando estamos falando de escolas *militarizadas* nos referimos as instituições escolares civis públicas, vinculadas às secretarias distrital, estaduais e municipais de educação, que por meio de convênio com as secretarias de segurança ou polícia militar, passaram a ser geridas em conjunto com as polícias ou passam a contar com a presença de monitores cívico-militares. [...] Também se enquadram nesse quesito aquelas escolas que fazem convênio, acordos, parcerias com comandos das Polícias Militares, passando a contar com assessoria da corporação, para a aplicação da “Metodologia dos Colégios da Polícia Militar” ou processo de gestão compartilhada nas escolas municipais (p. 585).

Traçar essa distinção é importante para deixar claro que este tópico será dedicado, em sua maior parte, à análise da militarização das instituições civis públicas, e não daqueles colégios que já têm sua origem no militarismo, seja no nível de formação de agentes para as próprias corporações ou no âmbito da educação básica, em colégios que visam atender, preferencialmente, dependentes dos militares. O exame é fixado no processo de militarização das escolas civis públicas porque defendemos que sua expansão é parte constituinte do projeto reacionário de educação aqui tratado. Não sem motivo, ele se intensifica na última década, tal como o MESP e as propostas de escolarização doméstica, e compartilha atores e aspectos discursivos.

A diversidade das formas de militarização das escolas públicas no Brasil torna difícil a identificação precisa da sua origem, e o próprio ato de apontar para uma possível primeira experiência desse tipo assenta-se, necessariamente, em alguma definição prévia. Considerando a delimitação aqui adotada, concordamos com Santos (2020) que o primeiro caso de militarização de uma instituição civil pública no país ocorreu em 1986, no estado do Mato Grosso. Em 22 de dezembro daquele ano, foi criada a Escola Estadual de 1º Grau da

Polícia Militar “Tiradentes” – hoje, Escola Estadual da Polícia Militar “Tiradentes”.

Apesar do nome, que aparenta ser de um colégio militar, Santos (2020) apurou que a escola surgiu vinculada apenas à Secretaria de Educação e foi militarizada posteriormente, por meio da transferência da sua administração para a Polícia Militar do Estado do Mato Grosso, mas com o funcionamento garantido através de um convênio com a Secretaria de Educação do estado. Além disso, o autor destaca que, diferentemente do que ocorreu em colégios similares de outras unidades federativas, também vinculados à pasta da Educação, os documentos analisados desse colégio do Mato Grosso não mencionavam a formação de pessoal especializado para as corporações militares.

Nas duas décadas seguintes, a partir de diferentes configurações, mais escolas foram militarizadas, com destaque para Goiás, estado que já tinha iniciado, ainda que timidamente, o processo de militarização de escolas públicas no final do século passado, no primeiro mandato do governador Marconi Perillo, também responsável por alavancar novamente o processo no começo da década passada. Os movimentos isolados de militarização de instituições civis públicas em diferentes pontos do país, embora eventualmente pautados em narrativas parecidas com as que encontramos hoje, não constituem nosso interesse de estudo neste trabalho. Como adiantado, o foco está em compreender a força que essas iniciativas ganharam no final da década passada e no início desta, em âmbito nacional, com incentivo do governo de Jair Bolsonaro.

Em janeiro de 2019, um passo significativo para o processo de militarização das escolas públicas é dado pelo governo do ex-presidente Jair Bolsonaro; trata-se da reformulação do Ministério da Educação (MEC) e da criação da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (SECIM). Se o estabelecimento dessa subsecretaria não inaugurou a militarização das escolas no país, ele serviu para fortalecer as investidas em todo território nacional (Santos *et al.*, 2019). De acordo com o artigo 16 do Decreto nº 9.665, que instituiu a subsecretaria, competia a ela:

- I - criar, gerenciar e coordenar programas nos campos didático-pedagógicos e de gestão educacional que considerem valores cívicos, de cidadania e capacitação profissional necessários aos jovens;
- II - propor e desenvolver um modelo de escola de alto nível, com base nos padrões de ensino e modelos pedagógicos empregados nos colégios militares do Exército, das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares, para os ensinos fundamental e médio;
- III - promover, progressivamente, a adesão ao modelo de escola de alto nível às escolas estaduais e municipais, mediante adesão voluntária dos entes federados, atendendo, preferencialmente, escolas em situação de

vulnerabilidade social; [...] (Brasil, 2019d).

De início, é preciso observar, como salientado por Santos *et al.* (2019), que é a partir desse decreto que começa a ser empregada a nomenclatura “escolas cívico-militares”, até então não utilizada por nenhuma escola militarizada. Já os três incisos supracitados deixam transparecer a busca pelo ampliamto da militarização das escolas públicas do país, visando, inclusive, a implementação de padrões de ensino e de concepções pedagógicas presentes nos colégios militares das referidas corporações. Outro ponto passível de nota diz respeito à preferência pela militarização de escolas em situação de vulnerabilidade social. Ao se atentar a esse objetivo, parece ser possível inferir que, novamente, está em jogo a ideia de fracasso da escola pública, que, tal como está estruturada, não seria capaz de resolver as adversidades presentes nela. Ela precisaria, portanto, da intervenção de uma força externa, e os militares seriam aqueles que estariam capacitados para resolver os seus mais variados problemas.

No mesmo caminho, em setembro de 2019, o governo Bolsonaro instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), através do Decreto nº 10.004. O artigo 1º do decreto previa que o programa deveria ser desenvolvido pelo Ministério da Educação, com o apoio do Ministério da Defesa, e implementado com o auxílio dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal (Brasil, 2019e). O intuito era fomentar e fortalecer as Escolas Cívico-Militares (ECIM) em todo o país e promover sua padronização, fornecendo apoio técnico e financeiro para as escolas públicas regulares que desejassem aderir ao modelo e àquelas que já se encontravam militarizadas de alguma forma, mas que procuravam se adequar aos parâmetros das ECIM (Brasil, 2019e). Essa padronização se daria, em parte, por meio da “utilização de modelo para as ECIM baseado nas práticas pedagógicas e nos padrões de ensino dos colégios militares do Comando do Exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares” (Brasil, 2019e), conforme previsto no artigo 5º do decreto.

Além de incentivar a utilização de práticas pedagógicas e de padrões de ensino dos colégios militares, o decreto também coloca como uma das diretrizes do PECIM, no inciso VIII do seu artigo 5º, a “viabilização da contratação pelas Forças Armadas de militares inativos como prestadores de tarefa por tempo certo para atuarem nas áreas de gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa” (Brasil, 2019e); e, no inciso XI, o “emprego de oficiais e praças das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares, para atuarem nas áreas de gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa” (Brasil, 2019e). Ou seja, os militares estariam diretamente envolvidos com o processo educativo.

Alguns questionamentos também podem ser levantados a partir de determinados

termos que foram empregados no texto do decreto e que, no entanto, não foram completamente explicados. No inciso II do artigo 2º, o programa é definido como um “[...] conjunto de ações direcionadas ao fomento e ao fortalecimento das ECIM a partir de modelo de gestão de excelência nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa” (Brasil, 2019e). E o que seria essa “gestão de excelência”? Observa-se que ela não é definida com clareza no corpo do texto do decreto e aparece, de novo, como um dos princípios do PECIM, no artigo 3º. Contudo, no artigo 11, é dito que essa gestão seria “[...] baseada nos padrões de ensino adotados pelos colégios militares do Comando do Exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares” (Brasil, 2019e).

Podemos constatar, dessa forma, que se trata da expansão do *ethos* militar para a educação básica, movimento que se dá pelo deslocamento de princípios das corporações para as escolas públicas e pela participação direta de agentes militares na gestão administrativa, didático-pedagógica e educacional das instituições em que o modelo foi implantado. O alargamento desse *ethos* é conflitante com a construção de uma escola pública e de gestão democrática, uma vez que a cultura militar se baseia, entre outras coisas, em valores como a disciplina hierárquica e a obediência forçada²⁵.

Além disso, importar padrões de ensino e práticas pedagógicas das escolas das corporações diz muito sobre que sujeito se espera formar nas escolas militarizadas. Há um problema muito nítido nisso: existe – ou deveria existir – uma finalidade formativa diferente para as escolas públicas da educação básica e para os colégios das corporações. Como, então, utilizar o mesmo modelo para ambas?

Como forma de responder a críticas semelhantes a essa e de legitimar a aplicação das ECIM, havia, no referido decreto, a exigência de realização de consulta pública para a implementação do modelo. No inciso VI do artigo 10, estava previsto que competia às escolas que desejassem participar do PECIM “realizar consulta pública formal e de caráter vinculante à comunidade escolar com o objetivo de aprovar o modelo de ECIM a ser implementado” (Brasil, 2019e). Essas consultas, no entanto, são realizadas de forma aligeirada, sem o debate necessário, entre profissionais da educação e toda a comunidade escolar, sobre as especificidades e possíveis implicações da implementação do modelo. O processo é realizado, ainda, em meio à pressão de agentes reacionários que, assim como nas outras iniciativas, fundem o discurso baseado em pautas morais com o discurso de qualidade da educação, ambos muito eficientes para a aderência de uma população já muito fragilizada e que enxerga

²⁵ Esse ponto também será debatido nas próximas seções.

na educação uma oportunidade de ascensão econômica e social.

O apelo à narrativa da qualidade aparece logo no artigo 1º do decreto, configurando-se como suposta finalidade da criação do programa: “fica instituído o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – Pecim, com a finalidade de promover a melhoria na qualidade da educação básica no ensino fundamental e no ensino médio” (Brasil, 2019e). A despeito de o termo também não ter sido definido com clareza no documento, é possível diagnosticar o que os propositores da militarização das escolas públicas entendem por qualidade. Do mesmo modo que ocorre nas falas em defesa do *homeschooling*, a concepção de qualidade da educação é embasada, primordialmente, na obtenção de bons resultados em *rankings* decorrentes de avaliações de larga escala. A defesa do projeto pelo governador do Paraná, Ratinho Junior, no Palácio Iguazu, indica esse posicionamento²⁶:

[...] Se a média das escolas cívico-militares, no Brasil, é 20%, o Ideb, melhor do que o Ideb de uma escola convencional, esse é um projeto vencedor. Se é vencedor, por que nós não podemos trazer para o Paraná, investir e ampliar esse projeto? Que é o que nós estamos fazendo hoje. O estado que mais tem escola cívico-militar no Brasil? Goiás. Um dos melhores Ideb, acho que “tá” em segundo, em primeiro? Primeiro lugar, o Ideb de Goiás. Eles têm 36 “escolas cívico-militar”, nós vamos para 200 “escolas cívico-militar”, fazendo o maior projeto do Brasil [...] (Jovem Pan União da Vitória, 2020).

A ideia de que a qualidade da educação está ligada a um bom desempenho das escolas em testes standardizados sustenta a construção do projeto e alimenta os argumentos em sua defesa, o que se percebe, por exemplo, em uma das propagandas elaboradas pelo MEC para divulgar o modelo, em 2019²⁷. Ela é iniciada com a seguinte afirmação: “os resultados são positivos. Ensino de qualidade. Gestão de excelência” e, no decorrer do vídeo, aparece uma imagem com os dizeres “A avaliação do Ideb, que mede a qualidade do ensino, é 20% maior”. Também em 2019, o então ministro da Educação, Abraham Weintraub, destacou que as escolas cívico-militares tinham um desempenho acima da média e que seriam um meio para a melhoria da educação no Brasil (Vardélio, 2019).

Antes de se contrapor a essa concepção de educação, é preciso salientar que, mesmo se existissem parâmetros mensuráveis para analisar a qualidade do processo educativo – como está pressuposto nas propagandas e nos discursos em defesa das escolas cívico-militares –, o modelo ainda não seria tão bem-sucedido como é ilustrado. Pinheiro, Pereira e Sabino (2019)

²⁶ Pronunciamento completo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ltP5Pb6ufOs>. Acesso em 08 abr. 2024.

²⁷ Propaganda completa disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sDHWtyGgcYE>. Acesso em 09 abr. 2024.

demonstram que parte dessa narrativa de qualidade, que postula a superioridade no desempenho das escolas militarizadas em avaliações de larga escala, passa pela desfiguração dos dados divulgados. Os autores destacam o caso de um gráfico apresentado pelo MEC, em 2019, para justificar a ampliação das escolas militarizadas. Nele, aparecem dados do Ideb entre os anos de 2005 e 2017, supostamente demonstrando a vantagem no desempenho dos colégios militares e das escolas militarizadas frente às escolas regulares da rede básica. Entretanto, observam eles, os Institutos e Centros Tecnológicos federais, que possuíam resultados semelhantes aos dos colégios militares e das escolas militarizadas, foram incorporados no grupo das escolas públicas regulares, levando, assim, à compreensão de que somente os colégios com a pedagogia militar dispunham de um “padrão de excelência” de educação.

Pinheiro, Pereira e Sabino (2019) ainda ressaltam alguns fatores cruciais para que os colégios militares e as escolas militarizadas obtenham melhores índices do que as escolas regulares nessas avaliações, dos quais destacamos a diferença de investimento – muito maior nas instituições dos dois primeiros tipos –, e as condições de acesso distintas – normalmente abertas nas escolas regulares e restritas nos colégios militares e nas escolas militarizadas. Essas condições de acesso se devem, em alguns casos, pelas reservas para dependentes legais de militares e, em outros, por provas de admissão que filtram os estudantes, excluindo aqueles que não dominam os conteúdos dispostos nas provas.

Vale salientar, dessa maneira, que os estudantes dos colégios militares e das escolas militarizadas apresentam um nível socioeconômico mais elevado do que os estudantes das escolas públicas regulares (Pinheiro; Pereira; Sabino, 2019), e que, portanto, possuem mais condições para desempenharem melhor nos testes padronizados. Ocorre, assim, uma separação daqueles estudantes que estariam aptos a realizar as avaliações de larga escala e aqueles que não estão, o que se soma ao ensino voltado a esses testes, um verdadeiro treinamento, que é aplicado nessas instituições.

Ao mesmo tempo em que é trabalhada essa narrativa da qualidade da educação, repete-se o mecanismo das outras iniciativas (MESP e *homeschooling*) de construção do entendimento de que a escola pública convencional é um local de violência, de desmoralização e de ataque aos valores familiares. É também nessa elaboração que se encaixa a militarização das escolas, pois os procedimentos militares – pedagógicos e de gestão –, aplicados a elas, ajudariam a coibir a violência e a garantir o desenvolvimento de valores opostos àqueles que estariam levando os estudantes a um “mau caminho”.

Na mesma ocasião em que Weintraub disse que as escolas cívico-militares tinham

desempenho acima da média, o ex-ministro fez esta afirmação: “as famílias sentem muito mais segurança em deixar seus filhos nas escolas, o ambiente é muito mais seguro, a camaradagem entre os colegas é melhor [...]” (Vardélio, 2019). Também no mesmo evento, o ex-presidente Jair Bolsonaro relacionou esse “bom desempenho” das escolas cívico-militares à disciplina dos estudantes, propondo o seguinte: “tem que botar na cabeça dessa garotada a importância dos valores cívico-militares, como tínhamos há pouco no governo militar, sobre educação moral e cívica, sobre respeito à bandeira” (Vardélio, 2019). Ele defendeu explicitamente, dessa forma, a imposição de valores predominantes na Ditadura Militar Brasileira a crianças e adolescentes em formação.

Todavia, essa alegação de que as escolas cívico-militares seriam exemplos de segurança não é o que se verifica na realidade. A disciplina não interrompe a violência, e são inúmeros os casos dentro e nos arredores das escolas militarizadas²⁸, seja pelas mãos dos próprios militares, pela sua omissão ou pelas próprias limitações da disciplina enquanto ferramenta para resolução do problema da violência. Assim, ao analisar os dois principais argumentos utilizados nos discursos em defesa do modelo (da qualidade e da segurança), ambos parecem não se sustentar.

O processo de militarização das escolas públicas, à semelhança das duas iniciativas analisadas anteriormente, encontra força na convergência de interesses de representantes de diferentes espectros. Serve ao mercado, uma vez que se volta ao desenvolvimento de competências técnicas úteis a ele e se apegam a procedimentos de mensuração, promovendo a competição exacerbada entre redes, escolas, professores e estudantes, típica da lógica neoliberal. Serve aos conservadores e aos reacionários, que desejam reprimir os avanços de valores conflitantes com aqueles tidos como tradicionais. E, particularmente, serve aos próprios agentes das corporações, a exemplo dos militares inativos, que em alguns estados recebem gratificações maiores do que a média salarial dos professores.

Reforça, ainda, o nosso entendimento de que a militarização das escolas públicas se dá dentro do contexto de um projeto reacionário de educação o fato de que uma parte importante da defesa do modelo é realizada por atores que também apoiavam iniciativas como o MESP e o *homeschooling*, frequentemente, como apontamos, através de discursos e de estratégias de atuação similares. Isso pode ser verificado na justificativa apresentada pela deputada Chris Tonietto – autora de projetos de lei voltados ao ESP e ao *homeschooling* – ao requerer a

²⁸ “Violência aumenta nos arredores das escolas militarizadas”. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/df1/video/violencia-aumenta-nos-arredores-das-escolas-militarizadas-10859623.ghtml>. Acesso em: 18 abr. 2024.

realização de uma sessão solene para a “reflexão quanto à importância das escolas cívico-militares”:

Diante do preocupante desempenho de nossos estudantes nas últimas décadas, bem como a ameaça representada pela disseminação de ideologias e pela doutrinação política presente em parte considerável das instituições de ensino fundamental e médio brasileiras, o modelo de eficiência, imparcialidade e disciplina representado pelas Escolas Cívico-Militares oferece-nos excelentes perspectivas de desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação em nosso país (Tonietto, 2019, n. p.).

A mesma tentativa de relacionar a oposição às escolas cívico-militares a um projeto de doutrinação política e ideológica aparece em uma postagem do também protagonista nas outras duas iniciativas, Lincoln Portela, em sua página no *Facebook*: “em uma semana o atual governo tentou acabar com as escolas cívico-militares, na outra retomou o ensino de ‘educação sexual e reprodutiva’” (2023).

Ao fazer tal insinuação, o deputado se referia à decisão do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva de encerrar o PECIM. O governo publicou, em julho de 2023, no Diário Oficial da União (DOU), o decreto que revogava o programa criado no governo do ex-presidente Jair Bolsonaro. Tal decisão, porém, apesar de impactar significativamente na continuidade do modelo, visto que retira do MEC a responsabilidade pela manutenção das unidades que aderiram ao programa, não encerra a militarização das escolas no Brasil. A decisão do governo Lula gerou ampla reação dos governos estaduais, que passaram a atuar na brecha deixada pelo decreto, declarada pelo próprio presidente da República: “se cada Estado quiser criar, que crie, se cada Estado quiser continuar pagando, que continue [...]” (Santos, 2023).

Com essa relativa autonomia concedida aos estados, a reação imediata de muitos governadores foi declarar a intenção de dar continuidade ao modelo – em alguns casos, com alterações no formato. A decisão do governo Lula, embora importante pelo encerramento do PECIM, parece ser omissa com relação a outras possibilidades de continuidade do processo de militarização da educação pública no país, visto que deixa cada estado à sua própria “sorte” e que não promove o debate sobre as implicações dessa forma de educação. Diante disso, resta observar que a militarização é mais um projeto que, mesmo enfrentando determinadas resistências, persiste e se intensifica no campo educacional brasileiro.

3 ELEMENTOS FUNDAMENTAIS DA ATUAÇÃO DO PROJETO REACIONÁRIO NA EDUCAÇÃO

Antes de partir para o exame dos elementos fundamentais dessa ofensiva no campo educacional, convém delinear o que entendemos por *projeto reacionário de educação*. Tal expressão não encontra sua origem neste texto, ela já aparece em trabalhos anteriores, como o de Cunha (2016), que, inicialmente, procurou analisar como o currículo da Educação Básica no Brasil estava sendo afetado por ações que visavam frear os processos de secularização da cultura e da laicidade do Estado; e o de Ferreira (2022), que já utilizava a expressão para se referir à tríade: Escola sem Partido, *homeschooling* e militarização das escolas públicas. A concepção de projeto reacionário que aqui se propõe também se refere a essa tríade e se aproxima de alguns aspectos trazidos por Cunha no texto de 2016. Assim, compreende-se que as três iniciativas não constituem a totalidade desse projeto, mas que se configuram como partes fundamentais dele.

A ideia de projeto, aqui, não se assenta no entendimento de que as iniciativas são elaboradas e propostas por uma única organização ou por um conglomerado de corporações que representam os interesses de um único grupo. Como demonstrado na seção anterior, suas origens estão marcadas pelas ações de agentes distintos, de diferentes segmentos, mas, ao longo da sua existência, formam-se alianças estratégicas que possibilitam seu fortalecimento político. Dessa maneira, unem-se, quando necessário, conservadores e liberais, católicos e evangélicos, militares e agentes do mercado. Não se trata de uma união coesa e totalmente administrada, mas mesmo suas contradições produzem efeitos na educação.

Além dessa “diversidade” de atores que sustentam as propostas, é preciso destacar que o fortalecimento delas está ligado a um conjunto de fatores mais amplos, no âmbito nacional e internacional. A própria origem do Escola sem Partido e das proposições de escolarização doméstica é, como vimos, influenciada por experimentos ocorridos em outros países, especialmente nos Estados Unidos. Expressões como “ideologia de gênero” e “marxismo cultural”, que perpassam os discursos em defesa das três iniciativas, também foram forjadas em outros países, décadas atrás, para atender demandas reacionárias de uma determinada conjuntura. Vale, ainda, lembrar que a concepção de qualidade da educação baseada nos resultados obtidos em avaliações de larga escala, constantemente evocada pelos defensores dessas propostas, também não é de exclusividade brasileira.

Se há uma dinamicidade na composição e no funcionamento desse projeto, também há naquilo a que ele se contrapõe. Essa oposição, por sua vez, carrega alguns elementos repetidos

em outros lugares do mundo, mas com as especificidades do cenário brasileiro. Aqui, as políticas de redução das desigualdades econômicas, sociais e das diversas formas de violência caminham a passos lentos desde o fim da ditadura militar, e qualquer avanço nessas pautas parece representar uma ameaça para determinados grupos.

A tentativa de conservação das estruturas sociais vigentes e de certos valores tradicionais é marcante na sociedade brasileira das últimas décadas, mas, ao passo que algumas minorias começaram a conquistar espaço na esfera pública e a contar com políticas voltadas à redução das desigualdades, a reação se intensificou. Em um recorte mais recente, embora já existissem expressões anteriores dessa reação – como alguns elementos presentes nas manifestações de 2013 e da própria popularização do ESP –, o *impeachment* de Dilma Roussef, em 2016, parece ter sido um episódio central para os desdobramentos reacionários nos anos seguintes. Tal evento significou uma forte ruptura com o jogo democrático, não só pelas manobras judiciais que permearam o processo, mas também pela participação agressiva da grande mídia, pela forma violenta como Dilma era representada²⁹ por uma parcela da população que não aprovava seu governo e pelas diversas manifestações deploráveis ocorridas na Câmara dos Deputados quando da votação para abertura do processo. A fala do então deputado Jair Bolsonaro, ao dar seu voto a favor do *impeachment* de Dilma, demonstra várias facetas de uma narrativa reacionária que se tornaria preponderante nos próximos anos:

[...] perderam em 64, perderam agora, em 2016. Pela família e pela inocência das crianças em sala de aula, que o PT nunca teve. Contra o comunismo, pela nossa liberdade, contra o Foro de São Paulo, pela memória do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra – o pavor de Dilma Roussef –, pelo Exército de Caxias, pelas nossas Forças Armadas, por um Brasil acima de tudo e por Deus acima de todos, o meu voto é sim (Estadão, 2016).

O elogio ao regime ditatorial – inclusive a um de seus principais representantes –, a proposição de uma dicotomização social (*nós versus eles*), a desqualificação da escola, o antipetismo, o anticomunismo, somados à espetacularização que envolveu todo o processo, deram vazão a afetos perigosos que passaram a corroer uma estrutura democrática já muito abalada.

As transformações foram imediatas. No âmbito econômico, ainda em 2016, o governo de Michel Temer implementou medidas de austeridade fiscal que acabaram reduzindo

²⁹ Em 2015, como forma de “protesto” contra o aumento do preço da gasolina, várias pessoas colaram adesivos nas entradas dos tanques de combustível de seus carros. Na montagem misógina e que naturalizava um ato de violência sexual contra uma mulher, a então presidenta aparecia com as pernas abertas e, quando os carros eram abastecidos, dava a ideia de que ela estava sendo penetrada pela bomba de combustível. Inúmeras imagens circularam pelas redes sociais.

drasticamente os investimentos nos serviços públicos de diversas áreas e enfraquecendo políticas e programas sociais. Direitos trabalhistas e previdenciários, lentamente conquistados e já carentes de melhorias, também foram atacados e parcialmente destruídos. No campo educacional, o governo Temer viabilizou a reforma do Ensino Médio, que deve aumentar ainda mais os abismos sociais no país.

De certo modo, as medidas adotadas por Temer já demonstravam um caráter reacionário, desde a forma ilegítima pela qual ele ascendeu à presidência, passando pelo viés autoritário no grande número de medidas provisórias e, principalmente, pela tentativa de voltar a um passado de escassez de direitos sociais e civis. Em nome de uma suposta busca pelo crescimento econômico do país, as medidas neoliberais adotadas no seu governo representaram um retrocesso aos pequenos avanços sociais promovidos pelos governos anteriores. Nesse sentido, a “ponte para o futuro” se apresentava, na verdade, como uma ponte para o passado; como o regresso a um tempo – nem tão distante – em que as desigualdades econômicas e sociais eram ainda maiores.

O programa de Temer carregava apenas um esboço de toda a devastação que estava por vir. Fora do Brasil, de forma ainda mais intensa, avançavam forças reacionárias. Viktor Orbán, na Hungria, Donald Trump, nos EUA, a aprovação do *Brexit* (saída do Reino Unido da União Europeia); tudo isso já anunciava um reacionarismo extremo, mas que parecia ainda muito distante do Brasil. Tratava-se, no entanto, de uma impressão enganosa. O então deputado federal Jair Bolsonaro, conhecido pelas suas declarações autoritárias e discriminatórias na Câmara dos Deputados e nas redes sociais, candidatou-se à presidência da República.

A própria campanha eleitoral de Bolsonaro, em 2018, já dava indícios de como seria o seu governo em caso de vitória. Não cabe neste trabalho a retomada de todos os elementos problemáticos presentes nas suas falas, mas, para a continuidade do que aqui se propõe, vale citar alguns pontos, entre eles: a fundamentação de argumentos em informações falsas – como no supracitado caso do “kit gay” –; a instauração de uma guerra contra as minorias que reivindicavam ativamente seus direitos; o punitivismo nas promessas de resolução da violência; o apego a valores tidos como tradicionais; o discurso antipolítico e intolerante.

Bolsonaro, desde sua campanha, alimentou a chama do reacionarismo no Brasil. Soube trabalhar com os afetos ressentidos de uma população já muito descontente com suas condições materiais. Uma população que, enquanto assim sofria, assistia a escândalos de corrupção – comprovados ou não – e a deslizes dos políticos compreendidos como “tradicionais”. Bolsonaro, então, mesmo com 27 anos de Congresso, reivindicou a imagem de

salvador da pátria, de alguém que não se envolveria com os meandros da politicagem e que acabaria com qualquer forma de corrupção existente. Não foi, dessa forma, um inventor de novos afetos ou de novos inimigos, mas um catalisador que intensificou formas de reação que já estavam em jogo. Com ele, o reacionarismo extrapolou ainda mais a esfera estatal e passou a permear um número muito maior de pessoas.

No sonho de retorno a um passado idílico, não há espaço para a diferença, pois os diferentes são os responsáveis pela sua destruição e, portanto, são inimigos. Fato é que a extrapolação desse reacionarismo levou, mais uma vez, à interrupção dos avanços dos direitos de determinadas minorias. Esse também parece ter sido o ideal que alicerçou as formulações do governo Bolsonaro na direção das três iniciativas apresentadas anteriormente, institucionalmente ou não. As movimentações, que já tinham certa força quando Dilma governava, especialmente a partir de pautas defendidas pelo MESP, tornaram-se mais potentes com a eleição de Bolsonaro e com a formação de um Congresso mais conservador do que já era. Ainda que as propostas não tenham sido de sua autoria, ele foi muito importante para que elas se efetivassem. O Escola sem Partido, embora tenha sido abandonado na sua forma institucionalizada – o que, inclusive, levou a uma ruptura com Nagib –, esteve presente enquanto formulação ideológica que embasou diversas falas do presidente voltadas à educação, além de dar abertura para que o *homeschooling* e a militarização ganhassem força na opinião pública.

As três iniciativas não explicam totalmente o projeto reacionário de educação no Brasil, mas se apresentam como seu principal produto, sobretudo a partir da última década. De forma planejada ou não, suas articulações se dão na tentativa de frear um ou outro avanço dos oprimidos e excluídos. Assim, torna-se necessário analisar quais são as principais ideias e estratégias que sustentam as propostas; isto é, verificar quais são os pontos presentes nela que as caracterizam como reacionárias.

3.1 A exigência de neutralidade: para educação ou treinamento?

A partir dos recortes trazidos na seção anterior, parece ficar evidente a tentativa constante, nas três iniciativas, de despertar uma sensação de guerra existente no espaço escolar. Espelhando-se na narrativa do marxismo cultural, na qual se postula um projeto mais amplo de destruição dos valores tradicionais, é comum que os agentes do projeto reacionário de educação vinculem as instituições escolares, as universidades, os livros didáticos e os professores a esse empreendimento. O espaço escolar é apresentado como espaço de

doutrinação ideológica, de proselitismo político e, em última instância, de total destruição dos valores construídos no seio familiar. Dessa maneira, a disputa histórica entre família e escola é inflamada.

Também já foi apontado que essa suposta doutrinação ideológica é trabalhada dentro de uma ideia mais ampla de crise da educação, que conta com manifestações a respeito da qualidade do ensino, da infraestrutura escolar e dos casos de violência. A escola é caracterizada como local de insegurança generalizada, onde crianças e adolescentes estariam correndo risco de serem violentados das mais diversas formas. Sob tal perspectiva, o Escola sem Partido, a escolarização doméstica e a militarização das escolas ofereceriam, cada um a seu modo, soluções para esses pretensos problemas.

No que diz respeito à hipotética doutrinação política e ideológica – que nos interessa mais neste tópico –, o Escola sem Partido, enquanto programa, e as escolas militarizadas, através das formas de controle que ambos dispõem, seriam formas de coibir a desonestidade intelectual dos professores em sala de aula. A escolarização doméstica, por sua vez, permite a retirada do estudante desse espaço e um controle mais direto dos pais sobre aquilo que é ensinado a ele.

No bojo dessas acusações, há uma questão primordial: a da tão reivindicada neutralidade pedagógica. Afinal, é possível uma educação neutra? Não se trata de um debate tão recente nem restrito ao campo da educação. Chama atenção, no entanto, a forma agressiva como o tema é tratado e como a neutralidade é colocada em contraposição à doutrinação política e ideológica. É como se negar a possibilidade de uma educação neutra significasse, inevitavelmente, a entrega ao proselitismo, o que fica visível neste trecho de um texto publicado por Nagib no site do MESP:

“Não existe neutralidade” é o salvo-conduto do professor-militante; a escusa padrão para justificar a pregação ideológica e a propaganda político-partidária em sala de aula. De fato, se não existe neutralidade, não só não é possível exigir do professor que seja neutro, como é inútil fazê-lo, já que ele nunca o será. O que mais um militante disfarçado de professor precisaria escutar para ceder à – humana – tentação de fazer a cabeça dos alunos? (Nagib, 2020, n. p.).

De fato, utilizar a escola – um espaço público – para promover os interesses de um determinado partido está longe de ser algo aceitável. Contudo, reconhecer a impossibilidade de uma prática pedagógica neutra não implica necessariamente em admitir a doutrinação política e ideológica. O que costuma ocorrer nos discursos em defesa da neutralidade no

processo educativo é a associação de qualquer debate político proposto em sala de aula à propaganda partidária; uma confusão – aparentemente proposital – que encontra fácil receptividade na opinião pública, visto que os partidos mobilizam, de acordo com suas perspectivas, temas e discussões políticas que também aparecem nos conteúdos trabalhados dentro das disciplinas escolares.

Ainda no mesmo texto, Nagib (2020, n.p.) afirma que a questão da neutralidade se situa na esfera do *dever ser*, que “[...] não é um problema epistemológico, mas ético e jurídico”. Ou seja, ainda que a neutralidade pareça algo inatingível, ela deveria aparecer como um valor que guiaria a prática docente. Os problemas dessas afirmações são muitos. Primeiro, novamente aparece a pressuposição de que a educação brasileira estaria repleta de professores desonestos. Depois, a compreensão de que os estudantes são sujeitos passivos e meros receptores do que é proferido pelos professores. Também a ideia de que é melhor mascarar um determinado posicionamento do que elaborá-lo em uma relação dialética com aquilo que se opõe a ele. Ainda, a proposição de que a neutralidade pedagógica completa, caso ela fosse possível, seria algo desejável.

De partida, é preciso destacar que muitas das denúncias de doutrinação apresentadas pelos defensores dessas iniciativas não se comprovam como tal e se limitam a retratar discussões que estão previstas nos currículos e seus desdobramentos. Evidentemente, existem casos em que professores ultrapassam os limites da liberdade de cátedra, mas isso não é exclusividade de profissionais mais à esquerda do espectro político-ideológico – como esses grupos pretendem sustentar – e precisam ser analisados circunstancialmente. O que se faz, no entanto, é tentar criminalizar os professores que propõem qualquer debate sobre valores hegemônicos em sala de aula; um renascimento do macarthismo, em terras brasileiras, contra toda prática pedagógica compreendida como subversiva (Bittencourt, 2017).

Essa perseguição é exposta, por exemplo, em uma postagem no site do MESP em que são listadas situações nas quais os estudantes estariam sendo vítimas de doutrinação ideológica por parte do professor. Na publicação com o título “Flagrando o Doutrinador”, práticas que fazem parte do exercício docente e outras que seriam condenáveis são agrupadas de forma indiscriminada, visando utilizar da reconhecida ilegitimidade das segundas para extinguir as primeiras. Assim, o professor que “desvia frequentemente da matéria objeto da disciplina para assuntos relacionados ao noticiário político ou internacional” ou que “adota ou indica livros, publicações e autores identificados com determinada corrente ideológica” estaria praticando doutrinação, assim como aquele que “ridiculariza gratuitamente ou desqualifica crenças religiosas ou convicções políticas” e que “permite que a convicção

política ou religiosa dos alunos interfira positiva ou negativamente em suas notas” (Movimento Escola sem Partido, 2012).

É nítido que as duas últimas atitudes são inaceitáveis na prática pedagógica. Por outro lado, os dois primeiros pontos precisam ser questionados. O uso de assuntos presentes no noticiário é um recurso pedagógico legítimo e que possibilita aos estudantes, com o auxílio dos professores, elaborarem as relações entre os fenômenos observados e os conteúdos sistematizados das disciplinas. O segundo ponto não é menos problemático; aponta, necessariamente, para a impossibilidade de indicações de obras de qualquer autor, limitando, mais uma vez, o processo educativo à aplicação dos conteúdos dispostos nos currículos – por sinal, também vinculados a alguma “corrente ideológica”.

Quanto à passividade dos estudantes e sua aceitação irrefletida das críticas realizadas pelos professores, também se trata de uma visão deturpada do processo educativo. Por ingenuidade ou dissimulação, aqueles que almejam ilustrar os estudantes como folhas em branco a serem preenchidas pelos conteúdos introduzidos pelos professores ignoram – ou tentam esconder – o fato de que eles possuem experiências, saberes e formas de compreender a realidade anteriores à educação escolar e que continuam se desenvolvendo junto a ela. Os estudantes, então, possuem certa autonomia, não apenas reproduzem o que seus professores ensinam.

Não curiosamente, essa maneira de enxergar os estudantes está alinhada com o que esse projeto reacionário propõe para o processo educativo: a mera transmissão de conhecimentos. Seja como forma de esvaziar a crítica e conservar estruturas sociais vigentes ou de atender demandas mercadológicas, o modelo de *educação bancária*, tal como diagnosticado por Paulo Freire³⁰ no século passado (talvez o que explique, em parte, o ódio que ele desperta nesses grupos), é o que se pretende viabilizar.

A defesa da transmissão de conhecimentos se dá de maneira explícita nas tantas proposições do MESP e nos fundamentos do *homeschooling* e da militarização das escolas. Ao recorrer novamente ao MESP, é possível verificar uma concepção de escolarização, como salienta Penna (2017). Ele chama atenção para o fato de que o site do movimento tinha uma “biblioteca politicamente incorreta” (não mais disponível), na qual eram indicados quatro

³⁰ Ainda nessa direção, Freire (2006, p. 30-31) questionava: “Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos”.

livros (Penna, 2017). Dentre eles, o livro *Professor não é educador*, de Armino Moreira, que, como o próprio título sugere, defende a ideia de que não cabe ao professor educar. Ele o faz propondo, inicialmente, uma distinção entre o ato de *instruir* e o ato de *educar*, sendo que apenas o primeiro caberia ao professor.

Instruir, nas palavras dele, seria “proporcionar conhecimentos e habilidades que permitam à pessoa ganhar seu pão e seu conforto com facilidade” (Moreira, 2012, p. 7). Eis, então, o único papel do professor: desenvolver nos estudantes competências que os ajudem a sobreviver no meio em que estão inseridos. Logo, qualquer ação do professor que fuja disso se caracterizaria como um desvio da sua função. Para Moreira, a educação seria responsabilidade dos pais:

Educar é missão própria dos pais. Mais que pão, os pais devem dar educação aos seus filhos. Pão, agasalho e abrigo podem ser à criança dados até por estranhos: por vizinhos, por instituições de assistência, pela Autoridade. Bens materiais podem ser dados, sem amor a quem os recebe, sem que o benemerente conheça o beneficiado. Mas a educação tem de ser dada por quem conhece o educando: por quem o ama! Amar uma criança a ponto de poder educá-la não é tarefa fácil, que possa ser exigida de todo e qualquer professor. Os males que a falsa tese do professor-educador já causou são alarmantes. Essa tese dá uma aura de prestígio ao professor e um alívio de responsabilidade aos pais (Moreira, 2012, p. 9).

Nessa concepção, dois pontos – interligados – merecem destaque: a defesa declarada da educação (ou escolarização, nesse caso) como transmissão de conhecimentos e a primazia dos pais na educação dos filhos. Ainda sobre o primeiro ponto, é importante notar os obstáculos que ele impõe para a realização de uma educação pautada no enfrentamento da barbárie, visto que a mera transmissão de conhecimentos, através da fixação de conteúdos programáticos, ao invés de possibilitar a formação para a crítica, tende a produzir uma consciência reificada (Adorno, 1995).

Quanto ao segundo ponto, Moreira afirma que, caso as escolas pretendessem ser “educandários”, deveriam ser muito claras com suas propostas, pois “é preciso que os pais possam saber com que valores vão ser educados seus filhos! E que hábitos lhe serão recomendados ou exigidos” (2012, p. 11). Essa noção reaparece no item 5 dos “Deveres do Professor”, no Programa Escola sem Partido, disponível no site do movimento: “o professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (Movimento Escola sem Partido, [entre 2004 e 2020], n.p.), assim como está no cerne da defesa da escolarização doméstica, a exemplo do supracitado texto do PL 3.262/2019, no qual é mencionada essa suposta primazia dos pais na educação

dos seus filhos.

Ainda na lógica da oposição (*in-group* e *out-group*), destacada por Adorno (2015), há um esforço para que as crianças e adolescentes não tenham contato com perspectivas diferentes daquelas promovidas no seio familiar. A diferença é entendida como uma doença contagiosa: qualquer mínimo contato pode ser perigoso. Embora essas iniciativas se apresentem, com certa frequência, como antídotos para uma visão unilateral da realidade, uma vez que coibiriam a hipotética doutrinação política e ideológica presente na educação brasileira, manifestam-se, na verdade, como sua representação maior. Os propositores desse projeto reacionário projetam nas instituições e nos professores aquilo que eles desejam para a educação: seu uso para construção, ou reprodução, de um determinado tipo de sociedade.

No caso dos propositores da militarização, a exigência dessa neutralidade parece ainda mais contraditória. Como demonstrado na seção anterior, a retórica difundida por eles também alimenta a ideia de que o modelo serviria como ferramenta para conter o avanço da doutrinação política e ideológica na educação brasileira. Trazendo de volta a afirmação da deputada Chris Tonietto (2019, n.p.): “[...] o modelo de eficiência, imparcialidade e disciplina representado pelas Escolas Cívico-Militares oferece-nos excelentes perspectivas de desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação em nosso país”. Do mesmo modo que nas outras duas iniciativas, as ECIM se pautam na transmissão de conteúdos, em um modelo de ensino que se converte em treinamento.

A incoerência com relação à exigência de neutralidade, porém, fica mais evidente na própria estrutura do PECIM, que previa a utilização de práticas pedagógicas e padrões de ensino dos colégios militares, além da atuação de militares inativos na gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa das escolas. Nesse contexto, a neutralidade se torna muito contestável, visto que o militarismo mobiliza um conjunto de valores que, inevitavelmente, não é abandonado quando este chega à educação.

O que se testemunha nessas escolas é justamente o que condenam: a doutrinação. Não faltam casos de colégios que, em nome da hierarquia e da disciplina – princípios que seduzem uma camada da população –, proíbem o uso de certos cortes de cabelo e penteados, maquiagens e acessórios. Juntam-se a essas restrições, de forma explícita ou velada, as exigências comportamentais.

Em 2021, a Escola Cívico-Militar Carioca General Abreu, no Rio de Janeiro, foi palco de uma demonstração de doutrinação ideológica e, possivelmente, partidária. Na ocasião, os estudantes foram aglomerados no pátio do colégio, desrespeitando o protocolo sanitário em tempos de pandemia, e, perfilados durante uma cerimônia de hasteamento de bandeiras,

tiveram que repetir as frases proferidas por um adulto: “Muitos querem, mas não podem. Nós queremos e podemos. Nós somos nós e o resto é o resto. Brasil acima de tudo, abaixo de Deus” (Grellet, 2021, n.p.).

A aventada imparcialidade evidentemente não se confirma, mas manifestações como essa, que remonta à ditadura militar e que reproduz o slogan de campanha de um candidato à presidência da República, parecem não causar tanta indignação nos defensores de uma escola neutra. O que incomoda são as discussões de temas relacionados a gênero e sexualidade, a desigualdades econômicas e sociais, a formas de dominação, enfim, a tudo aquilo que se configura como crítica das estruturas vigentes e de suas contradições; tudo isso é classificado como doutrinação. É digno de nota, ainda, que o anseio por essa fictícia neutralidade pedagógica é conflitante com o que está disposto na LDB de 1996, que prevê em seu Art. 3º: “I – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; II – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (Brasil, 1996).

A concepção de neutralidade desse projeto reacionário de educação parece estar assentada, portanto, na transmissão de conteúdos e no esvaziamento da crítica no processo educativo. Essa concepção é, por si só, contraditória, uma vez que, ao colocá-la em execução, o que se produz é o que, hipoteticamente, se pretende rechaçar: uma perspectiva, um posicionamento; isto é, uma disposição para colaborar com a perpetuação da realidade.

Não há como ignorar o fato de que escola é uma construção social e que, assim sendo, é inevitável a ela o envolvimento com interesses particulares e com as dinâmicas existentes nas disposições desses interesses, como explica Giroux (1997, p. 39):

Os educadores e pais terão que passar a encarar a escola não como neutra nem como objetiva, mas sim como uma construção social que incorpora interesses e suposições particulares. O conhecimento deve ser ligado à questão do poder, o que sugere que educadores e outros devem levantar questões acerca de suas pretensões à verdade, bem como acerca dos interesses que este conhecimento serve. O conhecimento, neste caso, não se torna valioso por ser legitimado por especialistas em currículos. Seu valor está ligado ao poder que possui como modo de análise crítica e de transformação social. O conhecimento torna-se importante na medida em que ajuda os seres humanos compreenderem não apenas as suposições embutidas em sua forma e conteúdo, mas também os processos através dos quais ele é produzido, apropriado e transformado dentro de ambientes sociais e históricos específicos.

Supondo, então, que a neutralidade exigida fosse possível, ela deveria ser almejada? Dado que os currículos e as diversas relações existentes dentro do ambiente escolar são marcados por jogos de forças, uma prática pedagógica que se pretendesse neutra seria

condescendente com as formas de opressão que esses jogos produzem. Mais do que isso, para que ela seja algo desejável, deve-se pressupor que a escola não precisa contribuir na crítica das formas de violência e de desigualdade que permeiam a coletividade; ou, mesmo, que essas formas de violência e desigualdade são inexistentes ou inerentes a qualquer forma de organização social³¹. Nesse sentido, argumenta Freire (2006, p. 111):

Para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados. Era preciso que não houvesse, em nosso caso, por exemplo, nenhuma divergência em face da fome e da miséria no Brasil e no mundo; era necessário que toda a população nacional aceitasse mesmo que elas, miséria e fome, aqui e fora daqui, são uma fatalidade do fim do século. Era preciso também que houvesse unanimidade na forma de enfrentá-las para superá-las. Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano. Há uma incompatibilidade total entre o mundo humano da fala, da percepção, da inteligibilidade, da comunicabilidade, da ação, da observação, da comparação, da verificação, da busca, da escolha, da decisão, da ruptura, da ética e da possibilidade de sua transgressão e a neutralidade não importa de quê.

Dentro da exacerbação da ideia de crise educacional no Brasil, esses grupos reportam um grande problema: a politização da educação. Logo, resolver sua crise passa por assegurar que a educação escolar seja despolitizada. Através do controle e da censura explícita, da vigilância dos militares ou, mais diretamente, da retirada das crianças e adolescentes da escola, as três iniciativas funcionam como formatadoras das consciências, restringindo as condições para o questionamento dos valores hegemônicos e limitando a educação ao seu momento adaptativo.

O problema da adaptação é levantado por Adorno (1995) em seus diálogos com Hellmut Becker. Para ele, há uma ambivalência da adaptação no processo formativo:

[...] A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de

³¹ É possível debater, a partir de uma perspectiva marxista, as possibilidades de enfrentamento dessas contradições sob o modo de produção capitalista. Todavia, referimo-nos, aqui, à narrativa fatalista de grupos de direita – também criticada por Freire (2006) – que se desdobra na justificativa das desigualdades econômicas e sociais – mobilizando valores como a meritocracia – e na opressão de diversos grupos minoritários, sob o pretexto de que eles devem se conformar às regras do jogo do modo como elas estão dispostas. Essa *ideologia fatalista*, explica Freire, possui um caráter imobilizante e se desdobra na educação através da tese de que esta deve servir, primordialmente, como instrumento de preparação dos indivíduos para sua adaptação na realidade social em que estão inseridos – ideia que constantemente aparece na defesa das iniciativas que compõem o projeto reacionário, a exemplo dos recortes do livro de Moreira. Essa crítica de Freire se aproxima daquela feita por Adorno (1995) à educação voltada prioritariamente à adaptação.

adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (Adorno, 1995, p. 143).

Adorno (1995) atestou que o existente exercia um peso imensurável sobre a consciência do sujeito. Chegou a anunciar: “[...] a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia” (Adorno, 1995, p. 143). Há, então, uma ambivalência na relação do sujeito com o todo social. A adaptação é, por um lado, uma necessidade para sua autoconservação; por outro, quando se desdobra em um realismo exagerado, torna-se violência contra a própria consciência, contrapõe-se à emancipação. Um processo educativo pautado na idealização da neutralidade pedagógica é, na verdade, uma tentativa de proteger estruturas vigentes de dominação.

É preciso reforçar que, institucionalizada ou não, essa exigência de neutralidade afeta o trabalho docente. O professor ou professora que se recusa a ser indiferente às opressões e às desigualdades que presencia é, muito rapidamente, engolido pela polarização engendrada pelo projeto reacionário. Como parece ter ficado claro até aqui, no *nós versus eles* proposto pelos agentes dessas iniciativas, os professores que questionam os valores tradicionais são ilustrados como degenerados. Seja pela exposição nos meios de comunicação e nas redes sociais, pelas denúncias nos órgãos competentes ou pela insegurança e autocensura, essas reivindicações tendem a gerar efeitos na prática pedagógica e, conseqüentemente, na formação dos estudantes.

A exigência de neutralidade, que precede a atuação dos agentes das três iniciativas, somada a outras condições, quando passa a afetar o processo educativo, traz algumas conseqüências quase inevitáveis; entre elas, a já mencionada redução da educação a um *treinamento*. No predomínio da ideologia fatalista, cética ou contrária às possibilidades de transformação da realidade, o papel do professor é postulado: “um educador com muito pouco de formador, com muito mais de *treinador*, de *transferidor* de saberes, de *exercitador de destrezas*” (Freire, 2006, p. 143).

Diante das restrições impostas pelo funcionamento do projeto reacionário, torna-se cada vez mais comum o enquadramento do trabalho docente nos moldes da *instrução*, tal como defendida por Moreira (2012), dinâmica que também se revela na construção dos currículos e das políticas e reformas educacionais. A pretensão de transformar o papel do professor, reprimindo as possibilidades de desenvolvimento da crítica a partir da sua prática pedagógica, está, como vimos, presente nas três iniciativas – sendo que na escolarização

doméstica o professor é, na maioria das vezes, dispensado.

No âmbito da produção propagandística dessas iniciativas, um dos fundamentos para suas proposições é a alegação de que elas trariam melhorias para a qualidade da educação brasileira – que estaria em crise –, o que se pode observar em alguns recortes trazidos na seção anterior. Essa noção de qualidade, por sua vez, não é inaugurada pelos representantes dessas iniciativas; ela se dá a partir de uma perspectiva neoliberal e mercadológica que se desenvolve em um movimento globalizado. Trata-se de um objeto que, para ser discutido com mais precisão, demandaria outra pesquisa, mas cabe apresentar alguns pontos elementares que são explorados pelo projeto reacionário na construção da ideia de que tais propostas salvariam a educação brasileira da decadência. Nesse sentido, essa concepção de qualidade é, em grande medida, ligada ao desempenho das instituições, dos professores e dos estudantes nas avaliações externas.

Em que pese as especificidades nacionais, Afonso (1998) salienta que vários países, mesmo ocupando posições diferentes no sistema global, adotaram componentes similares na elaboração de suas políticas de avaliação. Ocorre, especialmente a partir da década de 1980, um aumento significativo no uso de testes standardizados. O Brasil não escapa dessa lógica. Aqui, mais especificamente, o modelo tem início na década de 1990, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e é ampliado, depois, com o estabelecimento de outros sistemas e a participação em programas internacionais. São mecanismos que fornecem resultados quantificáveis a respeito do processo educativo, e é através desses resultados que são formuladas muitas das propostas de intervenção no campo educacional.

O MESP, os propositores da escolarização doméstica e da militarização da educação souberam – e continuam sabendo – utilizar essa concepção de qualidade para fortalecer e, em alguns momentos, justificar suas propostas. Acontece que a aplicação desses testes standardizados é sucedida pela elaboração de *rankings*. Assim, através da lógica da mensuração e da comparação, são designados os melhores países, estados, municípios e instituições. Não se discute a forma como as avaliações são elaboradas, se elas são plausíveis ou se podem contribuir de alguma forma com o processo formativo dos estudantes. O que se espera, de forma imediata, é a obtenção de melhores resultados nas próximas aplicações.

Os resultados dessas avaliações são amplamente divulgados pela grande mídia, sem que as referidas discussões sejam realizadas. Logo, o discurso de crise parece irrefutável, uma vez que os resultados estão aí, escancarados para quem quiser ver. É inevitável que grande parte da população questione, então, os motivos pelos quais o Brasil está tão mal posicionado

no Pisa (sigla em inglês para Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), por exemplo.

A responsabilização gerada pela veiculação irrefletida dos resultados recai também sobre os professores. É importante recordar das colocações trazidas na seção anterior que expressam a articulação entre esse discurso de qualidade, principalmente pautado no desempenho nas avaliações externas e em um ideal de progresso individual dos estudantes, e a caracterização da educação escolar brasileira como espaço de doutrinação política e ideológica. Como visto, a relação é forçada na construção do entendimento de que os professores desperdiçam o tempo que deveriam estar gastando para a aplicação de conteúdos sistematizados, que melhorariam o desempenho nessas avaliações, para debater questões que sequer deveriam estar presentes na sala de aula. Há, claramente, a intenção de estabelecer uma relação de causalidade entre o debate de questões concernentes à realidade social dos estudantes e os baixos índices nas avaliações de larga escala, ideia que aparece em mais um texto escrito pelo jornalista Reinaldo Azevedo, republicado no site do MESP:

[...] Seja na escola pública, seja na escola privada, os currículos de filosofia e de sociologia ainda não estão definidos. Cada um “ensina” o que quiser. Não raro, as aulas se transformam em meros pretextos para o proselitismo ideológico – na esmagadora maioria das vezes, de esquerda. [...] Hoje, são poucos os alunos que não levam na ponta da língua o discurso – e não mais do que o discurso – da igualdade e da justiça, mas não sabem fazer conta; não dominam o instrumental básico da língua para se expressar com clareza fora de suas “tribos”. Não por acaso, o país fica sempre nos últimos lugares nas provas do PISA, com um desempenho incompatível com o tamanho de sua economia (Azevedo, 2014).

A solução seria, portanto, diminuir o espaço das disciplinas que proporcionam condições para que esse debate seja realizado (como a filosofia e a sociologia) e, quando possível, esvaziar seu potencial crítico, seja através do próprio currículo ou do cerceamento da prática pedagógica; solução materializada pelas políticas educacionais desenvolvidas na década passada e pela atividade desse projeto reacionário. Esse pensamento é intensificado pela antiga acusação, impregnada no senso comum, de que essas disciplinas não servem para nada, que não têm aplicabilidade, que não são úteis à vida prática.

Realizar uma crítica dessa forma de pensar a educação não significa negar a importância dos conteúdos sistematizados, de que os estudantes dominem o “instrumental básico da língua” e saibam fazer conta. Trata-se de um discurso falacioso esse que culpabiliza o profissional docente pelos resultados ruins com base na afirmação de que, para realizar uma

crítica das contradições sociais, abandona-se, obrigatoriamente, os conteúdos sistematizados e o aperfeiçoamento de capacidades técnicas e instrumentais. Verifica-se, mais uma vez, uma perspectiva dicotômica, que, quando não por ingenuidade, pretende produzir efeitos na prática pedagógica e, conseqüentemente, no processo educativo. É desconsiderada a possibilidade de trabalhar os conteúdos a partir de uma abordagem crítica que os relacione com a realidade, como propõe Freire (2006); e a de preparar os estudantes para se orientarem no mundo ao mesmo tempo que se realiza a crítica daquilo que a realidade impõe, como sugere Adorno (1995).

Nesse imaginário, para atingir tal ideal de qualidade, torna-se necessária a adequação do processo educativo aos métodos que, supostamente, tornariam a aprendizagem mais eficiente. Ainda que aceitássemos a hipótese de que a aprendizagem é melhorada quando o ensino é mais pragmático, quando deixa de lado as coisas “desnecessárias”, seria preciso indagar quanto à finalidade dessa aprendizagem, isto é, devolver a pergunta “para que ela serve?” Naquilo que é aparente, essa maior eficiência no ensino e na aprendizagem tem como fim a obtenção de melhores resultados nas avaliações de larga escala, que, por sua vez, significariam um avanço na qualidade da educação. O que não se coloca em pauta é que diversos sistemas de ensino têm atuado na direção da transformação das aulas em um programa de treinamento específico para essas avaliações (Esteban; Fetzner, 2015; Menegão, 2016).

Freitas (2014) destaca que o direito a uma formação ampla e contextualizada é limitado ao aprendizado do que é compreendido como básico dentro das disciplinas avaliadas, como leitura, matemática e ciências – áreas mais diretamente relacionadas às demandas dos processos produtivos. Dessa maneira, a centralidade das avaliações externas reforça a estratificação social, já que produz impactos principalmente nas escolas públicas.

Essas avaliações também são produzidas em um campo de conflito de interesses e são ferramentas importantes para o estabelecimento do controle do processo educativo, explica Freitas (2014, p. 1092):

[...] Consideramos que nesses últimos 20 anos, o grande desenvolvimento das avaliações externas (Prova Brasil, Saesp, Enem, ANA e outras) confirmou a centralidade da categoria da avaliação e revelou outras conexões não imaginadas. Na luta pelo controle do processo pedagógico das escolas, o Estado é cada vez mais disputado por forças sociais liberal-conservadores que procuram assumir, *por meio de avaliações externas*, o controle e o fortalecimento dos *processos de avaliação internos da escola* (formais e informais) e a partir destes subordinar as categorias do processo pedagógico a seus interesses, vale dizer, preservar e aumentar o *controle*

sobre os objetivos, o conteúdo e até sobre os métodos da escola. A organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola ficou cada vez mais padronizada, esvaziando a ação dos profissionais da educação sobre as categorias do processo pedagógico, de forma a cercear um possível avanço progressista no interior da escola e atrelar esta instituição às necessidades da reestruturação produtiva e do crescimento empresarial.

Para os atores do projeto reacionário, parece não importar nem a qualidade do ensino nem da educação – esta, no entendimento de alguns deles, nem seria papel da escola – mas, sim, os efeitos que a divulgação dos índices, rankings e relatórios pode causar. O que torna interessante o investimento no discurso que recorre à qualidade embasada nos resultados das avaliações de larga escala é que, além de ele corroborar a ideia de crise e reforçar a desconfiança das famílias com relação aos professores, enfraquece a dimensão crítica do processo educativo.

A pressão por melhores resultados, que cria metas e leva o foco do debate para questões voltadas às técnicas e aos métodos, deixa um terreno fértil para o avanço reacionário. A propaganda das iniciativas encontra mais uma via de operação. O Escola sem Partido, enquanto programa ou ideia, se justifica por funcionar como um dispositivo que garantiria aulas sem desvios prejudiciais à aprendizagem dos estudantes. O *homeschooling* se apega à pretensa eficiência do ensino personalizado, individual, que levaria o estudante à aprendizagem em menos tempo. Já os defensores das escolas militarizadas, que, ressaltamos, dispõem de mais recursos que as outras escolas, utilizam os resultados já obtidos (também questionáveis) nessas avaliações de larga escala para tentar convencer mesmo aqueles que não são inteiramente seduzidos pela ideologia militar.

Ademais, o que se assiste, desde que as avaliações externas alcançaram essa centralidade, é o crescimento da competição entre as instituições, os profissionais da educação e os estudantes, competição esta que se converte, por vezes, no próprio princípio pedagógico (Rothen, 2018). Na lógica de mercado que atravessa esses discursos, as disputas alavancariam a qualidade da educação, visto que os atores envolvidos se esforçariam mais para melhores resultados. Esse ideal meritocrático serve para responsabilizar gestores, estudantes e professores pelos seus possíveis fracassos nos testes, ao mesmo tempo que reduz a responsabilidade do Estado. Diante dessa responsabilização e a criação de bonificações para os profissionais que cumpram determinadas metas, a resistência à padronização das aulas se torna cada vez mais difícil.

3.2 A fetichização de valores do militarismo

Em uma hipotética oposição à crise educacional, à doutrinação e à violência, manifesta-se um outro aspecto fundamental do projeto reacionário: a exaltação de princípios e valores do militarismo. A falta de disciplina, de ordem e de obediência aparece em algumas justificativas elencadas pelos defensores da escolarização doméstica, mas é nas propostas de militarização que esses e outros fatores são apresentados como elementos essenciais para uma educação de qualidade. Esses fundamentos são vendidos como remédios necessários para a recuperação da educação brasileira. Por conseguinte, é possível inferir que muitos dos males que a acometem seriam consequências da sua falta, isto é, produto da indisciplina, da desordem, da desobediência.

Recorrente no discurso reacionário – sobretudo na defesa da militarização das escolas –, a exaltação desses princípios como imprescindíveis para uma educação de qualidade é sintoma de um passado não elaborado. Apesar dos esforços, desde o fim da ditadura militar, pela democratização da escola pública, isso só se realiza no âmbito da formalidade. É inegável que a educação, enquanto campo de disputas, terá sempre que lidar com o inacabamento dessa democratização, existente enquanto processo e em constante ameaça. Salta aos olhos, ainda assim, o fato de que os agentes do projeto reacionário não se constringem, nem um pouco, em retomar componentes da educação oferecida nos tempos da ditadura militar e de que isso tudo seja assimilado com certa naturalidade.

Nos documentos que embasam a militarização das escolas, nem sempre essa resistência à democratização é explícita. Às vezes, aparece camuflada pelo abandono de determinados termos e pela utilização de outros que não são bem definidos. Assim, analisar esses documentos de forma isolada pode ser insuficiente, embora algumas brechas sejam deixadas. As aproximações com a educação dos tempos da ditadura podem ser visualizadas com mais clareza a partir do próprio discurso dos propositores e das práticas existentes nas escolas que foram militarizadas, pontos que já foram brevemente abordados aqui. Dessa forma, se recorrermos, por exemplo, ao Decreto nº 10.004, que institui o PECIM, não encontraremos menções explícitas à disciplina, à ordem, à hierarquia, ao patriotismo e a outros princípios ocultados nessas proposições.

Mesmo que esta pareça uma tarefa dispensável, haja vista os elogios à ditadura por parte de alguns defensores da militarização das escolas, é importante ressaltar mais algumas aproximações entre o modelo – seja pela narrativa em sua defesa ou pelo que ele tem produzido na prática – e o padrão imposto pelo regime militar. Para isso, um caminho

possível é retomar alguns pontos do Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que tornou a Educação Moral e Cívica (EMC) obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino do país.

No exemplo da Escola Cívico-Militar Carioca General Abreu, trazido no tópico 2.2, há uma aproximação com algumas finalidades da EMC elencadas no Decreto-Lei, como o “[...] culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história” (Brasil, 1969), além da controversa “[...] defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus” (Brasil, 1969). Controversa porque se refere à proteção de fundamentos que foram categoricamente atacados pelo próprio regime militar. Quanto ao “espírito religioso” e à “inspiração de Deus”, cabe destacar que não se tratava de uma perspectiva plural, só havia espaço para o Deus cristão e para os princípios e símbolos do cristianismo, quadro que se repete, mesmo que de modo mais sutil, nas escolas militarizadas da atualidade.

Também apareciam como finalidades da EMC “o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum” (Brasil, 1969) e “o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração da comunidade” (Brasil, 1969). Apesar do aparente teor moderado na elaboração do texto do decreto, que declarava, inclusive, uma preocupação com o “desenvolvimento de hábitos democráticos”, a implementação da EMC se deu a partir de um intuito repressivo.

Cunha (2016) indica que, no início da década de 1960, no interior da Escola Superior de Guerra, formou-se uma linha de pensamento que sustentava a necessidade da inclusão de valores morais e espirituais entre os Objetivos Nacionais Permanentes. Havia um esforço para combater a subversão que contaminava o tecido social, com foco na infiltração comunista, que seria responsável pela derrocada dos padrões de comportamento social e que deveria ser enfrentada através do ensino da moral e do civismo.

Após 1964, ressalta Cunha (2016), essa ideia desembocou em outro pensamento, a saber, o de que o desenvolvimento dependeria da restauração moral da sociedade. A EMC, então, funcionaria como mecanismo regulador de subjetividades. A partir da cristalização de determinados valores e princípios como “corretos” e, por vezes, como “naturais”, qualquer desvio desse núcleo convertia-se, imediatamente, em ameaça. Na sua materialização como disciplina escolar, a EMC cumpriria o papel de formar uma “casca” nos estudantes para que eles não fossem tomados pelas forças subversivas, além de conscientizá-los sobre o dever de

se portarem de maneira ativa frente a essas ameaças. Na educação básica, a disciplina era marcada pelo cristianismo e pelo pensamento conservador (Cunha, 2016).

O Decreto-Lei 869, que tornava a EMC obrigatória nos currículos, foi revogado em 1993, mas não faltaram projetos de lei que tentaram recuperá-la, ainda que com novas roupagens. Independentemente da aprovação desses projetos, é preciso observar as similaridades entre a produção ideológica que envolvia a implementação da EMC e a que se apresenta no atual cenário educacional. No âmbito propagandístico, a militarização é apresentada como solução para diversos problemas da educação brasileira – reais ou imaginários. Em síntese, a militarização das escolas se justificaria por garantir melhorias à qualidade do ensino e da educação.

Pelo exposto até aqui, fica perceptível que, nas colocações em defesa da militarização – e das outras duas propostas –, a falta de qualidade não é exclusivamente associada a fatores como violência, evasão escolar e falta de infraestrutura das instituições de ensino. Repete-se – com algumas modificações – o estratagema utilizado para fundamentar a implementação da EMC, no sentido de postular uma crise social mais ampla, de estagnação do país devido à pretensa degeneração moral que o assola. A educação também estaria sendo afetada por essa degeneração moral, ao mesmo tempo que é colocada como caminho para sua resolução. Portanto, nesse imaginário que se repete, o progresso do país também está ligado à sua reabilitação moral, processo que passaria pela educação.

Como forma de remediar essa degeneração moral através da escola, são oferecidas doses de disciplinarização, de controle das subjetividades que desviam de um determinado ideal de bem comum. Esse bem comum, por sua vez, é fundado pela lógica da exclusão, uma vez que remete a padrões compreendidos como absolutos; aquele que não se adequa é rejeitado. O degenerado é aquele que não segue os preceitos do cristianismo, que não segue o padrão heteronormativo, que reivindica o direito de manifestar identidades historicamente oprimidas, que questiona a exploração nas relações de trabalho, que se revolta com as diversas formas de violência existentes no meio em que vive, enfim, é todo aquele que foge à uniformização ou que se posiciona contra ela.

Na produção de uma imagem de crise do campo educacional, os medos são explorados e gerenciados por frações do projeto reacionário. As famílias, preocupadas com a segurança, a vida profissional e com a formação moral de seus filhos; os estudantes, assustados com os vários casos de violência e com as projeções não muito animadoras para suas vidas; e os próprios professores, também apavorados com os casos de violência e desanimados diante da falta de infraestrutura dos colégios em que lecionam; uma grande parcela desses atores do

campo educacional é seduzida pela promessa da militarização das escolas. A promessa de que os profissionais fardados trariam à escola o respeito, a ordem, a obediência, de que não haveria espaço para qualquer tipo de violência e que a única condição de sobrevivência daqueles degenerados seria a sua cura, ou seja, a sua subordinação aos padrões prescritos pelos agentes militares.

É preciso apontar que a disciplina, elemento necessário no desenvolvimento de um processo educativo emancipatório, não é tratada, nessa concepção, como um meio, mas como um fim em si mesmo. O objetivo não é fazer dela uma ferramenta para o melhor funcionamento de uma aula, pelo respeito aos colegas e aos professores, por uma maior dedicação no estudo dos conteúdos abordados. A disciplina, nesse contexto, é uma finalidade, algo almejado por aqueles que pretendem silenciar as vozes dos oprimidos.

Adorno (1995) observou como a severidade era um traço relevante da educação tradicional em geral. Ele já enxergava como ela servia para uma espécie de formatação dos sujeitos:

Lembro que, durante o processo sobre Auschwitz, em um de seus acessos, o terrível Boger culminou num elogio à educação baseada na força e voltada à disciplina. Ela seria necessária para construir o tipo de homem que lhe parecia adequado. Essa ideia educacional da severidade, em que irrefletidamente muitos podem até acreditar, é totalmente equivocada. A ideia de que a virilidade consiste num grau máximo da capacidade de suportar dor há muito se converteu em fachada de um masoquismo que – como mostrou a psicologia – se identifica com muita facilidade ao sadismo. O elogiado objetivo de “ser duro” de uma tal educação significa indiferença contra a dor em geral (Adorno, 1995, p. 128).

O sujeito disciplinado – nos termos em que se propõe nesse projeto – é tomado pela rigidez intelectual e afetiva, tem sua criatividade e capacidade crítica tolhidas, é reduzido, mesmo que não de maneira definitiva, a um dispositivo de eficiência e produtividade, e é também por isso que atores do mercado se interessam por esse modelo.

A disciplina e a ordem não são construídas com a participação dos estudantes, são impostas verticalmente pelos militares, como defendeu Jair Bolsonaro ao afirmar que os valores cívico-militares deveriam ser colocados na cabeça dos jovens (Vardélio, 2019). É o que se visualiza nas escolas militarizadas brasileiras, seja de maneira velada ou explícita. Embora apareçam objeções no sentido de sustentar que os militares não participam diretamente do processo educativo, é notável que a militarização não afeta apenas a gestão das instituições, já que ela impõe uma nova cultura à escola, resultando em novas práticas e novos

códigos (Santos, 2021). A introjeção da cultura militar nessas escolas também leva ao estabelecimento de padrões estéticos e comportamentais; algumas vezes, através de documentos oficiais, em outras, pela repressão causada pelos agentes militares.

Em 2022, o Governo do Paraná lançou o *Manual dos Colégios Cívicos-Militares – 2ª edição*, documento que traz, entre outras coisas, um conjunto de regras para a apresentação pessoal dos estudantes. O regulamento, ao tratar desse tópico, é dividido entre *segmento masculino* e *segmento feminino*. Quanto ao cabelo, por exemplo, proíbe os meninos de utilizarem cortes compridos, com franjas expostas, cortes raspados e com desenhos, topetes e moicanos³². As meninas só podem usar o cabelo solto caso ele esteja curto; as que possuem cabelos médios e longos devem usar coque ou “rabo de cavalo”. Elas também não podem usar tranças embutidas e têm restrições nas formas de colorir o cabelo. Acessórios como brincos, pulseiras e anéis só são permitidos para meninas – e devem ser discretos (Paraná, 2022). A maquiagem – que só aparece no segmento feminino – é permitida com moderação, “[...] em tons discretos e compatíveis com a coloração da pele, observando-se a harmonia estética (Paraná, 2022, n.p.).

A implementação dessas regras é, por si só, uma expressão de violência contra a individualidade dos estudantes. A uniformização imposta pelo regulamento é um golpe ainda maior contra grupos historicamente oprimidos; com suas disposições, desrespeita a diversidade de gênero, reforça estereótipos e institucionaliza o racismo. Essas regras são garantidas através do medo da punição e, além disso, jogam a favor do enquadramento cego em coletivos e da pronta aceitação das ideias de líderes autoritários, algo, evidentemente, problemático para o objetivo emancipatório, e que também será debatido na próxima seção.

A ordem e a disciplina, tal como são concebidas, não são buscadas somente através dos regulamentos. Sua efetivação também depende da ação truculenta dos militares presentes nas instituições. Um caso que ocorreu em uma escola cívico-militar do Distrito Federal, em 2022, dá uma amostra da atuação dos agentes. Um vídeo gravado durante o protesto contra a exoneração da vice-diretora do Centro Educacional 01 da Estrutural, após ela fazer críticas ao modelo cívico-militar, mostra um estudante de 14 anos sendo abordado e ameaçado por três policiais militares. Na gravação, um deles diz ao estudante: “bota a mão pra trás, você. Tô falando sério. Tu não é machão? Lá em cima tu não é machão? No meio dos outros tu não é machão?” (G1 DF; TV Globo, 2022). O estudante questiona se vai ser agredido, o PM

³² Para os meninos, o documento prevê, ainda, uma revista do corte de cabelo: “A revista do corte do cabelo será realizada no dia 10 de cada mês, ou a cada retorno de férias. Quando esse dia coincidir com o final de semana ou feriado, a revista se dará no 1º dia letivo subsequente. Exceções serão definidas pela Direção Militar” (Paraná, 2022, n.p.).

responde: “se precisar. Você quer ver? Vem me ameaçar... Eu te arrebento. (G1 DF; TV Globo, 2022).

Em um ambiente de controle e repressão policial, como são afetados estudantes, funcionários e professores? Há, nessas escolas, espaço para a pluralidade, para as discordâncias e para as diferenças? O que se evidencia, ainda que nem todos os episódios sejam tão explícitos como o supracitado, é a redução da autonomia dos atores escolares, algo que já se configura pela hipotética necessidade de militarização das escolas. A maneira como a militarização é imposta já determina uma posição privilegiada para os militares, a quem professores, funcionários e estudantes devem obediência. Como podem os militares, não formados para a atuação em um ambiente escolar, gozarem de tamanha autoridade? Eles foram preparados de alguma forma para conduzir o processo educativo?

Essas restrições colocadas pelos regulamentos e pela ação direta e indireta dos agentes militares aproximam as instituições escolares de quartéis, como sugere Santos (2021) na sua análise do Programa de Gestão Compartilhada do Distrito Federal. Como tal, com estruturas hierárquicas rígidas, pouco resta de autonomia para professores e estudantes. Quando surgem manifestações que desviam do que é estabelecido como aceitável, muitas vezes a censura se torna o caminho, o que pode ser exemplificado por mais um caso ocorrido no Centro Educacional 01. Neste, em 2021, segundo a então vice-diretora Luciana Pain, o diretor disciplinar da escola naquele momento, tenente Araújo, teria pedido para que fossem retirados cartazes elaborados por estudantes para celebrar o Dia da Consciência Negra e que apresentavam críticas ao racismo, à discriminação e à violência policial contra a população negra (Ortiz; Garonce, 2021).

Sem entrar no mérito da questão se o diretor disciplinar realmente pediu para que os cartazes fossem retirados, visto que a Polícia Militar negou a acusação, é preciso ressaltar que uma coisa, de fato, aconteceu: a corporação tentou interferir na manifestação dos estudantes, o que é admitido na matéria de Ortiz e Garonce (2021, n.p.): “houve sim, uma consultoria junto a direção da escola sobre o tema abordado, uma vez que não condiz com a realidade e a decisão ter sido tomada de maneira unilateral, sem qualquer diálogo com a coordenação disciplinar que faz parte da gestão compartilhada da escola”.

Os cartazes não chegaram a ser retirados, mas o ocorrido demonstra a que se presta a referida coordenação disciplinar. Além do controle sobre os padrões estéticos e comportamentais dos estudantes, restringe as possibilidades de manifestações críticas de sua parte. O sujeito que se espera, a partir da imposição dessa lógica de quartel, é o sujeito obediente, que respeite a hierarquia e que não questione a pretensa ordem natural das coisas.

Para isso, vale, inclusive, desrespeitar o trabalho docente e a liberdade de expressão dos estudantes. As regras e as normas, inquestionáveis, valem mais que a oportunidade de desenvolver nos discentes a criatividade e a capacidade de enxergar as contradições presentes na realidade em que vivem. Nesse contexto, a exteriorização de uma singularidade, na recusa à homogeneização, é ela mesma uma afronta.

E quais os outros possíveis danos à subjetividade dos estudantes ao serem expostos a um ambiente tão autoritário e violento? Se a escola representa uma parcela significativa no processo formativo dos indivíduos, a internalização dessas relações autoritárias pode influenciar na forma como percebem a agem no mundo – inclusive nas suas relações pessoais. Uma educação que se baseia na obediência forçada, na violência e na repressão das diferenças prepara de que maneira o indivíduo para a vida em sociedade?

3.3 A absolutização de valores judaico-cristãos

Marcante na produção ideológica dos atores das três frentes, o apelo aos valores da tradição judaico-cristã e à figura divina não são somente recursos propagandísticos utilizados para angariar apoio de uma população majoritariamente cristã – como a brasileira – na defesa das iniciativas. A introjeção desses valores e o enfrentamento de crenças divergentes, ou do ateísmo, é mais um elemento fundamental do projeto reacionário. A tentativa dessa introjeção já se dava, como demonstrado, na antiga – mas não abandonada – Educação Moral e Cívica. Sempre esteve presente, também, nas aulas de Ensino Religioso, que, distantes de uma perspectiva plural, mais se aproximam do proselitismo (Cunha, 2016).

No caso do Escola sem Partido, sob a alegação da busca pela neutralidade pedagógica, o apelo aos valores cristãos se dá mais em um sentido de defesa de algo que estaria sendo atacado. Então, esse apelo é mascarado por enunciados que indicam uma certa pluralidade religiosa, que seria demonstrada, por exemplo, pela exigência de que um estudante não seja favorecido nem prejudicado em razão de suas convicções religiosas – e até a falta delas (Rio de Janeiro, 2014). Tal reivindicação, aparentemente digna, não passa de uma dissimulação. Pelo que fica perceptível a partir de outros enunciados do movimento e do discurso de seus defensores, ela carrega uma pressuposição: a de que estudantes já estariam sendo prejudicados por causa de suas convicções religiosas, principalmente os cristãos. Miguel Nagib, em uma entrevista concedida à jornalista Ingrid Fagundez, evidencia esse pensamento ao colocar o cristianismo, os valores cristãos e a Igreja Católica como alguns dos principais alvos dos professores doutrinadores (Nagib, 2016).

Para os agentes do movimento, essa perseguição também se daria através dos livros didáticos, algo que fica claro neste trecho de um texto do professor evangélico Orley José da Silva, retirado do site do MESP:

Nas edições dos últimos anos, valores e símbolos cristãos já vinham perdendo espaço e importância. Mas nos livros para a escola pública do próximo ano, as referências à fé cristã praticamente desaparecem, restando apenas alguns poucos registros das festas do catolicismo popular. Por outro lado, eles ampliam o destaque dado aos aspectos doutrinários e práticos de religiões de matriz africana, bruxaria, esoterismo, além de mitologia, emprestando-lhes status de manifestação cultural e de maneiras alternativas de espiritualidade (Silva, 2013, n. p.).

Com a consolidação do entendimento de que o cristianismo estaria sendo atacado dentro das escolas, as tentativas de debater pontos que envolvem seus preceitos – ou determinadas interpretações deles – se tornam mais difíceis. A simples apresentação de elementos das religiões de matriz africana é, então, ilustrada como uma prática doutrinária. O mesmo é válido para as discussões de gênero – classificadas como ideologia de gênero – e para outras que apresentam risco aos dogmas cristãos e aos privilégios das instituições cristãs no interior da sociedade brasileira. Diante disso, a preocupação com o possível desmerecimento de um estudante por conta de suas convicções religiosas é colocada em xeque. O intuito de uma fração do movimento é criar barreiras para a crítica e, por conseguinte, abrir espaço para que o pensamento cristão continue sendo hegemônico.

Para que isso ocorra, como já indicado, é necessária a construção de um imaginário de guerra. A escola, um local hostil e devastado pela imoralidade, é mais um terreno de batalha no qual os vilões – nesse caso, os professores – estariam levando vantagem. Se o Escola sem Partido representa uma mobilização heroica de enfrentamento contra esses profissionais corrompidos, o *homeschooling* se estabelece como uma alternativa mais radical, mas, ao mesmo tempo, mais segura. Mais radical porque retira, quase que totalmente, o estudante da escola. Mais segura porque, ao efetivar essa retirada, diminui os riscos de que as crianças e os adolescentes sejam atingidos por visões de mundo conflitantes com as da sua família.

Para aquela família cristã, portanto, é uma oportunidade de catequizar seus filhos de uma maneira mais eficiente, de reduzir as possibilidades de contestação das convicções religiosas transmitidas a eles. Esse desejo pode ser observado na argumentação apresentada pela já citada família de Canela (RS) na documentação entregue ao STF durante o julgamento do Recurso Extraordinário 888.815:

Ademais, por princípio religioso a impetrante discorda de algumas imposições pedagógicas do ensino regular, como por exemplo, a questão atinente ao evolucionismo e à Teoria de Charles Darwin. Com efeito a Impetrante é Cristã (Criacionista) e não aceita viável ou crível que os homens tenham evoluído de um macaco, como insiste a Teoria Evolucionista (Brasil, 2018, p. 4).

A família não apenas negava a teoria evolucionista darwiniana e defendia o criacionismo. Para ela, qualquer possibilidade de contato da criança com esse conteúdo deveria ser recusada, era um dos motivos pelos quais pretendiam submetê-la à escolarização doméstica. Portanto, negava a relação com a diferença, rejeitava os debates que a criança poderia desenvolver no ambiente escolar, não só com os professores, mas com os outros estudantes. É dessa maneira que o *homeschooling* indica uma outra saída para a guerra moral: um recuo estratégico. O recuo, na verdade, significa a retirada das crianças e adolescentes daquele campo conflituoso, devastado, para que eles não corram mais riscos e sejam educados de acordo com as convicções dos pais. Um problema, entre tantos outros, é que essa guerra é representada pelo simples diálogo, pelo dissenso, pela recusa à uniformização, à imposição de valores e princípios tratados como incontestáveis.

Um dos aspectos que demonstra o enraizamento da tradição judaico-cristã na sociedade brasileira é a própria concepção de família fixada no imaginário social. Frequentemente evocada na narrativa reacionária, essa concepção é fundamentada na lógica da exclusão, isto é, na tentativa de estabelecer uma norma para determinar quais tipos de agrupamento podem ser considerados legítimos e ilegítimos. A família idealizada tem como base a união entre uma pessoa do sexo feminino e outra do sexo masculino³³; uma união entre pessoas do mesmo sexo, por outro lado, é compreendida como um desvio, como ilegítima. Também há, nessa concepção, papéis bem definidos para cada sujeito, explica Fávero (2007, p. 122):

Esse modelo pressupõe a família nuclear monogâmica, formada por pai, mãe e filhos, vivendo juntos num mesmo espaço – de intimidade. O pai é o provedor, vinculando-se ao mundo do trabalho (espaço público). O lar e a família são “naturalmente” espaços da mulher/mãe. Esta, preferencialmente, não trabalha fora dele, sendo responsável pelos cuidados da casa e dos filhos (espaço privado). Esse grupo vive harmoniosamente, num ambiente alegre e

³³ Neste fragmento retirado do site da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), essa definição pode ser visualizada com clareza: “a ideologia de gênero vai no caminho oposto e desconstrói o conceito de família, que tem seu fundamento na união estável entre homem e mulher. [...] A introdução dessa ideologia na prática pedagógica das escolas trará consequências desastrosas para a vida das crianças e das famílias” (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, 2015). Disponível em: <https://www.cnbb.org.br/cnbb-divulga-nota-sobre-a-inclusao-da-ideologia-de-genero-nos-planos-de-educacao/>. Acesso em: 17 jul. 2024.

bem cuidado, provido de meios materiais e laços afetivos capazes de proporcionar-lhe um desenvolvimento saudável e, assim, garantir que, futuramente, reproduza esse modelo. É um modelo que vai ser veiculado como “o certo, o bonito, o desejável”.

Dialogando com esse texto de Fávero, Cunha (2016) ressalta que tal idealização está muito distante das famílias concretas, que, por diversos motivos, não se adequam a esse padrão. Mas há um problema que resulta desse afastamento: “quanto mais a família concreta se afasta daquele modelo, mais é vista como necessitada de enquadramento” (Cunha, 2016, p. 5). No entendimento desse projeto reacionário de educação, a escola – ou a saída dela, no caso do *homeschooling* – é vista como um cenário em que esse enquadramento pode ser promovido, em oposição ao processo de secularização. A resolução da crise da família tradicional deve passar por um esforço no sentido de garantir que aquele modelo seja reproduzido pelas crianças e adolescentes no futuro. A mesma dinâmica ocorre na busca pela cristalização de outros padrões almejados por esses agentes. Esse enquadramento é agressivo, violenta as subjetividades desviantes em nome, mais uma vez, de um suposto bem comum, visto que a família é concebida como célula fundamental da organização social.

A imposição dessa religiosidade dominante também se dá, como já mencionado, nas escolas militarizadas. Mesmo os estudantes não crentes, não religiosos, que tenham outras crenças ou pertençam a outras tradições religiosas, são, em alguns casos, forçados a participar de cultos ou práticas religiosas de uma divindade que não é a sua. Em algumas escolas militarizadas, esse proselitismo religioso é ampliado e afeta diretamente a expressão de determinadas identidades divergentes. É o que acontece, por exemplo, no já citado *Manual dos Colégios Cívicos-Militares – 2ª edição*, que, ao definir formas de apresentação pessoal de acordo com o sexo de nascimento do indivíduo, impede a manifestação de diferentes identidades de gênero. Também é notável que, ao passo que esses valores judaico-cristãos são disseminados no espaço escolar como verdades absolutas, outras religiões são reprimidas, bem como seus símbolos, vestimentas, acessórios e outros objetos – é o que acontece principalmente com as religiões de matriz africana.

Esse projeto reacionário de educação é, portanto, fortemente marcado pelo fundamentalismo religioso, o que se expressa pela composição dos agentes defensores dessa tríade – é possível encontrar fundamentalistas atuando nas propostas relacionadas ao ESP, ao *homeschooling* e às escolas cívico-militares –, pelos discursos, que muitas vezes partem de premissas fundamentalistas, e, principalmente, pelas consequências dessa atuação no campo educacional. A existência desse fenômeno na educação brasileira pode ser ocultada pela falsa

– mas ainda viva – ideia de que o fundamentalismo religioso está restrito ao islamismo; às vezes, de que islamismo e fundamentalismo se equivalem. Rocha (2014, p. 764) se opõe a tal ideia e o define desta maneira:

Vejo o fundamentalismo religioso como um *modo de ser, de pensar e de agir*, que resulta de uma crença e de uma adesão incondicionais a uma doutrina religiosa, qualquer que ela seja, judaica, cristã ou islâmica, considerando-a como a única detentora e protetora do Bem e da Verdade. E, em virtude desta atitude radical, os fundamentalistas religiosos tratam como inimigos todas as outras religiões e pessoas, que não comunguem com suas crenças, nem com seus ideais, tanto religiosos como políticos. [...] Os bárbaros são os outros. A Barbárie vem sempre de fora. Os bárbaros são todos aqueles que não são os membros de uma mesma religião, de um mesmo partido, de uma mesma pátria e assim por diante. Considerado desta forma, o fundamentalista religioso é um homem fanático e intransigente para com tudo o que é novo, ou diferente, de seu modo habitual de pensar e de agir.

Em concordância com essa definição de Rocha, podemos visualizar as diversas expressões desse fundamentalismo no campo educacional brasileiro. Esses efeitos precedem a existência das três iniciativas e, assim como acontece com outros elementos desse projeto, não nascem delas, mas são por elas acentuadas. As recorrentes tentativas de silenciamento das discussões de gênero e da educação sexual, por exemplo, são alicerçadas na expressão “ideologia de gênero”, criação fantasmagórica de cristãos conservadores e, no Brasil, potencializada pelo MESP. Isso vale, ainda, para as imposições presentes nas escolas militarizadas e no recuo promovido pela escolarização doméstica.

O fundamentalismo religioso, pelas diversas formas que opera na educação escolar, tem como principal resultado a recusa ao debate, o não reconhecimento do outro como ser capaz de expressar uma visão de mundo conflitante com a do modelo de sujeito reproduzido por esses grupos. Quando essa visão conflitante ultrapassa um certo limite e ganha espaço na esfera pública, os fundamentalistas reagem de forma agressiva, mesmo que isso contrarie os próprios fundamentos supostamente defendidos por eles, isso porque o outro, o diferente, é visto como inimigo.

O fundamentalismo cristão, preponderante no Brasil, ao tentar assegurar sua influência na esfera pública, reivindica, cada vez de forma mais intensa, a institucionalização dos seus princípios, costumes e valores. A educação, nessa perspectiva, é vista com um meio para que a laicidade do Estado seja enfraquecida e para que os processos de secularização da cultura sejam contidos. Trata-se, no entanto, de uma configuração que não se dá passivamente. Há embates frequentes entre fundamentalistas e outros agentes do campo educacional, e a

acusação de que os cristãos estariam sofrendo intolerância religiosa no espaço escolar tem sido uma arma efetiva nas mãos dos primeiros para esvaziar os diversos debates que podem surgir naquele ambiente. Ou seja, a própria acusação de intolerância, que na maioria das vezes não se confirma, é utilizada como justificativa para cometer uma real intolerância, uma forma de deslegitimar qualquer crença que não tenha a bíblia como fundamento absoluto.

3.4 Negacionismo e anti-intelectualismo

Como se pretendeu demonstrar até aqui, o estreitamento da esfera pública engendrado por esse projeto reacionário passa pela desvalorização da escola pública e a deslegitimação dos professores. Mais precisamente, a necessidade de uma interferência tão direta na educação – seja por qualquer uma das iniciativas – se daria pelo fato de que as instituições e, principalmente, os professores, estariam fracassando no processo educativo, seja por incapacidade técnica, por insuficiência do modelo ou por desvios morais – como se quer fazer parecer na maioria das vezes.

A trajetória dessa deslegitimação do exercício docente é vinculada a um esforço – que extrapola o campo educacional – de negar os conhecimentos científicos nas mais diversas áreas. No âmbito escolar, no entendimento de fundamentalistas cristãos, por exemplo, ao apresentar a teoria da evolução em um livro didático ou durante uma aula, deve-se, necessariamente, apresentar o criacionismo. De forma contraditória, são esses mesmos fundamentalistas que, sob a alegação de doutrinação, opõem-se às discussões que envolvam crenças religiosas diferentes da sua no ambiente escolar.

Sobretudo a partir da década passada, o Brasil, assim como outros países, tem sido palco da intensificação do negacionismo, da recusa ao reconhecimento de verdades consolidadas pela ciência. Mesmo prezando por uma relação crítica com a produção científica, distante do anseio pela sua absolutização, cabe destacar a violência que se direciona a ela, que se expressa no ódio ao pensamento e no sectarismo religioso – como fica evidente no exemplo da família de Canela (RS).

O crescimento da crença terraplanista, a minimização das atrocidades ocorridas durante a ditadura militar, o negacionismo climático, tudo isso se dá em um contexto de ocultamento da distinção entre o verdadeiro e o falso, condição necessária para o pensamento (Chauí, 2021). Essa operação perigosa, amplificada pela possibilidade irrestrita de divulgação oferecida pelas redes sociais, foi, ainda, institucionalizada pelo governo de Bolsonaro, o que se pôde testemunhar nos discursos e nas práticas do ex-presidente e de outros agentes, cujo

desdobramento máximo foi a postura durante o – ou a falta de – enfrentamento da pandemia da COVID-19. O ceticismo com relação à letalidade do vírus e às medidas de proteção (distanciamento social, uso de máscaras e vacinas) e, em contrapartida, a promoção de tratamentos sem comprovação científica ajudaram a alavancar o número de mortos no país.

Esse negacionismo também se evidenciou na tentativa de desmonte da pesquisa científica durante o governo do ex-presidente, com a redução no número de pesquisadores bolsistas e com a defasagem nos valores das bolsas. Além disso, não faltaram ataques às universidades, muitas vezes a partir de uma narrativa confluyente com a produção discursiva do MESP, a exemplo das falas agressivas do ex-ministro da educação³⁴. Os ataques foram ainda mais duros contra as ciências humanas e sociais. Em uma visita a um acampamento pró-Bolsonaro (durante a pandemia), Weintraub deixou claro o que pensava sobre os investimentos nesse campo:

[...] Eu, como brasileiro, quero o quê? Eu quero ter mais médico, eu quero ter mais enfermeiro, eu quero ter mais engenheiro, eu quero ter mais dentista. Eu não quero mais sociólogo, eu não quero mais antropólogo, eu não quero mais filósofo com meu dinheiro. Com o dinheiro que eu pago imposto, eu quero mais médico, mais enfermeiro. Se o cara quer fazer filosofia, vai fazer com o dinheiro dele [...] (Uol, 2020).

Apesar de predominante entre os membros do governo anterior, essa visão sobre as ciências humanas – da sua inutilidade – não se limita a ele; está introjetada no imaginário social e atravessa até mesmo o projeto de educação do atual governo – ainda que de forma mais branda.

Fato é que o ódio à ciência e ao pensamento crítico, potencializado pelo governo anterior, é outro elemento central na atuação dessa tríade reacionária na educação. Em mais uma manifestação do anti-intelectualismo, presente em diversos contextos de exacerbação do autoritarismo, a hostilidade é direcionada à academia, aos pesquisadores, à escola e aos professores; ou seja, àqueles que representam alguma ameaça às formas de domínio engendradas a partir da manipulação do senso comum. Por um lado, na crença dos pragmáticos, na qual a escola auxiliaria a resolver os problemas sociais unicamente através do desenvolvimento de um conhecimento instrumental, proporcionar condições para a crítica da realidade vigente seria ineficaz. Por outro, moralistas e sectários, em todo o seu cinismo,

³⁴ Em uma entrevista ao jornal Estado de S. Paulo, Abraham Weintraub disse: “as universidades são caras e têm muito desperdício com coisas que não têm nada a ver com produção científica e educação. Têm a ver com politicagem, ideologização e balbúrdia. Vamos dar uma volta em alguns campus por aí? Tem cracolândia. Estamos em situação fiscal difícil e onde tiver balbúrdia vamos para cima” (Carta Capital, 2019).

opõem-se à promoção dessas condições, mas não renunciam ao estabelecimento de valores e costumes ilustrados por eles como absolutos.

Não é em vão que o projeto reacionário oferece alternativas para romper com a produção de possibilidades para a crítica. Se, como vimos, são muitos os mecanismos utilizados para frear essa construção, merece destaque a transformação do papel do professor, que, quando não é totalmente excluído – como pode ocorrer na escolarização doméstica –, é convertido em um técnico. Ou seja, sua capacidade de mobilizar os saberes constituídos durante toda sua formação é cerceada; resta a mera transmissão de conteúdos.

Ao difundir o anti-intelectualismo, os agentes do projeto reacionário lançam mão de mais um procedimento que não é necessariamente inovador, mas adaptado de acordo com a estrutura brasileira. Adorno (2020), em sua análise sobre o avanço de um novo radicalismo de direita na Alemanha da década de 1960, já chamava atenção para a forma como o termo “intelectual de esquerda” era empregado para incitar o pânico. Havia, naquele contexto, a reafirmação de uma certa aversão do trabalhador manual contra o trabalho intelectual, contra aquele que não se inseria na divisão de trabalho (Adorno, 2020). Essa postura com relação ao intelectual, que sobrevive nos dias de hoje, alimenta-se do ressentimento para atacar o pensamento. Adorno (2020) sustentou que esses movimentos não partiam de uma teoria elaborada; eram técnicas de poder e, enquanto tal, por serem impotentes contra o espírito, voltavam-se contra seus portadores.

Esse esquema é perceptível em diversos pontos da produção discursiva do MESP, na qual as humanidades são um dos alvos principais, o que se exemplifica neste recorte retirado de mais um texto disponível no site do movimento:

O Brasil herdou o ensino retórico de Portugal, calcado nas humanidades, e não consegue formar profissionais técnicos em número suficiente para atender sua indústria. Uma forma de enfrentar esse problema seria priorizar as ciências naturais e exatas no ensino básico, formando nos jovens um espírito prático, voltado para os fatos e não para a retórica, mas esse não é o caminho adotado pelo ensino atual; muito pelo contrário, a educação brasileira é cada vez mais conceitual, afetada, metalinguística, encarquilhada sobre si mesma, num quase completo desprezo pela realidade em torno, salvo quando essa realidade se presta a devaneios ideológicos, como a “resistência” dos sem-terra, a “tradição” dos quilombolas, a “cultura” das favelas, o “empoderamento” dos drogados, entre outras minorias de estimação nas quais se proteja a utopia de boa parte da elite intelectual (Silva, 2014).

Para além do caráter intolerante e do total desrespeito às minorias, reaparece a falsa ideia de que, para realizar a crítica, deve-se abandonar completamente o “espírito prático” –

uma falácia já denunciada em um tópico anterior. O teor ofensivo do texto deixa transparecer o ressentimento que envolve essa manobra, ressentimento que reverbera na população, reforçando a dicotomia entre trabalhadores e intelectuais, entre aqueles que estariam carregando o país nas costas e aqueles que, nesse imaginário, só fazem peso – além de, no caso dos professores, serem responsáveis pela promoção de uma formação inútil. Essa estrutura também corrobora a condenação de determinadas temáticas, que acabam sendo compreendidas como desnecessárias ou imorais.

O vácuo deixado pelo abandono dos modelos de explicação da realidade oferecidos pelos intelectuais é preenchido por conjuntos de ideias elaboradas por personagens que se apresentam como figuras alheias a essa suposta degeneração que acomete as instituições e aqueles que se envolvem com elas. O fato de esses personagens se colocarem como opositores à forma como tem sido produzido o conhecimento no Brasil já lhes garante uma certa credibilidade, que é ainda fortalecida pela aceitação mais fluída de um discurso conservador construído a partir do medo da ruptura com determinadas estruturas e pelo fascínio por sua postura calcada no “politicamente incorreto”.

Um dos principais representantes desse grupo é Olavo de Carvalho. Em suas produções, o escritor e influenciador, que se autointitulava filósofo, alternava momentos de exibição de uma pretensa erudição com outros de puro simplismo, entre a sua necessidade de autoafirmação e a de divulgação do seu pensamento. O notório rancor que tinha da academia o fez dedicar, direta ou indiretamente, grande parte do seu tempo a ataques direcionados a ela. Seus textos e falas são repletos de teorias conspiratórias, sendo ele um dos responsáveis, no Brasil, pela divulgação de farsas como o “marxismo cultural” e a “ideologia de gênero”. Seu envolvimento com o MESP e com o *homeschooling* também se deu nessa perspectiva, sempre em um esforço para ilustrar os professores como tolos ou vilões. Havia, sempre, em sua narrativa, uma verdade a ser desvelada – algo que se repete nas falas de outros atores –, uma verdade que estaria sendo ocultada pelas universidades, pelas escolas e pelos professores.

A construção dessa imagem de desconfiança do conhecimento produzido nas instituições também leva jovens a adentrarem o universo perigoso criado por personagens como Olavo. O perigo maior reside no fato de que a relação desses jovens com essas figuras não se limita à interpretação das suas formulações teóricas. Há uma forte mobilização de afetos conduzida por elas, uma mobilização que culmina em um encantamento desses jovens, de modo que se funda uma espécie de seita. Trata-se de um mecanismo muito eficaz, visto que certamente esses personagens não lograriam êxito em um debate de ideias – porque não produzem nada além do ódio ao conhecimento –, então, estrategicamente, retiram-se desse

campo e se posicionam em outro: no da produção de subjetividade. Assim, em um processo no qual a dialogicidade é totalmente excluída, formam-se novos soldados, prontos para agir a partir do comando de seus líderes.

O anti-intelectualismo também tem se manifestado na desvalorização do conhecimento acadêmico e das universidades a partir do enaltecimento do empreendedorismo. A cultura do “faça você mesmo”, da qual as próprias universidades e escolas públicas não escapam, é difundida pelos anti-intelectuais, mas não apenas como uma alternativa à graduação, e, sim, como uma atividade digna e corajosa que se opõe a uma covarde e preguiçosa. É mais uma dicotomia reforçada pelo projeto reacionário de educação. O empreendedorismo seria uma saída para quem almeja não perder tempo com discussões entendidas como improdutivas.

Assusta, ainda, que essa dicotomia presente na relação do brasileiro com o ensino de nível superior, mais recentemente, começa a se intensificar também na relação com a educação básica, e não só através do *homeschooling*³⁵. A ideia de que a escola não leva a lugar algum, de que o sucesso não se alcança estudando, se não leva a maiores índices de evasão – por conta da obrigatoriedade da matrícula –, pode vir a trazer outros empecilhos para o processo educativo. Nas redes sociais, em uma exposição cada vez maior, sobram vídeos de crianças empreendedoras, investidoras e *coachs*, que muitas vezes encorajam outras crianças a colocarem a escola em segundo plano, isto é, a deixar de lado a construção do conhecimento e o convívio social, substituindo-os por uma busca desenfreada pelo sucesso individual.

³⁵ Como vimos, parte da defesa da escolarização doméstica se dá nesse sentido, isto é, na busca pela otimização da aprendizagem, sempre em uma perspectiva individualista.

4 DESDOBRAMENTOS DO PROJETO REACIONÁRIO NA EDUCAÇÃO: CONTINUUM DA BARBÁRIE

Dois pressupostos importantes desta pesquisa devem ser lembrados: 1) mesmo após a queda dos regimes fascistas do século passado, não rompemos com a barbárie. Ela sobrevive e se revitaliza; 2) concordamos com a tese adorniana de que a tarefa mais urgente para a educação é a de se contrapor à barbárie, ainda que consideremos, como já alertava o frankfurtiano, a impossibilidade de esta transformar radicalmente as condições objetivas.

Nesta seção, aprofundaremos o debate sobre os elementos constituintes do projeto reacionário de educação no Brasil, a fim de compreender de que modo eles têm dificultado essa tarefa, apresentando-se como um *continuum* de manutenção e revigoração da barbárie. Ao pensar na educação a partir da finalidade de se contrapor à barbárie, não se pode ignorar aquilo que se apresenta como obstáculo a ela. Os tópicos trabalhados nesta seção buscam examinar como, especialmente, a antipolítica, o empobrecimento da experiência formativa e a dinâmica entre ressentimento e autoritarismo formam uma teia que não apenas bloqueia a constituição de uma educação crítica, mas que reitera as diversas formas de violência existentes. Com isso, não procuraremos inferir as consequências já produzidas por essa educação para a reprodução da barbárie, mas discutiremos, a partir da Teoria Crítica, seus possíveis efeitos.

4.1 Educação antidemocrática: entre a antipolítica e a razão instrumental

Apresentar um conceito de *política*, tal como encontramos em outros autores ao longo da tradição filosófica, não foi uma grande preocupação de Adorno. Apesar de defender uma educação política, não há uma definição muito clara do termo em sua obra. Há, entretanto, algumas chaves em seus escritos que nos levam a uma compreensão. Nesse caminho, cabe uma primeira ressalva, que diz respeito aos fundamentos da Teoria Crítica, esclarecida por Nobre (2004, p. 9-10):

A Teoria Crítica não se bate nem por uma ação cega (sem levar em conta o conhecimento) nem por um conhecimento vazio (que ignora que as coisas poderiam ser de outro modo), mas questiona o sentido de “teoria” e de “prática” e a própria distinção entre esses dois momentos. Caberá à ideia mesma de “crítica” o papel de realizar essa tarefa. [...] Há certamente muitos sentidos de “crítica”, na própria tradição da Teoria Crítica. Mas o sentido fundamental é o de que não é possível mostrar “como as coisas são” senão a partir da perspectiva de “como deveriam ser”: “crítica” significa, antes de

mais nada, dizer o que é em vista do que ainda não é mas pode ser. Note-se, portanto, que não se trata de um ponto de vista utópico, no sentido de irrealizável ou inalcançável, mas de enxergar no mundo real as suas potencialidades melhores, de compreender o que é tendo em vista o melhor que ele traz embutido em si. Nesse primeiro sentido, o ponto de vista crítico é aquele que vê o que existe da perspectiva do novo que ainda não nasceu, mas que se encontra em germe no próprio existente.

Nobre (2004, p. 10) ainda sublinha um segundo sentido fundamental da crítica, alinhado com o primeiro. Ela deve ser “[...] capaz de apontar e analisar os obstáculos a serem superados para que as potencialidades melhores presentes no existente possam se realizar”. Tais considerações foram destacadas para elucidar o modo como a política é concebida por Adorno. Por um lado, o frankfurtiano parece não renunciar à efetivação da política como atividade dependente de indivíduos autônomos, capazes de produzir um mundo comum e aberto às diferenças³⁶. Por outro, não ignora a substancialidade da política que se revela na heteronomia e na dominação, isto é, no oposto daquilo que ela deveria produzir, bem como não desconsidera sua dimensão institucional e o jogo de forças que a atravessa³⁷.

Ao falarmos em uma educação política, o anseio é de justamente colocar essa tensão em evidência. Ou seja, ao mesmo tempo que se espera apresentar a política como espaço de autonomia e realização das diferenças, espera-se tratar, de modo dialógico, das condições que se concretizam como obstáculos para sua efetivação nesses termos. Tais empecilhos, por sua vez, na compreensão que aqui se propõe, não são *o outro* da política, mas produtos da sua estrutura contraditória.

Se aqui não nos interessa uma genealogia da antipolítica, ao menos um momento significativo da sua existência precisa ser frisado. Vale lembrar a inquietação de Adorno (1995) – mencionada na introdução –, ainda no século passado, com o fato de as pessoas não se reconhecerem como sujeitos ativos nos processos políticos. Ou, quando se viam como tal, ao se depararem com as barreiras impostas pelas condições vigentes, sentiam-se impotentes. Isso fazia com que a política, em sua expressão democrática, se tornasse objeto de indiferença, quando não de ódio. Nessa lógica, a antipolítica nasce da própria política, da sua subordinação à racionalidade instrumental e ao domínio econômico.

No cenário brasileiro atual, que aqui nos interessa, há similaridades. A antipolítica se desenvolve como atmosfera. Não equivale à apolítica, mas se nutre dela; aproveita-se da

³⁶ “Uma sociedade emancipada não seria, todavia, um estado uniforme, mas a realização do geral na conciliação das diferenças. A política, que tal tomasse a sério, nem sequer deveria, por isso, propagar a igualdade abstrata dos homens como ideia. Deveria antes assinalar a má igualdade hoje existente [...]” (Adorno, 2001, 92).

³⁷ Para Adorno (1995), uma educação política preocupada com a não repetição de Auschwitz deve se transformar em uma sociologia capaz de expor o jogo de forças escondido sob a superfície das formas políticas.

desilusão com a democracia formal e, em um movimento contraditório, funde ódio e esperança. A eleição de Bolsonaro ilustra fielmente essa fusão. Da representação da raiva contra a “política convencional” à fantasia do estabelecimento de uma nova realidade pautada em valores e costumes de um passado idílico.

A antipolítica precede a eleição de Bolsonaro e o projeto reacionário de educação aqui abordado. Ela não necessita do trabalho desses agentes para ser sustentada, embora, em uma via de mão dupla, seja um instrumento poderoso à sua disposição, ao mesmo tempo em que é fortalecida a partir de seus discursos. Na educação não é diferente. Como visto até aqui, ela também se realiza nesses dois sentidos: no âmbito do discurso, que, pela forte adesão, garante a infiltração de diferentes interessados no campo educacional; e na sua própria concretização, anseio de uma grande parte desses interessados.

Ao, dissimuladamente, rechaçar a presença da política na educação, seja através da farsa do par *doutrinação e neutralidade*, pela rigidez da militarização ou pelo discurso vazio da qualidade, o projeto reacionário não só dá abertura para que seus agentes atuem nesse campo de acordo com interesses privados, mas dificulta as condições para o enfrentamento da barbárie; ou seja, facilita sua persistência.

Para explicar essa afirmação, alguns pontos devem ser resgatados, a começar por aquele que parece mais evidente: uma fração desse projeto deseja conservar estruturas vigentes³⁸. Embora, em alguns casos, possam ser incapazes de admitir esse desejo, seus agentes tornam isso perceptível ao defenderem determinados valores e princípios. Negar as condições de enfrentamento das diversas (e inegáveis) formas de violência, em nome da preservação de certas estruturas, é também um ato de violência.

É muito comum que conservadores, quando confrontados por essas contradições, justifiquem seu posicionamento a partir da afirmação de que admitiriam transformações, desde que elas fossem graduais. Quanto à efetividade dessas transformações graduais, demandaria um debate que nos levaria a um distanciamento do objetivo desta pesquisa. Contudo, é nítido que, integrando esse projeto, rejeitam possíveis mudanças na direção da conciliação das diferenças. Na prática, o jogo da conservação, em seus diversos âmbitos, é inflexível, não cessa nem em nome da interrupção da violência – o que contradiz a própria crítica conservadora à violência da revolução.

A fração conservadora desse projeto promove a antipolítica por meio da defesa de uma tradição que contempla a opressão de determinados grupos. Desconsideram, ou fingem não

³⁸ Não se pode dizer que o projeto reacionário é, em seu todo, um projeto de conservação – isso foi explicado na introdução –, mas há conservadores em sua composição.

saber, que a discussão sobre esses valores não levará à sua destruição total. Há elementos que precisam ser conservados. A defesa da irrefutabilidade de padrões que se cristalizaram na tradição é, entretanto, um ataque às singularidades. Defender que a escola não deve debater as contradições dessa tradição é reforçar a ideia de que as coisas sempre foram assim e, conseqüentemente, deslegitimar qualquer forma de existência que não se enquadre nesses moldes. É o que ocorre, por exemplo, com a imposição de um padrão heteronormativo, basta observar a oposição desses grupos às discussões sobre gênero e sexualidade na escola.

A conservação da ordem vigente ganha fôlego através da atividade desse projeto reacionário, que deprecia todas as formas de crítica e estimula a censura e a autocensura no trabalho docente. Assim, quando falamos em um esvaziamento da educação, não nos referimos ao esvaziamento do sujeito, mas às possibilidades de realização da crítica. O estudante continua sendo formado, ou melhor, semiformado, reforçando sua incapacidade de visualizar as contradições e sua própria condição heterônoma. A resistência a essa semiformação, aquilo que resta para a educação diante da robustez dos pressupostos objetivos, também vai se tornando cada vez mais inviável.

Os aspectos que comprovam o alinhamento do projeto reacionário com a adaptação já foram demonstrados. Retomando, uma das formas pelas quais esse alinhamento se dá é na redução do processo educativo à transmissão de conhecimentos, sustentada na mentira de que esta seria uma forma neutra de educar – ou *instruir*, como defende Moreira (2012). Outra forma de consolidar essa hegemonia da adaptação é através da transformação do processo educativo em treinamento para as avaliações de larga escala, cujos resultados positivos chegam a encantar até mesmo agentes mais à esquerda do espectro político.

Esses dois elementos são interligados, ainda que possam ser defendidos por motivações distintas; da já mencionada orientação para a defesa de valores tradicionais, passando pela tentativa de regeneração moral das minorias compreendidas como degeneradas, até as demandas do mercado de trabalho. Em que pese os diferentes interesses, a atuação desses agentes converge na busca pela supressão da crítica, que só é possível através de uma educação política. Daí decorre sua oposição.

O que está em jogo é a definição de um princípio pedagógico. Essa disputa cria fissuras dentro do próprio projeto, que está longe de ser homogêneo, mas sua síntese está no fato de que nenhuma de suas perspectivas se volta ao objetivo emancipatório. Mais do que isso, elas criam obstáculos para que ele se realize. Uma educação pautada na transmissão de conhecimentos e na competição, como defende esse projeto, associa-se à cisão entre sentimento e entendimento, criticada por Adorno (2001) em *Minima Moralia*.

Esse projeto expressa, principalmente através do Escola sem Partido, um verdadeiro ódio à política, mesmo se valendo dela – na sua forma mais perigosa. Aproveitando – e realimentando – as inseguranças da população com relação às escolas e aos professores, pintam um quadro no qual estes seriam seres pervertidos e alinhados com projetos de reengenharia social e de destruição da família.

Já destacamos que isso tem levado, independentemente da institucionalização das três iniciativas, ao enquadramento do trabalho docente no modelo da *instrução*, defendido por Moreira (2012). Como observado, Moreira (2012) parte do pressuposto de que a educação seria tarefa dos pais, e não dos professores – uma noção que encontra receptividade no senso comum, inclusive no discurso de alguns profissionais da educação. Esse é um dos alicerces do Escola sem Partido e se configura como principal fundamento das propostas de escolarização doméstica. É explícita a tentativa de retirar da educação qualquer debate político. Ao reduzi-la à sua dimensão técnico-instrumental, seu potencial de resistência à totalização promovida pela indústria cultural e à recepção acrítica de princípios e valores transmitidos pela família é restringido.

Esse domínio do privado sobre o público, garantido pela demonização da política no processo educativo e pelo ideal de progresso individual, desdobra-se, entre outras coisas, na indiferença perante as inúmeras formas de opressão que atravessam a realidade. Incapaz de desenvolver um olhar sobre as fontes da desigualdade e a violência, o sujeito tende a compreendê-las como naturais. Nesse rumo, Maar (2003, p. 472) comenta:

O mundo dos homens é organizado de determinada maneira e é preciso decifrar as condições e os condicionantes que causam seu modo determinado de ser. A essência não está “atrás” da aparência, mas é a reflexão da aparência acerca de seu modo de aparecer de determinado modo, o arranjo determinado do mundo, a sociedade que é sua própria ideologia. A emancipação como “conscientização” é a reflexão racional pela qual o que parece ordem natural, “essencial” na sociedade cultural, decifra-se como ordem socialmente determinada em dadas condições da produção real efetiva da sociedade.

Se a organização do mundo se converteu na sua própria ideologia, isto é, se esta não é mais somente um conjunto de ideias (Adorno, 1995), a possibilidade de transformação passa pela superação de um simples olhar sobre essa realidade, visto que ela mesma, na forma como se apresenta, oculta as contradições. A educação política se instala nesse espaço, na viabilização da reflexão acerca das contradições sociais. A contradição social se torna um antídoto para a semiformação, uma “doença da sociedade” (Maar, 2003). De acordo com

Adorno (1995, p. 183),

[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência. Por exemplo, imaginaria que nos níveis mais adiantados do colégio, mas provavelmente também nas escolas em geral, houvesse visitas conjuntas a filmes comerciais, mostrando-se simplesmente aos alunos as falsidades aí presentes [...].

A disseminação da antipolítica na educação leva ao silenciamento de temas que seriam capazes de evidenciar essas contradições. Ao passo que a desconfiança e o ódio começam a pairar sobre as escolas e, principalmente, sobre os professores, as condições para a realização de uma educação política se tornam mais escassas. Quais são as chances de que uma educação nesses termos se desenvolva em um cenário em que ainda reverbera a narrativa do Escola sem Partido? Ainda pior, quais as chances da sua efetuação em escolas militarizadas ou nos lares das famílias que optam pela escolarização doméstica? Se no MESP a antipolítica consta de forma mais explícita em suas diretrizes, no *homeschooling* e nas escolas militarizadas, como tentamos demonstrar nas seções anteriores, ela aparece nos discursos dos agentes envolvidos e na própria prática.

Na disputa pelo princípio pedagógico, quando a antipolítica ultrapassa os muros da escola, ocorre o engessamento da educação, que é moldada pela lógica do silenciamento e do conformismo, em completa oposição a um princípio pedagógico emancipador. É preciso reiterar que não há um vazio na formação, mas um controle sobre ela, que atende, direta ou indiretamente, aos interesses dos agentes que compõem tal projeto, sejam eles políticos, econômicos ou culturais.

Se o projeto reacionário visa o controle sobre o processo educativo, o faz, dada sua composição heterogênea, por diferentes finalidades. A relação com o individualismo, por exemplo, revela as contradições existentes na sua organização. O individualismo engendrado no liberalismo clássico, historicamente rejeitado por vertentes conservadoras e reacionárias, encontra abrigo nessa aliança, talvez não só pelas concessões necessárias para o seu funcionamento, mas também porque pode beneficiá-los por outras vias. Uma vez que esse individualismo se alinha com a indiferença e com a frieza, compactua com a preservação da ordem vigente, além de fechar as portas para a relação com a diferença. No clima da antipolítica, o individualismo representa uma suposta resistência. Significa a retirada do indivíduo da esfera pública, campo no qual ele não se enxergaria mais capaz de atuar, para o

privado, por onde, através do seu esforço, alcançaria o sucesso.

Essa noção perpassa as três iniciativas. Então, se questionarmos sobre qual sujeito esse projeto pretende formar, mais de uma resposta deve ser encontrada, e uma delas seria vinculada a esse individualismo. Tal noção retira o *comum* do horizonte formativo. Predomina a forma da competição, na qual o indivíduo se torna o único responsável pelo seu futuro – este é resultado de seus méritos e deméritos – e não resta espaço para o reconhecimento do outro, do diferente.

A transmissão de conhecimentos seria o modelo ideal para sustentar esse individualismo. Ela corresponde à cisão entre entendimento e sentimento, e só se torna legítima se – pretensamente – esvaziada de seu conteúdo ético e político. Essa transmissão, lembrada por Adorno (1995) pela sua feição de “coisa morta”, indica a aproximação do projeto com uma *racionalidade instrumental*.

A exigência de que a razão reflita criticamente sobre seus próprios princípios é uma das considerações cruciais apresentadas por Adorno e Horkheimer (1985) na investigação realizada na *Dialética do esclarecimento*. Tal requisito se torna imprescindível porque o seu não cumprimento foi fundamental para que toda a barbárie que se instaurou na contemporaneidade tenha se tornado possível. Para a compreensão desse desfecho, é preciso, antes, ter em vista a convicção moderna de que o exercício da razão culminaria, inexoravelmente, na felicidade humana, conforme é destacado por Silva (1997, n.p.):

[...] tanto para Descartes quanto para Bacon, nada deveria opor o exercício da racionalidade à realização da felicidade, posto que no próprio sentido da organização racional do saber já estaria incluído o objetivo do bem-estar humano em todos os aspectos. Esta relação está pressuposta como verdadeira na própria gênese do projeto de emancipação racional, uma vez que o conhecimento só pode levar à realização da liberdade.

O progresso da razão, no entanto, não teve como resultado essa felicidade. Bueno (2007, p. 37) explica que “[...] o holocausto judeu, as guerras mundiais, a bomba atômica e, mais recentemente, o aquecimento global, só tornaram-se realidade por meio do cálculo e do planejamento racional [...]”. Isso não significa dizer que o desenvolvimento da razão não é conciliável com um projeto emancipatório; pelo contrário, sua realização depende disso. Não há emancipação sem esclarecimento. O problema se deu na forma como se estabeleceu o domínio da realidade.

Nesse projeto da modernidade, o aprimoramento da vida humana dependia da técnica dominante (Silva, 1997). Isso demandava a criação e a concretização dos meios de

dominação do conhecimento, viabilizadas pela razão instrumental, e, em um segundo momento, a conformação desses meios às finalidades humanas, tarefa da razão prática (Silva, 1997). Na busca pela sistematização do conhecimento, a certeza matemática se consolidou como paradigma, entendida como único modelo capaz de fornecer evidências teóricas, e o progresso se desenrolou nessa unidade do método (Silva, 1997).

A ideia de progresso se resumiu à alimentação desse modelo. Sua estrutura permaneceu e suas atualizações foram delimitadas pelo paradigma. As novas áreas do conhecimento também se adequaram a esse paradigma e, desvinculadas da preocupação com as finalidades humanas, ficaram circunscritas àquele primeiro momento, configuraram a hegemonia da razão instrumental. O desencantamento da natureza, que amedrontava o homem, se dá nesse ordenamento. As articulações entre seus fenômenos foram decifradas, e isso produziu uma inversão: o homem passou a dominá-la. Assim, associam-se razão e manipulação: “o esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem da ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 21).

Uma das consequências problemáticas do triunfo dessa racionalidade instrumental se evidencia quando ela se direciona ao homem. Quando voltada ao humano, essa razão opera a partir dessa perspectiva, tornando-o também um objeto manipulável. Para além dos efeitos catastróficos que esse arranjo produziu no século passado e continua produzindo neste, é preciso notar sua impregnação na vida cotidiana, como reforça Bueno (2007, p. 37):

As inclinações autodestrutivas do esclarecimento estão presentes também nas relações cotidianas, uma vez que, para o homem comum, o agir racional é associado a ações pragmáticas e utilitárias, à adaptação social irrefletida, à aceitação da lógica do mercado como critério hegemônico para a compreensão da realidade, à redução a vida humana a sua potencialidade funcional.

Desse modo, a transmissão de conhecimentos, especialmente na forma como é proposta por esse projeto reacionário de educação, está intimamente atrelada a essa racionalidade instrumental. Na sociedade atomizada, em que impera o individualismo exacerbado, dominar o instrumental é uma forma de se destacar. É como se a ideia hobbesiana da “guerra de todos contra todos”³⁹ se materializasse, não por uma condição natural, como defendia o filósofo inglês, mas pela disposição das relações de poder no modo de produção capitalista.

³⁹ Cf. Hobbes (1992).

Ao limitar o processo educativo à transmissão de conhecimentos, contrapondo-a à educação política, o projeto reacionário parece reforçar as condições para a perpetuação da barbárie por outro viés: dificulta a tarefa da razão de refletir sobre seus próprios princípios. O conhecimento se forma descolado de finalidades humanas emancipatórias, o que, pela história, se comprova como algo perigoso. A realização de atividades no menor tempo possível se desenvolve como um valor, e o pragmatismo se torna sedutor. É esse um dos motivos pelos quais o discurso da qualidade identificada à eficiência proporciona tamanha adesão. Assim, as pessoas e suas relações são reduzidas a aspectos utilitários e funcionais, ou seja, são transformadas em *coisas*.

Quanto a esse processo de reificação, Adorno (1995, p. 132-133) chama atenção para como a técnica, que é *meio*, torna-se o próprio *fim*:

No que diz respeito à consciência coisificada, além disso é preciso examinar também a relação com a técnica [...]. Um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva como acontece atualmente, gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica. Isso tem a sua racionalidade boa: em seu plano mais restrito elas serão menos influenciáveis, com as correspondentes consequências no plano geral. Por outro lado, na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional, patogênico. Isso se vincula ao “véu tecnológico”. Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas.

É necessário enfatizar, mais uma vez, as transformações produzidas no papel da escola e do professor. Na discursividade do projeto reacionário, esse fetiche pela técnica é explorado através da farsa da neutralidade; em um mundo tecnológico, uma educação voltada a ela garantiria melhores resultados. Já vimos como essa noção se funde com o esvaziamento do caráter político da educação, na relação entre o melhor aproveitamento do tempo de aula para o preparo técnico-instrumental dos estudantes com a não violação de um suposto direito de as famílias decidirem sobre o que seus filhos podem aprender.

Desse modo, o projeto reacionário contribui para aquilo que Chauí (2018) chamou de “morte do educador” e “morte da pedagogia”. Essa descaracterização do trabalho docente revela algo que, ainda na década de 1980, a filósofa brasileira considerava novo, mas que hoje parece algo consolidado: “[...] além de reprodutora de ideologia e de relações de classe, [a escola] está destinada a criar em pouco tempo, a baixo custo e em baixo nível, um exército alfabetizado e letrado de reserva” (Chauí, 2018, p. 113). A centralidade das avaliações

externas nas políticas educacionais contemporâneas, cuja consequência imediata é a transformação do processo educativo em um programa de treinamento, já serviria, por si só, para demonstrar a veracidade desse diagnóstico.

Isso se soma, ainda, a possíveis impactos na elaboração de currículos ou de documentos que servem de referência a eles. Macedo (2017) analisa as demandas do MESP durante a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ainda que não se possa traçar uma relação direta entre essas demandas e a versão final do documento, vale observar, como fez a autora, que, após o impeachment de Dilma Rousseff, o movimento se tornou um dos interlocutores do MEC. Ademais, a BNCC também parece operar a favor da eliminação do caráter político da educação⁴⁰:

Na zona de equivalências entre as demandas que hegemonomizam o discurso da BNCC, a própria ideia de que pode haver regras técnicas ou epistemológicas para responder ao que deve ser ensinado opera para a eliminação do político com seus antagonismos. [...] A eliminação do político é secundada, na BNCC, pela ideia de posse, outro pilar da normatividade neoliberal. A educação de qualidade envolve a aquisição, pelo sujeito, de algo que lhe é externo, um conhecimento/comportamento capaz de torná-lo um “capital humano” [...] (Macedo, 2017, p. 519-520).

Com os elementos expostos nesse tópico, parece ficar visível a dificuldade para a formação de uma *consciência verdadeira*, tal como propõe Adorno (1995). Essa exigência para a realização da democracia – na forma como já foi definida aqui – é confrontada pela atividade do projeto reacionário de educação. A antipolítica, então, junta-se a outros aspectos – que serão abordados nos tópicos seguintes – e possibilita que as formas de opressão e violência, diretas ou indiretas, continuem em curso.

Mais do que isso, ao se opor a política na educação, conseqüentemente, o projeto incorpora uma racionalidade instrumental. Os conteúdos passam a ser tratados como fins em si mesmos, desprovidos de contextos e sendo aplicados de forma mecanizada. A autorreflexão é abandonada, convertendo os sujeitos e aqueles com quem eles se relacionam em *coisas*, condição necessária para que as relações humanas sejam desprovidas de qualquer significado

⁴⁰ Há argumentações que procuram sustentar um suposto caráter crítico presente na BNCC, que passaria, inclusive, pela preservação da dimensão política da educação. Menções nesse sentido podem ser encontradas no documento, mas as possibilidades de uma educação política se encerram por elementos também presentes nele, como os mencionados por Macedo (2017). Além disso, destaca-se a desconexão entre discurso e prática, ressaltada por Fortes (2022, p. 9): “[...] a Base sofre de uma desconexão entre discurso e prática, pois suas propostas concretas têm fins avaliativos, fixam competências, habilidades genéricas e conteúdos mensuráveis, “universais” ou “neutros” [...]. Lembramos, por fim, a exclusão dos termos “gênero” (só presente em outros sentidos; “gênero textual”, por exemplo) e “orientação sexual”, o que indica a aproximação com as demandas de agentes conservadores e reacionários”.

ético. A educação nesses moldes deve ser classificada, em amplos sentidos, como uma educação antidemocrática.

4.2 O empobrecimento da experiência e a eliminação do não-idêntico

A antipolítica, manifestada por meio de discursos ou práticas que impedem a realização de uma educação política, desdobra-se em diversos obstáculos à educação que tenha como objetivo promover a resistência à barbárie. Alguns desses empecilhos já foram retratados em pontos diferentes deste trabalho, sobretudo no último tópico. Neste, a intenção é abordar um problema incontornável na obra de Adorno, que pode ser examinado por diferentes ângulos, mas que, neste caso, será analisado a partir da sua conexão com a antipolítica, nos moldes como ela vem sendo fomentada pelo projeto reacionário de educação. Trata-se da redução da *experiência formativa*.

A associação entre redução da experiência e antipolítica exige uma caracterização preliminar desta última, resumida a dois pontos principais – já discutidos anteriormente. O primeiro refere-se à compreensão do ressentimento gerado pela sensação de impotência dos sujeitos diante das barreiras impostas pelas condições vigentes que dificultam sua participação ativa em processos políticos. Assim a antipolítica se apresenta em um primeiro sentido: independente da atividade de agentes reacionários ou de suas alianças, fruto das próprias restrições acarretadas pelo modo de produção capitalista. O segundo, por sua vez, se dá através desses discursos ou práticas de agentes reacionários – às vezes, ligados a alianças formadas com agentes de outras vertentes.

Essas formas de antipolítica coexistem e se complementam. No âmbito da política partidária, por exemplo, como já foi mencionado, esse sentimento de impotência e a falta de esperança no modelo representativo e nos “políticos tradicionais” são explorados através de uma retórica antissistema. A educação brasileira também é atravessada por essas duas formas e, assim, a percepção sobre o processo educativo, já carregada da marca da desconfiança em qualquer vinculação à política, é manipulada pelo projeto reacionário, reforçando essa desconfiança e produzindo o ódio a uma educação nesses termos.

Quando falamos, portanto, da conexão entre a antipolítica e a redução da experiência, referimo-nos a esses dois aspectos, mas com foco no segundo, pois é a ele que se direciona grande parte dos esforços do projeto reacionário de educação no Brasil. Como é, então, que a antipolítica fortalece a redução da experiência?

Reafirmamos que o conceito de *experiência* em Adorno pode ser trabalhado a partir de

diferentes ângulos, dada sua complexidade. Aqui, o enfoque será dado no seu nexos com o processo educativo. Na obra do frankfurtiano, o conceito de experiência está ligado à noção de formação (*Bildung*⁴¹), que deve ser concebida como um processo mais amplo de constituição da subjetividade, não limitado à educação escolar – ainda que esta assuma papel central no seu desenvolvimento –, que se realiza através da dimensão cultural.

Tal noção marca uma parte significativa das discussões da filosofia moderna alemã. Bandeira e Oliveira (2012) procuram demonstrar como ela se apresenta a partir da modernidade, apontando para sua relevância, em um primeiro momento, em Kant. Eles indicam que, ao tentar responder o que seria o esclarecimento, o filósofo de Königsberg o relacionou com o tema da formação, “[...] na medida em que o primeiro [o esclarecimento] reforça a aspiração de que os indivíduos desenvolvam sua formação como meio para atingir a maioria, a autonomia e assumirem a posição de se servir do próprio entendimento sem a tutela alheia” (Bandeira; Oliveira, 2012, p. 226-227). Mais do que a possibilidade de um desenvolvimento individual, em Kant, a formação representava a capacidade de produzir uma sociedade esclarecida, em que a emancipação poderia ser viabilizada (Bandeira; Oliveira, 2012).

Essa imprescindibilidade da formação para o desenvolvimento do esclarecimento da sociedade é ainda mais nítida em Hegel. Há, porém, uma diferença considerável entre ambos no que diz respeito à constituição do saber:

A *Fenomenologia* [de Hegel] propõe uma situação histórico-dialética de um sujeito que é fenômeno para si mesmo, no próprio ato em que constrói o saber de um objeto surgido a partir de suas experiências. [...] Quando Hegel transfere para o sujeito, pelo seu saber, a condição de fenômeno que Kant unira ao objeto, caracteriza o que defendemos como processo de formação do sujeito (*Bildung*, cultura). A *Bildung* representa o processo de estranhamento e reapropriação entre o espírito e o mundo enquanto seu objeto, numa tensão contínua entre autonomia e adaptação, aceitação do mundo objetivo e negação, afirmação do espírito, contrapondo a natureza (Bandeira; Oliveira, 2012, p. 227).

Não avançaremos na questão da formação em Hegel. O trecho acima é trazido porque revela sua influência sobre a noção de formação e, por conseguinte, de *experiência* em Adorno. No prefácio da coletânea *Educação e Emancipação*, Maar (1995, p. 24) apresenta notas introdutórias sobre a última no pensamento do frankfurtiano, indicando essa proximidade:

⁴¹ Há um debate sobre a tradução dessa palavra alemã para o português, sobre o qual não nos debruçaremos aqui.

Experiência (*Erfahrung*) precisa ser apreendida fora do espectro do experimento das ciências naturais, há que remeter-se a Hegel e sua “ciência da experiência da consciência”. A experiência é um processo auto-reflexivo, em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua “objetividade”. Neste sentido, a experiência seria dialética, basicamente um processo de mediação.

Posteriormente, referindo-se à *experiência formativa* em seu sentido crítico, tal como propõe Adorno, Maar (1995, p. 24-25) chama atenção para seu caráter negativo:

A experiência formativa seria, nestes termos, um movimento pelo qual a figura realizada seria confrontada com sua própria limitação. Por isso, justamente, este método da formação crítica é “negativo”: o que é torna-se efetivamente o que é pela relação com o que não é. O dinamismo do processo é de recusa do existente, pela via da contradição e da resistência. Ele pressupõe uma lógica da não-identidade, uma inadequação – no curso da experiência pela qual a realidade efetiva se forma – entre realidade e conceito, entre existência e sua forma social. O conteúdo da experiência formativa não se esgota na relação formal do conhecimento – das ciências naturais, por exemplo – mas implica uma transformação do sujeito no curso do seu contato transformador como objeto na realidade. Para isto se exige tempo de mediação e continuidade, em oposição ao imediatismo e fragmentação da racionalidade formal coisificada, da identidade nos termos da indústria cultural. [...] Para Adorno, o travamento da experiência deve-se à repressão do diferenciado em prol da uniformização da sociedade administrada, e à repressão do processo em prol do resultado, falsamente independente, isolado.

A experiência formativa, então, tem como exigência a abertura para o contato com o não-idêntico, com o diferente. Adorno se opõe à significação da consciência como simples capacidade formal de pensar. É a experiência, o contato verdadeiro do sujeito com aquilo que ele não é, que traz à tona as possibilidades de emancipação:

Em geral este conceito é apreendido de um modo excessivamente estreito, como capacidade formal de pensar. Mas esta constitui uma limitação da inteligência, um caso especial da inteligência, de que certamente há necessidade. Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para experiência é idêntica à educação para a emancipação (Adorno, 1995, p. 151).

A indispensabilidade da relação do sujeito com a realidade deve ser ressaltada; uma relação que não deve ficar restrita às abstrações, ainda que preservada a necessária distância para o objeto. Se os conceitos não representam totalmente a realidade e, por vezes, chegam a encobri-la, seu trabalho não pode perder de vista a experienciação. O contato com a realidade é mediado pelo conceito, que é reformulado a partir do conteúdo disposto naquela, a partir das contradições produzidas nessa relação. É um trabalho contínuo.

A inaptidão à experiência é apontada por Adorno como um dos principais fatores para que Auschwitz tenha sido possível, e isso parece nítido a partir do momento em que ele identifica a educação para experiência à educação para a emancipação. A constituição de uma consciência verdadeira passa pelo desenvolvimento da capacidade de fazer experiências, isto é, pela aptidão para pensar em relação à realidade. É esse contato que permite ao sujeito o fortalecimento da sua singularidade, ao mesmo tempo em que reconhece o outro pelas suas similaridades e diferenças. A relevância ética desse encontro está na oposição à indiferença e à reificação produzidas pela sociedade administrada, na qual os indivíduos são reduzidos a meros elementos de uma estrutura funcional.

Ao pensar na realização dessas experiências formativas, não se pode ignorar aquilo que se opõe a ela. A sociedade administrada é produtora de arranjos que travam essas experiências. Sob o modo de produção capitalista, elas são transfiguradas e voltadas para a reprodução. A cultura, até então representada pela ambivalência entre a adaptação e a crítica, como já vimos, é limitada ao seu primeiro momento.

Mediada pela indústria cultural, a formação, convertida em semiformação (*Halbbildung*), abandona a experiência verdadeira, suprimindo o contato com o não-idêntico e impulsionando a uniformização. Uma das características dessa industrialização da cultura é sua transformação em simples produtora de entretenimento. Tudo aquilo que pode causar estranhamento é eliminado, esclarece Bueno (2007): “a música, as artes e a literatura são submetidas a padrões niveladores rigorosos, que buscam eliminar conteúdos complexos ou esteticamente elaborados que possam causar estranhamento ao público”.

Diante dessa configuração, na qual a cultura toma forma de mercadoria, a experiência formativa é substituída pelo consumo. É nesse sentido que se pode pensar na inaptidão à experiência. A indústria cultural se instala como um filtro e, assim, a relação do sujeito com a realidade é mediada por ela. A vida se torna uma extensão do filme⁴², e toda experiência

⁴² “O mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural. A velha experiência do espectador de cinema, que percebe a rua como um prolongamento do filme que acabou de ver, porque este pretende ele próprio reproduzir rigorosamente o mundo da percepção cotidiana, tornou-se a norma da produção. Quanto maior a

subsequente é interposta por estereótipos⁴³. A ideia de formação assentada no desenvolvimento da autonomia, que pressupõe a relação com o diferente, é suplantada; o que se tem é a supremacia da identificação, em que a experiência verdadeira é sobrepujada pelas representações cristalizadas do *outro*, produzidas a partir de uma condição heterônoma.

Se a inaptidão à experiência já se apresentava como um grande problema há mais de meio século, quando Adorno demonstrou sua preocupação, hoje, o quadro parece ter se agravado. Há um paradoxo muito conhecido na contemporaneidade que diz respeito ao desenvolvimento tecnológico, sobretudo ao surgimento e à difusão da internet, que, ao mesmo tempo em que aproxima as pessoas, afasta-as uma das outras e engessa suas relações. De certo modo, essa contradição manifesta algo que já estava presente no pensamento do frankfurtiano e de outros autores da Teoria Crítica: o desenvolvimento tecnológico, que poderia auxiliar no processo de emancipação, produz o seu contrário.

Evidentemente, não se trata de negar as facilidades proporcionadas pela internet nem os avanços que se tornaram possíveis pela sua utilização. Porém, no que se refere especificamente à questão da experiência formativa, deve-se admitir as barreiras que ela levantou. Da promoção de interações rápidas e fragmentadas, destituídas de reflexão, passando pelo consumo de conteúdos moldados de acordo com interesses prévios do usuário, através de algoritmos, até, mais recentemente, a expansão da inteligência artificial. Esses – e outros elementos não destacados – são potencialmente uniformizadores. As brechas para a relação com o não-idêntico estão desaparecendo.

Já foi sublinhado o papel de resistência que a educação deve assumir no contexto da semiformação. É em vão o esforço no sentido da reabilitação da capacidade de fazer experiências se ele ignora as condições objetivas que a levou à ruína. Por isso, a educação crítica é subversiva. Nas palavras de Maar (1995, p. 27): “é preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado”.

perfeição com que suas técnicas duplicam os objetos empíricos, mais fácil se torna hoje obter a ilusão de que o mundo exterior é o prolongamento sem ruptura do mundo que se descobre do filme. Desde a subida introdução do filme sonoro, a reprodução mecânica pôs-se ao inteiro serviço desse projeto. A vida não deve mais, tendencialmente, deixar-se distinguir do filme sonoro. Ultrapassando de longe o teatro das ilusões, o filme não deixa mais à fantasia e ao pensamento dos espectadores nenhuma dimensão na qual estes possam, sem perder o fio, passear e divagar no quadro da obra fílmica permanecendo, no entanto, livres do controle de seus dados exatos, e é assim precisamente que o filme adentra o espectador entregue a ele para se identificar imediatamente com a realidade” (Adorno, Horkheimer, 1985, p. 104).

⁴³ “O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor” (Adorno, 1995, p. 148-149).

Agora, voltemos à conjuntura brasileira. No recorte do projeto reacionário de educação, tal esforço é confrontado, por um lado, pela sua própria estrutura enrijecida, incompatível com a realização de experiências verdadeiras, e, por outro, pela disseminação de discursos voltados à difamação da escola e do trabalho docente. Ambas as formas retratam a antipolítica promovida por esses agentes.

Pensemos, inicialmente, no Escola sem Partido. A defesa explícita da ideia de que a escola não é espaço de discussões políticas que entrem em conflito com as convicções morais e religiosas dos estudantes e seus familiares teria como consequência direta, caso o projeto se institucionalizasse, a redução da experiência formativa, uma vez que o contato com o diferente seria desestimulado e que o processo educativo seria limitado ao momento da transmissão de conhecimentos. Todavia, como já salientamos, esse impedimento se manifesta tacitamente, mesmo sem sua aprovação nas casas legislativas, dada a pressão exercida sobre o exercício docente.

No caso das escolas militarizadas, o modelo disciplinar rígido, no qual se prioriza a obediência cega e a transmissão de conhecimentos, leva, por si só, à redução da experiência formativa. Além disso, a transformação da escola em espaço de controle comportamental, onde as interações e os processos educativos são restringidos pela ideologia militar, limita significativamente as possibilidades de experiencição. A diferença é obscurecida pela uniformização imposta pelos regulamentos e pelos responsáveis pela instituição. As diferentes crenças, expressões culturais, os diferentes modos de se vestir, de se comportar, de falar, tudo isso é corroído nesse simulacro de quartel.

Já o *homeschooling* parece representar o modelo de excelência no que diz respeito à redução da experiência formativa, visto que, na sua aplicação, impera o privado sobre o público. A escola, espaço de socialização, é substituída pelo lar, local de domínio dos pais e, tendencialmente, de hegemonia de seus valores. Ainda que se possa supor, em um cenário muito improvável, pais licenciados e preparados tecnicamente para ensinarem seus filhos, ou, ainda, que contratem profissionais licenciados para prestarem tal serviço, a socialização estaria comprometida.

Isso vai além da questão técnica. É difícil imaginar, dada a forma como se constituem historicamente os movimentos favoráveis ao *homeschooling*, que existiria alguma preocupação – por parte daqueles que optarem pelo modelo – com os encontros com o não-ídêntico. Já foi exposto, inclusive, que a própria relação com a diferença, com aquilo que conflita com os valores e crenças familiares, é utilizada como justificativa para exigir um suposto direito de “educar” os filhos em casa. A escolarização doméstica se assenta na própria

busca pela eliminação da diferença. Mesmo nos raros casos em que possa haver o desejo desse contato com o diferente, também é improvável que ele se realize da mesma forma que na escola.

Esses três modelos convergem em um ponto fundamental: a negação da escola como espaço de realização de experiências formativas verdadeiras. Cada um deles, à sua maneira, atua para conter os encontros com o diferente, com o contraditório. O processo educativo fica fechado no seu momento instrumental e funcional, ou seja, no seu momento adaptativo. Aqui, parece clara, mais uma vez, a multiplicidade de interesses atendidos pelo projeto reacionário de educação, visto que, ao colaborar com o empobrecimento da experiência formativa, esses modelos garantem vitórias de diferentes grupos em diferentes esferas (econômica, política e cultural). Fato é que, independentemente da sua composição heterogênea, trata-se de um projeto de manutenção da ordem vigente, de proteção e ampliação das estruturas de dominação.

Mesmo antes do fortalecimento desse projeto reacionário, ao voltar o olhar para o chão da escola, era possível perceber que essa negação da experiência formativa já estava em curso, com o cotidiano escolar muitas vezes atravessado pela apatia, pela sobrecarga docente e pela burocratização das relações pedagógicas. Em uma escola que já era condicionada a operar sob uma lógica gerencialista, em que a mensuração de resultados e o cumprimento de metas substituíam a formação crítica, o esvaziamento da experiência e, conseqüentemente, a contenção da diferença já eram realidade. A hierarquização de saberes, a valorização da disciplina como *fim*, a normatização de comportamentos e o silenciamento das vozes dissonantes são reproduções da dominação e da violência no ambiente escolar. O projeto reacionário acentua esse quadro perigoso.

Não se trata de uma atividade desinteressada. A redução da experiência não é um efeito colateral da atuação desse projeto reacionário, é algo proposto. Nas seções anteriores, procuramos expor como se organizam esses grupos e como constroem suas estratégias e discursos. Da reprodução do slogan de Bolsonaro – disfarçado de culto à Pátria – à recusa da teoria evolucionista darwiniana, fica evidente que a doutrinação política e ideológica, supostamente rechaçada por essas iniciativas, é o que, na verdade, elas pretendem realizar.

Essa redução da experiência tem um efeito muito claro: a homogeneização. A cultura, cada vez mais industrializada, não proporciona mais a relação com o não-idêntico, enquanto a educação, que deveria ser espaço privilegiado para viabilizar esse contato e fomentar a crítica das estruturas que geram esse cerceamento, também é atacada. O projeto reacionário reafirma a supressão da diferença ao enclausurar o estudante em uma estrutura rígida e homogênea,

impedindo a realização de experiências formativas autênticas. Concomitantemente, reduz o trabalho do professor, que poderia ser capaz de reabrir o caminho da experiência e reacender a crítica na educação.

O objetivo de conter, através da educação, o avanço de determinadas minorias na esfera pública passa pela redução da experiência. Seus traços distintivos, aqueles que fogem da identificação imediata, são rejeitados. Eis mais uma finalidade para educação encontrada nesse projeto: a eliminação da diferença. É uma finalidade que, à primeira vista, parece contradizer aquela, exposta no tópico anterior, que se refere à promoção do individualismo. Contudo, esse individualismo não pode ser confundido com o fortalecimento do *eu* na resistência à homogeneização. O indivíduo não é fortalecido no sentido da autonomia. Ele está entregue ao funcionamento da sociedade administrada, que, no nosso tempo, sob a lógica neoliberal, generaliza a forma da competição. Ou seja, ambas as finalidades, embora relacionadas a diferentes interesses, são complementares.

A redução da experiência, garantida pela antipolítica na composição do projeto reacionário, produz frieza. Pouco importa se há pessoas em condição de miséria, “as coisas são assim, elas não se esforçam o suficiente para sair dessa situação”. A mesma indiferença se aplica às mulheres que sofrem violência doméstica, àqueles que sofrem com a brutalidade policial na periferia ou aos indígenas que têm suas terras e seu próprio modo de vida destruídos. Além disso, quando não produz frieza, a inaptidão à experiência produz ódio contra o não-idêntico, contra aqueles que não se ajustam aos padrões. Não há vida digna fora da heteronormatividade, do cristianismo ou de outros moldes estabelecidos.

4.3 Entre o ressentimento e o autoritarismo

A homogeneização causada pela industrialização da cultura, perpetuada pela atividade de agentes reacionários, não ocorre de forma branda. A cultura é deformada através de um processo social objetivo, mas provoca danos à estrutura psíquica dos sujeitos. Embora as contradições sejam mascaradas e, conseqüentemente, a percepção de que os produtos consumidos foram gerados em uma condição de heteronomia seja impedida, sua atual configuração, ao mesmo tempo que produz prazer, leva à insatisfação. Quando o domínio da racionalidade técnica se estende para o campo da cultura e suprime sua dimensão emancipatória, a promessa de uma sociedade mais livre e igualitária é traída, levando à sua contestação:

Penso que, além desses fatores subjetivos, existe uma razão objetiva da barbárie, que designarei bem simplesmente como a falência da cultura. A cultura, que conforme sua própria natureza promete tantas coisas, não cumpriu a sua promessa. Ela dividiu os homens. A divisão mais importante é aquela entre trabalho físico e intelectual. Deste modo ela subtraiu aos homens a confiança em si e na própria cultura. E como costuma acontecer nas coisas humanas, a consequência disto foi que a raiva dos homens não se dirigiu contra o não-cumprimento da situação pacífica que se encontra propriamente no conceito de cultura. Em vez disto, a raiva se voltou contra a própria promessa ela mesma, expressando-se na forma fatal de que essa promessa não deveria existir (Adorno, 1995, p. 164).

Desse modo, não restando condições para que sua constituição seja compreendida racionalmente, impera o ressentimento. O ódio, que deveria se voltar contra as estruturas de dominação, volta-se contra a própria cultura e contra aqueles que, nessa divisão do trabalho, representam sua dimensão intelectual. Bueno (2007, p. 40) reforça que “[...] a relação dos homens com a cultura é mediada pelas pulsões destrutivas, o que sugere claramente uma relação patológica dos indivíduos em face do conhecimento e da cultura”. A superação desse quadro é dificultada pelo fato de que o sujeito semiformado não consegue enxergar sua própria condição. É este o perigo maior da semiformação, que, diferente de uma quase inimaginável falta de formação, faz com que o sujeito fixe um saber limitado como verdade (Adorno, Horkheimer, 1985).

Antes de partirmos para a problematização dessa relação patológica com a cultura, cabe uma ressalva quanto à maneira como esta é concebida por Adorno, a fim de afastar conclusões apressadas no sentido – muito difundido – de uma separação tola entre “aqueles que têm cultura” e “aqueles que não têm cultura”. Na *Teoria da Semicultura*, Adorno (1996) critica a forma como parte da burguesia alemã concebia a cultura, tratando-a como algo dissociado da realidade, como um valor absoluto em si mesmo. Ele recorre às observações de Max Frisch, o qual constatou que mesmo as pessoas que se dedicavam e contemplavam os bens culturais foram capazes de se vincular ao regime nazista e participar ativamente da barbárie produzida por ele. Com isso, parece ficar claro que a formação cultural não pode ser dissociada da crítica da realidade social, sob risco de se converter em semiformação, tal como aquela que fica restrita ao seu momento adaptativo. Ambas as formações, seja pela forma da cultura como mercadoria ou como mera erudição, inviabilizam a realização da crítica das diversas formas de violência.

Feita essa ressalva, voltemos a tratar da semiformação naquele primeiro sentido, associado à industrialização da cultura. Um primeiro aspecto a ser observado se relaciona à supracitada divisão do trabalho, que culmina no anti-intelectualismo. O sujeito semiformado,

impossibilitado de realizar a autorreflexão crítica, considera sua vida em comparação com a do outro, daquele que, no seu entendimento, foi capaz de superar algo que ele não pôde superar⁴⁴. O ódio a esse outro se apresenta como uma espécie de remédio para aliviar a dor da sua impotência. Então, desenvolve-se um sujeito movido por afetos ressentidos. Esses afetos, por sua vez, somam-se à decadência da individualidade e dão corpo a coletividades agressivas.

A decadência da individualidade se dá no contexto da derrocada do capitalismo liberal⁴⁵. O avanço do capitalismo monopolista levou ao declínio da autoridade paterna. Bueno (2007, p. 40) enfatiza que seu avanço “[...] acarretou o declínio da figura do empresário independente, e, com ele, o declínio da autoridade paterna no interior da família burguesa. Com a decadência do capitalismo liberal, ocorreu a decadência da própria individualidade [...]”. Nessa transição, se o papel da família é transformado e, por conseguinte, o papel da sua autoridade também o é, a formação dos indivíduos por meio dessa instituição não permanece a mesma (Costa, 2020).

Costa (2020) explica, a partir da análise de Horkheimer, que a autoridade familiar cumpria uma dupla função contraditória, com uma faceta progressista e outra regressiva. De um lado, quando alinhada com o interesse de todos os envolvidos, podia dar condições para o desenvolvimento da experiência formativa e, em consequência, para a socialização. Do outro, quando fundada sobre interesses egoístas e de exploração dos dependentes, podia causar danos ao desenvolvimento da autonomia destes últimos. Com a passagem do capitalismo liberal ao monopolista, a autoridade patriarcal familiar perdeu seu papel ativo na sociedade, restando-lhe a adaptação a um “[...] destino incontrollável e incompreensível” (Costa, 2020, p. 5).

Nessa nova configuração, com a força da autoridade patriarcal reduzida, a autoridade é socialmente propagada através de outras instituições, que reproduzem uma cultura reificada e desprovida de condições para o desenvolvimento da autonomia. A família era, até essa transição, capaz de refrear parte da imposição de valores capitalistas na psique dos

⁴⁴ A escola, que não pode ser compreendida isoladamente, espelha essa composição. Segundo Crochík (2007, p. 20), “um dos elementos do fascismo é o combate ao que seja intelectual, percebido como frágil, não prático, sem serventia para a autoconservação. Esse ódio ao intelectual, paradoxalmente desenvolvido também na escola, é gerado como forma de atacar o que é desejado, mas julgado impossível de se obter – aqueles que se sentem humilhados por não se julgarem e não ser julgados inteligentes como os outros, por não conseguirem boas notas, combatem, no desprezo ao intelectual, o que gostariam de ser. Não é casual que Horkheimer e Adorno em *Dialética do esclarecimento* tenham caracterizado o fascismo como o “nivelamento por baixo”, como o ressentimento dos que eram desprezados socialmente”.

⁴⁵ Tal análise é realizada por Horkheimer, sobretudo no ensaio *Authority and the Family*, disponível na coletânea *Critical Theory – Selected Essays*,

dependentes, porque havia, no seu interior, o reconhecimento do indivíduo como modelo formador, e “[...] não somente como uma peça na máquina de produção capitalista anônima [...] este era concebido de forma verdadeiramente humana em suas especificidades individuais, fomentando o desenvolvimento específico de cada um”, esclarece Costa (2020, p. 6).

O declínio da individualidade é narrado por Adorno e Horkheimer (1985 p. 169) na *Dialética do esclarecimento*:

Se, no liberalismo, a individuação de uma parte da população era uma condição da adaptação da sociedade em seu todo ao estágio da técnica, hoje, o funcionamento da aparelhagem econômica exige uma direção das massas que não seja perturbada pela individuação. A orientação economicamente determinada da sociedade em seu todo (que sempre prevaleceu na constituição física e espiritual dos homens) provoca a atrofia dos órgãos do indivíduo que atuavam no sentido de uma organização autônoma de sua existência. Desde que o pensamento se tornou um simples setor da divisão do trabalho, os planos dos chefes e especialistas competentes tornaram supérfluos os indivíduos que planejam sua própria felicidade. A irracionalidade da adaptação dócil é aplicada à realidade torna-se, para o indivíduo, mais racional que a razão.

No âmbito familiar, observa-se que o imperativo da adaptação prevaleceu, uma vez que as condições para a experiência formativa foram solapadas pela reprodução dos valores capitalistas, reprodução esta que passou a ser realizada também pela autoridade patriarcal familiar. Perde-se, portanto, sua dimensão progressista, restando apenas as condições para sua dimensão regressiva. Na sua relação com os dependentes, a autoridade patriarcal encontra uma possibilidade de expressar o poder que perdera na esfera socioeconômica, apelando para uma formação rígida:

Dada a perda da força da autoridade patriarcal na esfera socioeconômica, os pais teriam reforçado a rigidez educacional familiar, procurando na disciplina estrita e distância entre o progenitor e filhos a tentativa de assegurar seu posicionamento de poder. Com isso, a formação infantil de sujeitos potencialmente autoritários teria sido marcada por noções de obrigação, medo e dever, e não por sentimentos ternos, seguros, amorosos e sinceros. Além disso, a criança tenderia a estender para as interações sociais uma noção de “hierarquização”: deve-se respeitar os “de cima”, as figuras já estabelecidas de poder econômico e político na sociedade, e descarregar a crítica nos considerados “de baixo”, ou seja, nos representantes das classes e grupos de posição mais frágil na sociedade (Costa, 2020, p. 7-8).

Desde a infância, então, o indivíduo é condicionado à obediência, atravessado por sentimentos como o medo e o dever. A crítica a essa obediência não se dá com o intuito de

eliminar qualquer forma de autoridade, também necessária para o objetivo de se opor à barbárie. Trata-se, mais precisamente, de se contrapor à obediência cega à autoridade não esclarecida⁴⁶. Visto que a autoridade familiar se fechou no seu caráter regressivo, circunscrito na imposição da obediência cega, o que se teve, em grande escala, foi a produção de egos heterônomos, despreparados para as formas de socialização.

Essa condição histórica é considerada por Adorno *et al.* (1965) nos seus estudos sobre a personalidade autoritária. A queda da autoridade familiar foi fundamental para o avanço do autoritarismo e do fascismo. Dentre os muitos efeitos causados por esse funcionamento, dois parecem carecer de mais atenção: o primeiro diz respeito à referida obediência cega; o outro, a uma dinâmica sadomasoquista, que, de certo modo, está ligada ao primeiro ponto.

Sobre a primeira questão, o problema parece óbvio. A subserviência, por si só, já causa estragos na estrutura psíquica do sujeito, que se torna incapaz de se autodeterminar. Essa alienação ganha traços ainda mais perversos quando os fins para os quais se dirige a vontade da autoridade não esclarecida se voltam para a barbárie. O horror que tomou forma em Auschwitz carrega essa marca, e isso se espalha pelas inúmeras atrocidades na contemporaneidade. Além disso, a obediência cega penetra a vida cotidiana, embasando outras formas de opressão e impedindo que os sujeitos reconheçam sua própria violência e aquela que está à sua volta.

O sujeito que se submete cegamente à autoridade – porque não realiza mais a ruptura com essa figura no âmbito familiar – é impedido de pensar sobre a finalidade das suas ações. A obediência, mesmo nas situações mais absurdas, é aquilo que guia suas realizações. Embora isso não seja absoluto, é uma característica marcante do nosso tempo. Somando-se a outras condições, permitiu que pessoas participassem da engenharia de Auschwitz como se fossem simples peças de uma engrenagem maior, sob o pretexto de que estavam apenas cumprindo ordens. A individuação é anulada pela identificação com o poder, com a hierarquia.

No pós-guerra, pensando na não repetição da barbárie, Adorno debate esse ponto da submissão, opondo-se a uma visão comum da época, na qual se entendia que o estabelecimento de “vínculos de compromisso” resolveria tal problema: “[...] considero ser uma ilusão imaginar alguma utilidade no apelo a vínculos de compromisso para que o mundo e as pessoas sejam melhores” (Adorno, 1995, p. 124). Para o frankfurtiano, a autonomia era inegociável, e tais vínculos, por não proporcionarem a experiência autêntica do seu conteúdo pelos próprios indivíduos, se concretizariam também em uma condição heterônoma.

⁴⁶ “Por isso a dissolução de qualquer tipo de autoridade não esclarecida, principalmente na primeira infância, constitui um dos pressupostos mais importantes para uma desbarbarização” (Adorno, 1995, p. 166).

Por isso, em suas palavras: “o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação” (Adorno, 1995, p. 124).

A mencionada mecânica sadomasoquista se dá nesse horizonte. Em uma sociedade hierárquica, em que impera a opressão, a obediência e a adaptação, o sujeito que é subordinado também precisa dominar. Essa disposição da sociedade, sugere Crochík (2007, p. 24), pode ser “[...] representada pela figura do ciclista: ‘pisa’ no que está abaixo e se ‘verga’ diante dos que estão acima na hierarquia; aquele que aprende a ser duro consigo mesmo não tarda a exigir o mesmo para os demais”. Toda a hostilidade causada pela frustração com o comprometimento da sua existência dentro de um sistema desigual não é direcionada à estrutura ou àqueles que o oprimem, mas, sim, a outras pessoas que estão em posição inferior nessa hierarquia social.

Adorno e Horkheimer (1985, p. 142) observaram essa disposição na Alemanha nazista:

Só a cegueira do antissemitismo, sua falta de objetivo, confere uma certa verdade à explicação de que ele seria uma válvula de escape. A cólera é descarregada sobre os desamparados que chamam a atenção. E como as vítimas são intercambiáveis segundo a conjuntura: vagabundos, judeus, protestantes, católicos, cada uma delas pode tomar o lugar do assassino, na mesma volúpia cega do homicídio, tão logo se converta na norma e se sinta poderosa enquanto tal. Não existe um genuíno antissemitismo e, certamente, não há nenhum antissemita nato. Os adultos, para os quais o brado pelo sangue judeu tornou-se uma segunda natureza, conhecem tão pouco a razão disso quanto os jovens que devem derramá-lo.

O fato de as vítimas serem intercambiáveis demonstra a necessidade de dar vazão aos sentimentos causados pela própria submissão. O potencial destrutivo desses sujeitos é explorado de acordo com os interesses dispostos em uma determinada conjuntura. A redução da experiência formativa, as relações interpostas por estereótipos produzidos pela indústria cultural e a exploração desses afetos ressentidos, realizada por movimentos reacionários ou fascistas, constituem uma combinação muito perigosa.

O sujeito autoritário é forjado nesse contexto, e o preconceito que ele manifesta está relacionado com o comprometimento da sua estrutura psíquica. A tentativa de desvendar e categorizar os elementos constituintes dessa estrutura comprometida se desdobrou no estudo realizado por Adorno, na década de 1940, nos Estados Unidos, com a colaboração de Frenkel-Brunswik, Levinson, Sanford e um grupo de psicólogos sociais da Universidade de Berkeley.

Nos *Estudos sobre a personalidade autoritária* (1965)⁴⁷, os pesquisadores buscaram compreender como traços de personalidade poderiam indicar tendências ao preconceito, à intolerância e à submissão a figuras de autoridade, isto é, a predisposições dos sujeitos à adesão ao fascismo.

Não abordaremos estritamente as categorias apresentadas no estudo, mas é válido trazer as variáveis que constituíam a “Escala F” – instrumento utilizado pelos pesquisadores para medir tendências autoritárias⁴⁸ - e que se associavam ao sadomasoquismo ou com uma maior fragilidade do ego, como elucida Crochík (2021, p. 1184):

Das nove dimensões subjacentes à Escala F, seus autores, como indicado anteriormente, associam ‘convencionalismo’ – adesão rígida aos valores predominantes –, ‘submissão autoritária’ – respeito sem restrições às autoridades estabelecidas – e ‘agressão autoritária’ – agressão contra os que não seguem as normas imperantes – ao sadomasoquismo, e as outras seis – ‘antiintracepção’ – desvalorização do que é subjetivo –, ‘superstição e estereotipia’ – pensamento mágico e forma rígida de pensar –, ‘poder e ‘dureza’ – apreço ao que parece forte e desprezo ao que aparenta fragilidade –, ‘destrutividade e cinismo’ – desprezo à humanidade –, ‘projetividade’ – projeção de desejos não conscientes –, e ‘sexo’ – preocupação exagerada com atos sexuais – com uma maior fragilidade do ego, tal como concebido pela Psicanálise. O sadomasoquismo também manifesta um ego frágil, mas essas últimas dimensões, segundo esses autores, o fazem de forma mais nítida.

Em que pese as diferenças entre a conjuntura em que o estudo foi realizado e o cenário atual brasileiro – as categorias não são estanques – é possível notar a presença de aspectos dessas dimensões na forma como se manifestam o preconceito e o autoritarismo na nossa realidade. Muitos desses aspectos ficam perceptíveis na produção discursiva do projeto reacionário de educação, e não se encerram no discurso. O que se pretende é submeter o processo educativo, de todas as formas possíveis, à reprodução dessas e outras dimensões – que precisam ser desnudadas –, pelos diferentes motivos que já foram mencionados.

Uma grande parte desses aspectos pode ser observada nas narrativas que envolvem o ESP e o *homeschooling*, bem como se consolidariam no caso da implementação dessas propostas, mas o que torna mais explícito o anseio pela formação de sujeitos enrijecidos e

⁴⁷ *The Authoritarian Personality*, na versão original, em inglês, ou, na versão que temos disponível, em espanhol, *La Personalidad Autoritaria*.

⁴⁸ Pelo fato de não aprofundarmos a extensa e complexa discussão presente nos *Estudos sobre a personalidade autoritária*, bem como toda a metodologia que embasou a pesquisa, o leitor pode ser induzido a pensar que ela tinha um viés determinista, como se, categoricamente, classificasse sujeitos como preconceituosos ou não preconceituosos, fascistas ou não fascistas. Entretanto, é necessário destacar que o objetivo central do estudo não era rotular definitivamente os entrevistados, mas identificar tendências de personalidade e padrões comportamentais que, em contato com contextos sociopolíticos específicos, poderiam favorecer atitudes autoritárias e preconceituosas.

autoritários é, certamente, a militarização das escolas. Sua simples elaboração enquanto proposta já demonstra um entendimento sobre educação totalmente desviado de qualquer finalidade emancipatória e democrática, e sua implementação oferece exemplos concretos da busca reacionária pela eliminação da diferença através do processo educativo.

A assimilação desses discursos que envolvem a educação é facilitada por essa estrutura psíquica comprometida, explorada por mecanismos de manipulação das massas. A já mencionada dicotomia entre *in-group* e *out-group*, ressaltada por Adorno (2015) a partir de uma leitura freudiana, reforça o ódio das pessoas sobre a diferença, um ódio que é ainda fomentado pelas precariedades reais das instituições brasileiras e por todo o pânico moral criado sobre elas. Em tempos de crise, seja ela real ou imaginária, a tendência à aceitação de promessas voltadas à ordem e à estabilidade se torna maior. Há uma intensa sensação de controle e segurança oferecida por essas propostas de militarização.

Na dinâmica entre a produção discursiva desses agentes e a assimilação das narrativas, destacam-se, em maior ou menor escala, todas essas dimensões, principalmente a do *convencionalismo*, a da *submissão autoritária* – basta que lembremos do papel central de líderes políticos e religiosos na difusão de ideias –, a da *agressão autoritária* – notável no supracitado ódio aos diferentes –, e a da preocupação exacerbada com o *sexo* – o que explica, em grande medida, a potência da farsa da “ideologia de gênero”.

A aceitação das ideias difundidas pelos agentes reacionários se dá de modo quase instantâneo. Sem se dar conta de que muitas dessas ideias contrariam a sua própria existência, o sujeito que adere a esses discursos o faz também pela tentativa de se posicionar politicamente e de pertencer a uma determinada coletividade. Como se estivessem contratando um pacote de canais de uma TV por assinatura, adquirem um conjunto de ideias prontas para o consumo, sem realizar uma análise prévia de seus conteúdos. Essa também foi uma das configurações observadas por Adorno e Horkheimer (1985, p. 166) na Alemanha nazista:

A psicologia antissemita foi, em grande parte, substituída por um simples “sim” dado ao *ticket* fascista, ao inventário de slogans da grande indústria militante. Do mesmo modo que a máquina do partido de massas impõe aos eleitores, com as listas de candidatos, os nomes de pessoas de quem não têm o menor conhecimento e que só podem eleger em bloco, assim também os pontos ideológicos centrais estão codificados em poucas listas. É preciso optar em bloco por uma delas, se não se quiser ter a impressão de que a opinião pessoal é tão inócua como os votos dispersos em comparação com as enormes cifras estatísticas. O antissemitismo praticamente deixou de ser um impulso independente, ele não é mais que uma simples prancha da plataforma eleitoral: quem dá uma chance qualquer ao fascismo subscreve

automaticamente, juntamente com a destruição dos sindicatos e a cruzada antibolchevista, a eliminação dos judeus.

O *ticket* oferece, portanto, um “pensamento pronto” que encobre suas reais finalidades e sublinha os pontos que, potencialmente, são mais conectáveis com os seus consumidores. Ressalta-se, mais uma vez, como as redes sociais colaboram para a difusão do discurso reacionário; a lógica do *ticket* é fortalecida pelas suas ferramentas e pela falta de controle sobre as mentiras e ideias antidemocráticas compartilhadas. É uma lógica – a do *ticket* – que, independentemente do seu conteúdo, deve ser rechaçada, dado o seu caráter heterônomo e totalizante.

Voltando aos efeitos produzidos pelo projeto reacionário de educação, no que se refere, mais precisamente, à perpetuação desse comprometimento da estrutura psíquica dos sujeitos, reafirmamos que, dentro dessa tríade, a militarização das escolas apresenta o maior risco, embora o modelo de educação defendido pelo MESP e a prática da escolarização doméstica, através da redução da experiência formativa, também operem na contramão da resistência a essa ordem.

Nas seções anteriores, foram expostos alguns elementos constituintes do processo educativo nas escolas militarizadas brasileiras. Constatou-se, assim como sugere Santos (2021), que as instituições submetidas a esse modelo são transformadas em quartéis. A participação dos militares não fica restrita à função de garantir a segurança dos estudantes, como afirmam seus defensores mais envergonhados, o que, por si só, já seria questionável. Sua atuação direta na gestão administrativa, disciplinar e pedagógica das escolas, sem qualquer formação para tal, é comprovada pelos documentos que instituem as escolas cívico-militares e pelos inúmeros casos de interferência – agressiva, muitas vezes – dos agentes em todas essas esferas.

A militarização das escolas, por meio da sua estrutura rígida, incorpora os elementos analisados nos dois tópicos anteriores – vinculados, especialmente, à antipolítica e à redução da experiência formativa – e, conseqüentemente, atende a fins mercadológicos e reforça a competição entre os sujeitos. Entretanto, a questão a ser observada aqui diz respeito aos valores e princípios do militarismo que são transmitidos nas instituições entregues a esse modelo.

Esses valores e princípios se resumem à obediência hierárquica, à disciplina rígida e à padronização comportamental. Com esse conjunto, totalmente oposto à autonomia e à diferença, torna-se possível a formatação dos estudantes de acordo com determinados padrões

políticos, morais e religiosos. Ou seja, trata-se da verdadeira doutrinação tão denunciada por muitos de seus defensores. Um adestramento que, conforme apontado anteriormente, baseia-se na naturalização da exploração nas relações de trabalho e da heteronormatividade, na absolutização de outros valores judaico-cristãos, no anti-intelectualismo e em outras formas de opressão. É mais um demonstrativo do prolongamento da dicotomia na forma do *in-group* e *out-group*, visto que aqueles que não se enquadram são vistos como degenerados.

Diante disso, fica visível que a militarização das escolas sustenta a obediência cega à autoridade não esclarecida, reforçando a condição de heteronomia dos estudantes e dizimando as possibilidades de a escola se tornar um espaço de resistência à semiformação. A capacidade de autorreflexão é anulada pela impregnação da patologia na esfera do conhecimento (Bueno, 2007). Nas escolas militarizadas, observa-se uma retomada do objetivo da restauração moral da sociedade, presente na EMC, através do engessamento do processo educativo, que passa pela transformação do professor em técnico de ensino; e da gestão de afetos dos estudantes, ao reforçar o seu ressentimento e direcionar suas tendências destrutivas aos inadaptados, aos diferentes.

A disciplina que, como vimos, não é defendida como um meio, mas como um fim em si mesmo, ilustra o desejo de produzir um determinado tipo de sujeito através da educação. Se aproxima daquela “educação para a dureza”, defendida por carrascos nazistas – como Boger – e criticada por Adorno (1995) pela sua conformidade com a indiferença e a frieza. Em suas palavras:

Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir. Tanto é necessário tornar consciente esse mecanismo quanto se impõe a promoção de uma educação que não premia a dor e a capacidade de suportá-la, como acontecia antigamente. Dito de outro modo: a educação precisa levar a sério o que já há muito é de conhecimento da filosofia: que o medo não deve ser reprimido. Quando o medo não é reprimido, quando nos permitimos ter realmente tanto medo quanto esta realidade exige, então justamente por essa via desaparecerá provavelmente grande parte dos efeitos deletérios do medo inconsciente reprimido (Adorno, 1995, p. 128-129).

Além dessa repressão do medo e do reforço da dinâmica sadomasoquista, cabe salientar, ainda, o perigo do enquadramento cego em coletividades agressivas, o que, pela estrutura e funcionamento⁴⁹ das escolas militarizadas, também se evidencia. Sobre esse enquadramento, diz Adorno (1995, p. 129): “pessoas que se enquadram cegamente em

⁴⁹ Ligados à forma do *in-group* e *out-group*.

coletivos convertem a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados. Isto combina com a disposição de tratar outros como massa amorfa”. Logo, a militarização das escolas fortalece a reificação e oblitera as singularidades. A mentalidade do *ticket* é, assim, alimentada, visto que o sujeito perde a capacidade de analisar autonomamente um determinado fenômeno. O resultado dessa análise é pré-determinado pelo coletivo com o qual ele está identificado.

Ao se referir a uma educação após Auschwitz, Adorno pretendia a promoção de um esclarecimento geral que permitisse a conscientização dos motivos pelos quais tal atrocidade se tornou possível, “[...] um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição” (1995, p. 123). Se, há mais de meio século depois, a barbárie prevalece em todo o mundo, é ainda imprescindível que qualquer projeto educacional mantenha em vista esse objetivo. No caso brasileiro, a militarização das escolas não só ignora esse objetivo, mas o combate, à medida que intensifica a reificação e a constituição de sujeitos autoritários. Repetimos, sem a pretensão de importar totalmente as categorias dos estudos sobre a personalidade autoritária, que as dimensões dispostas na “Escala F” tendem a ser observadas nos jovens formados nas escolas militarizadas, ainda que mínimas brechas para a resistência sempre sejam deixadas.

Para finalizar, uma última ressalva deve ser feita. Ao pensar no quadro descrito neste tópico, bem como nos anteriores, não se pode ignorar as atualizações nas formas de dominação capitalista. Com o avanço do neoliberalismo no final do século passado, pode ocorrer a falsa impressão de que individualidade teria sido reforçada, o que auxiliaria na superação do autoritarismo e da coletivização cega. Esse individualismo, porém, dada a continuidade da restrição da autonomia, não passa de uma ideologia, como aponta Costa (2020). Nos dois tópicos anteriores já mencionamos sua vinculação com a frieza e a indiferença, generalizando a forma da competição.

Em vista disso, o individualismo produzido pela vertente neoliberal não está ligado, de forma alguma, às possibilidades de emancipação. Ele está muito mais relacionado à responsabilização dos sujeitos pautada em ideais de sucesso e fracasso, que não eliminam a submissão destes a autoridades não esclarecidas nem a homogeneização. Esses traços coexistem, embora com novos elementos, o que demanda uma nova análise das estruturas psíquicas e dos mecanismos de manipulação. A coletivização cega e o individualismo, paradoxalmente, estão alinhados na perpetuação da barbárie. Ao mesmo tempo em que, individualmente, busca o sucesso, o sujeito se submete a autoridades não esclarecidas e adentra coletivos perigosos, aceitando o pensamento uniformizado.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

É necessário destacar, de início, uma indagação que surge no decorrer desta pesquisa: como pensar uma educação política se os próprios professores também são afetados pelo processo de despolitização engendrado por esse projeto reacionário? Esse é um desdobramento quase incontornável da atuação dos agentes desse projeto no processo educativo. À medida que a educação política é demonizada, a consequência é o seu enfraquecimento. É bem verdade que sua existência sempre esteve ameaçada, como demonstra, por exemplo, o embate de Paulo Freire com os reacionários da sua época, e há muitos outros episódios que poderiam ser resgatados para ilustrar tal afirmação. Cabe salientar, mais uma vez, no entanto, que, a partir do início da década passada, o discurso antipolítico se intensificou no campo educativo e gerou novos mecanismos de repressão da prática docente. Como vimos, a discursividade que envolve esse projeto gera efeitos no trabalho dos professores, efeitos que independem da institucionalização das iniciativas.

O intuito, aqui, é pensar a formação docente como uma possibilidade de resistência à atuação do projeto reacionário. Assim, torna-se também necessário afastar a apressada conclusão de que, ao procurar estabelecer modos de resistência a esse projeto, deseja-se voltar a um estado de coisas anterior, isto é, cair na ilusão de que tudo corria bem até o avanço dessas iniciativas. Mesmo antes das suas formas atuais de organização, já se discutia as dificuldades na formação docente; o apagamento do seu caráter intelectual e crítico no interior de uma universidade operacional, tal como definida por Chauí (1999). A partir do entendimento de que esse diagnóstico de Chauí se confirma e aponta para um prognóstico ainda mais preocupante, e mesmo com a consciência de que a formação docente é apenas uma parte dos problemas que envolvem a educação básica, é a preocupação com ela que guia a realização deste produto.

É um pressuposto deste trabalho a ideia de que a formação docente não se encerra na graduação. As licenciaturas, cada vez mais sucateadas, oferecem um instrumental básico para que o profissional atue dentro da sala de aula. Ao chegar lá e se deparar com os problemas que a atravessam e com suas próprias dificuldades para trabalhar a maioria dos conteúdos, é imprescindível que esse profissional volte a se colocar na posição de aprendiz; uma aprendizagem que se dá na dedicação a esses conteúdos, mas também, de modo dialógico, na troca com os próprios estudantes e com os colegas de profissão. É nesse ponto que a universidade tem o dever de abrir suas portas e se apresentar como espaço para essas trocas.

Mesmo diante das dificuldades supracitadas, o Programa de Pós-Graduação em

Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPEd/UENP) tem proporcionado essa abertura, não restringindo seu espaço somente aos alunos, mas trazendo um número considerável de professores da educação básica da região e indo até as escolas da rede. Na tentativa de contribuir com esse processo, propomos a realização de um pequeno curso de formação. A ideia inicial é convidar alguns professores da rede pública de ensino da região para participar do curso, que seria dividido em três módulos: 1) discussão sobre educação e emancipação, tendo como base a obra de Adorno; 2) sobre o projeto reacionário de educação; 3) sobre o cotidiano escolar dos docentes participantes. O local em que o curso será aplicado ainda não foi definido.

Assim como propomos no decorrer deste trabalho, a ideia não é se aprofundar nos dispositivos legais e documentos relacionados às iniciativas, mas pensá-las no interior da discussão sobre formação política. Isto é, em um momento de despolitização da escola e do trabalho docente, pretendemos problematizar essa realidade, e a retomada da discussão sobre as três frentes parte do entendimento de que elas foram fundamentais para que esse processo se efetivasse.

5.1 Sobre a concepção de educação

Por que pensar em uma educação política? No decorrer deste trabalho procuramos problematizar a atuação do projeto reacionário na educação escolar brasileira, com foco na sua tentativa de despolitizar o processo educativo. Antes de partirmos para os elementos estruturais do curso de formação docente aqui proposto, é preciso recuperar⁵⁰ alguns pontos centrais que fundamentam nossa defesa de uma educação política, a fim de demonstrar o alinhamento deste produto educacional com a concepção de educação que embasa toda esta pesquisa.

Em resposta à questão colocada acima, começamos reafirmando nosso entendimento, em concordância com a tese adorniana, de que se opor a barbárie é a principal tarefa da educação. O caminho para esse enfrentamento não pode ser consolidado somente através dela, uma vez que ela é incapaz de alterar diretamente os pressupostos objetivos que geram a barbárie (Adorno, 1995). Ainda assim, a educação pode cumprir um papel importante para evitá-la, sendo crítica da semiformação real (Maar, 2003). Isso significa que, ao falar em uma *educação emancipadora*, Adorno (1995) não a concebe em um sentido idealizado; a

⁵⁰ Esses pontos já foram debatidos no decorrer do texto.

emancipação através do processo educativo exige, necessariamente, uma educação política, voltada à realidade, às suas contradições e à sua crítica.

A semiformação é uma forma de adoecimento do sujeito, resultado de uma formação constituída sob a hegemonia da adaptação. O sujeito é, de modo mais amplo, formado através da cultura, e se esta, sob o domínio da racionalidade instrumental, é transformada em mercadoria, ela tende a não oferecer mais possibilidades para a crítica; perde-se a capacidade de negação da ordem vigente. Esta é justificada de maneira imediata; é naturalizada. O existente se impõe como verdade, como se não pudesse ser de outra forma. As condições para o esclarecimento são dificultadas, ainda, pelo comprometimento da estrutura psíquica do sujeito, danificada por meio desse processo social objetivo.

Esse cenário não só é marcado pela indiferença, em consequência da naturalização do existente – o que inclui as formas de opressão –, mas pelo desenvolvimento, como vimos, de uma própria personalidade autoritária, capaz de realizar pequenos atos violentos na vida cotidiana e, em momentos mais extremos, cometer atrocidades.

No capitalismo neoliberal, a indiferença e a frieza não cessam. O individualismo promovido, pelo contrário, ao generalizar a forma da competição, é capaz de justificar qualquer ato em nome do sucesso individual. As pessoas continuam sendo *meios, coisas*. Além disso, se a ingenuidade levava alguém à esperança de que esse suposto reforço do *eu* resultaria na ruptura com a obediência e com a coletivização cega, basta um olhar rápido sobre o mundo.

A tese adorniana, então, é desafiada por novas configurações. Novas configurações que não substituem totalmente o estado de coisas anterior, mas que apresentam novos obstáculos para uma educação emancipadora. O discurso antipolítico, o supracitado individualismo, a intensificação do anti-intelectualismo, a centralidade das avaliações em larga escala, o desprezo pelo debate sobre as finalidades da educação – em detrimento das discussões sobre as ferramentas –, a facilidade com que discursos enganosos sobre a educação são disseminados – explorando tabus já sedimentados –, tudo isso, como vimos, dificulta a efetivação de uma educação contra a barbárie.

O reconhecimento dessas dificuldades não pode nos conduzir à passividade. Adorno não fornece um modelo, mas oferece alguns elementos para pensarmos em uma educação contra a barbárie. Primeiro, é preciso ter em vista que, se a sociedade produz dominação e violência, a escola reproduz, ao menos em parte, essas relações. Combater essa violência, desde a infância, dando condições para que os medos não sejam reprimidos, é fundamental. Além disso, ao falar sobre uma educação após Auschwitz, Adorno (1995, p. 123) também se

refere à criação de um clima propício para essa oposição à violência:

Quando falo de educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disto, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes.

Essa reflexão sobre os motivos dos horrores, que não deve ser entendida como algo restrito ao contexto alemão do século passado, não se torna viável através da simples transmissão de conhecimentos. Se o acesso a eles representa uma parte essencial do processo educativo, visto que sua falta poderia culminar em uma irracionalidade perigosa, não se pode ignorar, por outro lado, como sua vinculação à realidade também é necessária. É uma exigência, como explica Adorno (1995), para a produção de uma consciência verdadeira, capaz de analisar criticamente as condições que geram as mais diversas formas de violência.

Em completa discordância com a farsa da neutralidade pedagógica, tal como defende o projeto reacionário de educação, o processo educativo demanda um olhar crítico para a realidade. A educação política se dá, como vimos, nesse sentido; na abertura para as contradições, para o reconhecimento da política enquanto espaço para conciliação das diferenças, e, ao mesmo tempo, para o reconhecimento e para a crítica das barreiras que impedem tal conciliação, ou seja, para aquilo que produz o contrário da sua expressão democrática. Partindo da perspectiva da Teoria Crítica, a educação política se situa exatamente na tensão entre *como as coisas são* e *como elas deveriam ser*.

Nesse sentido, a simples memorização de conteúdos, dissociada de um olhar sobre a realidade concreta, pouco contribui para o objetivo de se opor à barbárie. Se esta se perpetua à medida que os sujeitos permanecem indiferentes a ela e às condições que a produzem, é papel da educação estimular a reflexão sobre processos históricos, econômicos e sociais que naturalizam a violência. Isso auxiliaria na promoção de uma postura ativa e indagadora, contrária à indiferença e ao conformismo. Uma educação nesses termos também serviria de resistência à condição heterônoma dos sujeitos, necessária para sua participação em coletivos perigosos, para a obediência cega e para os preconceitos que desenvolvem.

Avessa ao pensamento pragmatizado, tal educação é capaz de suscitar experiências intelectuais, identificadas por Adorno (1995) à educação para a emancipação. Retomar a capacidade de fazer experiências está ligada a tentativa de superação da mera relação formal do sujeito com o conhecimento, uma vez que tal restrição sustenta a barbárie. Na sociedade

administrada, tudo passa pelo filtro da indústria cultural; um filtro que elimina a diferença e, por conseguinte, produz homogeneização.

Diante desse cenário, promover a experiência formativa significa dar abertura para o contato transformador com o não-idêntico. Na seção anterior, no tópico 4.2, vimos como a constituição de uma consciência verdadeira depende da retomada dessa capacidade de fazer experiências, dado que o contato do sujeito com aquilo que ele não é, mediado pelo conceito, ao mesmo tempo em que possibilita o reconhecimento do não-idêntico, viabiliza, através das contradições, o reforço do *eu*. Ou seja, concomitantemente, desenvolve a autonomia e rompe com a homogeneização e com a indiferença. As palavras de Schütz (2014, p. 120-121) facilitam essa compreensão:

O processo de experiência é condição de possibilidade de existência da *Bildung*, pois ela é condição de possibilidade da constituição subjetiva e, por isso, da autonomia. A experiência exige o encontro produtivo com o diferente, com o não-idêntico. Exige tanto a abertura e a entrega não violenta ao objeto quanto a capacidade de constituição e localização constelar deste objeto a partir do sujeito: ela só é possível na medida em que nem o objeto/mundo nem o sujeito são negados e tampouco absolutizados. Ou seja, ela é oposta ao pensamento identificador na medida em que o sujeito, ao se confrontar com algo qualitativamente novo, consegue fortalecer sua própria individualidade e liberdade sem “negar o outro”, sem degradar o diferente a conceitos e esquemas prévios.

Se os sujeitos se tornaram incapazes de realizar experiências sem que estas sejam interpostas por estereótipos (Adorno, 1995), e se a razão se automatiza e passa a funcionar segundo moldes, imperando a lógica da adequação, uma educação com pretensões emancipatórias não pode abrir mão dessa busca pela reabilitação da capacidade de experimentar, o que, necessariamente, demanda a crítica das estruturas que geram a semiformação.

Certamente, a preocupação com uma educação nesses termos está alinhada com uma das principais observações feitas por Adorno e Horkheimer (1985) na *Dialética do esclarecimento*, a saber, a da desintegração da capacidade de pensar o próprio pensamento. O germe para a regressão se encontra no próprio pensamento esclarecedor, que, ao abandonar a reflexão sobre os elementos regressivos, passou a se autodestruir (Adorno; Horkheimer, 1985). Sendo assim, salienta Bueno (2007, p. 44), cabe ao educador confrontar a modalidade burguesa de progresso, pois

[...] a persistência da escassez de recursos e da opressão em um mundo no

qual a abundância de mercadorias proporcionada pela produtividade técnica virtualmente permitiria que nenhum de seus habitantes padecesse de fome ou de falta de água potável indica a radicalização das contradições da base material da sociedade, e, com ela, a incapacidade da humanidade de organizar o mundo de acordo com parâmetros racionais. Assim, se assumirmos que a emancipação deve ser “elemento central na educação”, o trabalho do educador deverá envolver uma crítica negativa do progresso na sociedade burguesa [...].

O progresso foi identificado à dominação. A razão instrumental se colocou a serviço da dominação da natureza e dos próprios homens, com o saber se absolutizando como poder:

O saber que é poder não conhece barreira alguma, nem na escravização da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo. [...] A técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital. As múltiplas coisas que, segundo Bacon, ela ainda encerra nada mais são que instrumentos: o rádio, que é a imprensa sublimada; o avião de caça, que é uma artilharia mais eficaz; o controle remoto, que é uma bússola mais confiável. O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa. Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 19).

No aforismo 127 de *Minima Moralia*, Adorno (2001, p. 189) afirma que “a inteligência é uma categoria moral”. Assim, explica ele, “conviria mais à filosofia buscar, na contraposição de entendimento e sentimento, a unidade de ambos: a unidade moral” (Adorno, 2001, p. 189). Dessa maneira, ele parece repelir o anseio por uma espécie de purificação do pensamento, cuja busca pela neutralidade seria sua principal marca. Sob a hegemonia da razão instrumental, que se volta à realidade para capturar seus aspectos funcionais, o elemento do desejo é suplantado, mas não deixa de estar presente. É justamente o abandono da reflexão sobre ele – o desejo – que retém o pensamento na completa subjetividade. Para o frankfurtiano, somente a autorreflexão sobre o elemento do desejo, e não a sua desconsideração, seria capaz de conduzir à utopia:

Contra a cisão do pensamento de nada serve a síntese de forças psíquicas mutuamente estranhas, nem a contaminação terapêutica da *ratio* com fermentos irracionais, mas a auto-reflexão aplicada ao elemento do desejo, o pensar enquanto pensar antiteticamente constituído. Só quando aquele elemento puro, sem resto heterônomo, se dilui na objectividade do pensamento, impele à utopia (Adorno, 2001, p. 128).

A educação para a emancipação é, necessariamente, uma educação política porque

corresponde à crítica da semiformação na sua materialidade, naquilo que impede a realização da política na sua expressão democrática, mas deve se voltar, simultaneamente, ao sujeito, na direção do reconhecimento dos desejos e dos impulsos destrutivos que o atravessam. Para Adorno (1995), esse autoexame é considerado crucial, começando na primeira infância. Manifestando, mais uma vez, sua preocupação com a não repetição de Auschwitz, ele anuncia:

Torna-se necessário o que a esse respeito uma vez denominei de inflexão em direção ao sujeito. É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta a consciência geral acerca desses mecanismos. Os culpados não são os assassinados, nem mesmo naquele sentido caricato e sofista que ainda hoje seria do agrado de alguns. Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica. Contudo, na medida em que, conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância (Adorno, 1995, p. 121-122).

Essa inflexão para o sujeito é conciliável com a educação política que se almeja, uma vez que o olhar para si próprio exige o reconhecimento das contradições e das estruturas que causam tamanha agressividade. O ressentimento deve ser tematizado no plano da sua produção material; ou seja, não como um fenômeno isolado, embora seja necessária a análise dos fatores particulares, mas em relação com as condições objetivas que levam à sua produção.

A efetivação de uma educação nesses termos, contrária à consciência coisificada, tem como um dos desafios, como já vimos, a nossa relação com a técnica. A tendência, identificada por Adorno (1995, p. 132), há mais de meio século, de que haveria nessa relação “[...] algo de exagerado, irracional, patogênico”, de que os homens estariam inclinados a considerá-la como algo em si mesmo, como um fim em si mesmo, e não como um meio, se desenrolou com agravantes.

Não se trata de rechaçar a técnica. Cabe, no entanto, considerar sua ambiguidade, como sugeria Adorno (1995). Na sua época, ele já destacava uma exacerbação na relação do homem com ela. Conforme o enaltecimento da eficiência aumenta e os aparatos tecnológicos nos afastam, cada vez mais, das possibilidades de uma experiência formativa, mais

problemática se torna essa relação. Já citamos o exemplo da internet, que aumenta o número de contatos entre as pessoas, mas, ao mesmo tempo, reduz esses contatos a trocas supérfluas. Além disso, observa-se um grande número de pessoas apaixonadas por celulares, computadores ou por qualquer outro equipamento tecnológico.

No que diz respeito à fetichização da técnica – ou dos aparatos tecnológicos –, Adorno (1995, p. 133) explica:

[...] Trata-se simplesmente de pessoas incapazes de amar. Isto não deve ser entendido num sentido sentimental ou moralizante, mas denotando a carente relação libidinal com outras pessoas. Elas são inteiramente frias e precisam negar também em seu íntimo a possibilidade do amor, recusando de antemão nas outras pessoas o seu amor antes que o mesmo se instale. A capacidade de amar, que de alguma maneira sobrevive, eles precisam aplicá-la aos meios. As personalidades preconceituosas e vinculadas à autoridade com que nos ocupamos em *Authoritarian Personality*, em Berkeley, forneceram muitas evidências neste sentido. Um sujeito experimental – e própria expressão já é do repertório da consciência coisificada – afirmava de si mesmo: “I like nice equipment” (Eu gosto de equipamentos, de instrumentos bonitos), independentemente dos equipamentos em questão. Seu amor era absorvido por coisas, máquinas enquanto tais.

Uma educação voltada para a emancipação também não pode estar alheia a esse desdobramento da hegemonia da racionalidade instrumental. Parece evidente que os homens estão ainda mais afeitos à técnica, e que o avanço tecnológico não foi acompanhado de uma preocupação com as suas finalidades, no sentido da dignidade humana.

O domínio da técnica se estende para o processo educativo, que é tomado por uma postura instrumentalizada, submetido a critérios de eficiência, produtividade e desempenho mensurável. Isso é refletido, por exemplo, na ênfase em avaliações de larga escala, na mercantilização do conhecimento e na redução do aprendizado à mera aquisição de competências úteis ao mercado de trabalho. A formação é transformada em um treinamento técnico, esvaziada de qualquer compromisso com a autonomia e com a crítica.

O trabalho docente, evidentemente, não passa ileso. Sua prática passa a ser, cada vez mais, atravessada por plataformas digitais e por equipamentos que automatizam o processo educativo e aumentam o controle sobre ele. Além disso, o potencial para a resistência a essas imposições é neutralizado, visto que a ilusão de que o uso de tecnologia, por si só, melhoraria a educação se torna comum entre os profissionais. Com uma boa parte do tempo já escasso das aulas dedicado a esses instrumentos, as possibilidades de concretização da experiência formativa são reduzidas. Soma-se a isso o fato de que muitas das pesquisas na área da educação se limitam – de forma acrítica – às inovações, partilhando da crença de que estas

teriam um fim em si mesmo, de que os instrumentos mais tecnológicos fariam a educação melhor.

No decorrer deste trabalho, vimos como esse e outros aspectos são articulados nos discursos produzidos pelos agentes do projeto reacionário de educação. Esse apelo à eficiência e à inovação, por exemplo, é combinado com pautas morais, gerando impactos no trabalho docente, na sua formação e no processo educativo como um todo. É nesse ponto da formação docente – não exclusivamente no que diz respeito à relação com a técnica – que gostaríamos de tocar, partindo da concepção adorniana de educação, que fundamentou a crítica ao projeto reacionário realizada neste trabalho e que procuramos sintetizar neste último tópico.

5.2 Formação docente para o enfrentamento da barbárie

No entendimento que aqui se propõe, fundamentado na Teoria Crítica e, sobretudo, nos escritos de Adorno sobre educação, a formação docente não pode se limitar à transmissão de técnicas ou à preparação dos profissionais para a adaptação às diretrizes institucionais. Com o avanço desse projeto reacionário, que dissemina discursos que desqualificam o pensamento crítico no interior da escola e que reduzem o processo educativo a um treinamento funcional, torna-se necessária uma formação que contemple um debate sobre tais aspectos, que permita aos profissionais a análise crítica dessa conjuntura que afeta, principalmente, a sua prática.

As três iniciativas aqui analisadas (ESP, *homeschooling* e militarização das escolas públicas) atingem, direta ou indiretamente, o trabalho docente. O educador brasileiro, além de ter que lidar com as poucas e instáveis oportunidades de emprego, com a baixa remuneração, com a infraestrutura precária das escolas, com a violência e com tantos outros desafios, é, ainda, ameaçado pela atuação desse projeto reacionário. Depara-se com uma transformação do seu papel, limitado à mera transmissão engessada de conhecimentos e ao manuseio de plataformas digitais.

A educação sempre foi um campo de disputas políticas e ideológicas, e a prática pedagógica sempre esteve inserida nesse contexto, atravessada por interesses e não podendo, portanto, ser compreendida isoladamente. Com a atuação desse projeto, o que parece se fortalecer é o ódio à figura do professor, explicado (não justificado), em partes, pela não superação de tabus já sedimentados – cf. Adorno (1995) –, e muito pela exploração deles e pela proposição de novos elementos pelos agentes reacionários, especialmente do MESP. Esse

ódio desemboca na pressão institucional e nas ameaças diretas aos profissionais, inclusive de violência física e de morte, como explicita Penna (2015). Há de se considerar, também, a autocensura, a marca silenciosa da atuação desse projeto no campo educacional, cujo enfrentamento parece ser bastante complexo.

A base que sustenta a maioria dos discursos promovidos pelos defensores das três iniciativas é a oposição forçada entre neutralidade pedagógica e doutrinação. Nessa ilustração, quando a primeira não é respeitada, a segunda se estabelece. Essa farsa, que já foi amplamente debatida neste trabalho, torna-se uma ferramenta muito poderosa na mão desses agentes, através da manutenção daquele tabu, descrito por Adorno (1995), no qual o professor é compreendido como um “tirano da escola” que estaria exercendo seu poder sobre as crianças, suas vítimas; além de tirar proveito da disputa histórica entre família e escola e de utilizar outros mecanismos de manipulação.

Essa ideia da doutrinação política e ideológica – bem como suas ramificações – é cristalizada no imaginário social. Por esse motivo, o êxito do projeto reacionário não depende absolutamente da institucionalização das três iniciativas, ainda que, com isso, o quadro possa se agravar. Mesmo se desconsiderarmos a militarização, que se efetivou, podemos notar como ele já molda percepções, orienta debates e causa efeitos no processo educativo.

Diante disso, parece não ser exagero afirmar que o educador brasileiro luta pela própria sobrevivência no ambiente escolar. Pela sua sobrevivência no sentido vital, uma vez que sua própria vida, nos piores momentos, é ameaçada; e pela sua sobrevivência enquanto intelectual, enquanto agente capaz de promover transformações, mesmo que em um sentido muito restrito.

Se não se pode atribuir totalmente essa transformação do papel do professor à atuação do projeto reacionário de educação, visto que ela está ligada a outros determinantes políticos e econômicos anteriores a essa tríade – no modo como ela se configura atualmente –, ao menos é possível afirmar que ela contribui significativamente para que as mudanças no sentido do apagamento do seu caráter intelectual ocorram. A “morte do educador”, ou “morte da pedagogia”, narrada por Chauí (2018), na submissão da educação ao mercado, já deixava poucas brechas para a resistência, e essas brechas se tornam ainda mais escassas com a atuação do projeto reacionário, que, com a difusão de pânico moral, multiplica a vigilância sobre o trabalho docente.

As universidades também enfrentam desafios estruturais e simbólicos, seja em sua operacionalização, como denunciava Chauí (1999), seja na sua desqualificação no imaginário social, também impulsionada por pautas morais, trazidas por agentes do MESP e de outros

movimentos reacionários ou conservadores; ou, ainda, na desvalorização do conhecimento acadêmico, gerada pela vertente do anti-intelectualismo que enaltece o empreendedorismo. Ocorre que, com o comprometimento da universidade, que atinge frontalmente as licenciaturas, a formação docente é enfraquecida. Com a hegemonia da técnica, com as demandas de inovação e com a vigilância estendida para as salas de aula das universidades, as possibilidades de uma formação política são reduzidas.

Fato é que a formação docente está sendo mitigada. Esvazia-se o papel do professor enquanto intelectual e estimulador da crítica, com a docência sendo reduzida a seus aspectos técnicos e burocráticos, voltada para a eficiência na transmissão irrefletida de conhecimentos. Se o educador em formação, no interior da universidade ou na escola em que leciona, é atingido por esse processo de despolitização, a tendência é que ele encontre dificuldades para realizar uma leitura crítica do quadro no qual está inserido.

O produto educacional aqui proposto foi pensado a partir dessa preocupação. Em outros termos, reelaborando a pergunta: como pensar uma educação política – para o enfrentamento da barbárie – se os próprios professores também são afetados pelo processo de despolitização? A resposta passa pela abertura de espaços que possibilitem aos educadores a reflexão e o debate sobre sua prática e sobre as condições que limitam sua atuação. Se sua formação inicial é fragmentada, voltar-se contra as forças que realizam tal operação se torna uma tarefa urgente.

Para Adorno (1995, p. 183), “[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”. Reafirmamos, assim, a necessidade de uma educação subversiva, que passa, necessariamente, por uma formação docente também subversiva; aqui, na linha da contestação do controle exercido sobre o trabalho docente.

Nesse caminho, este produto educacional não busca se fechar na análise sobre as três iniciativas reacionárias aqui tratadas, mas elaborar, de maneira dialógica, mecanismos para a identificação e para o enfrentamento de ataques como esses. Isso implica um trabalho que vá além do diagnóstico, que não apresente respostas imediatas, mas que estimule o contato com referenciais que permitam uma análise crítica dessas conjunturas e que, ao mesmo tempo, possibilite a troca entre os pares.

É preciso ressaltar esse ponto da troca entre os pares. Com esse produto, a pretensão não é partir de uma abordagem unilateral e instrucional. A ideia é criar um espaço de reflexão coletiva, de diálogo, no qual os educadores possam compartilhar suas experiências e suas

percepções. É uma abordagem que se fundamenta na compreensão de que a formação docente crítica pode ser enriquecida na relação com a vivência concreta dos professores, respeitando sua autonomia. Agir de modo contrário a isso seria uma forma de ignorar todo o saber constituído no próprio processo educativo.

Esse olhar para os saberes constituídos no trabalho docente não pode ser confundido com uma perspectiva que subordina a teoria à prática, seja por um viés cientificista ou na direção de um ativismo político. A busca pela aplicabilidade, pelos resultados imediatos, da qual não escapa nem mais a academia⁵¹, eleva o risco de se reduzir tudo a meros produtos prontos para o consumo, até mesmo pesquisas que têm como pretensão a denúncia desse esvaziamento da crítica na educação. Paradoxalmente, até elas são cooptadas e acabam se aproximando do anti-intelectualismo, em certa medida.

Ao tentar colaborar, mesmo que infimamente, com a resistência a esse projeto reacionário de educação, não procuraremos apresentar modelos para o seu enfrentamento nem para a práxis pedagógica, mas trabalharemos com os fundamentos, com a reflexão sobre eles a partir do contato com os textos. Nesse horizonte, concordamos com a concepção exposta por Adorno (2003, p. 133) na entrevista concedida à revista alemã *Der Spiegel*, em 1969:

Diante da questão “que fazer” eu na realidade só consigo responder, na maioria dos casos, “não sei”. Só posso tentar analisar de modo intransigente aquilo que é. Nisso me censuram: já que você exerce a crítica, então é também sua obrigação dizer como se deve fazer melhor as coisas. Mas é precisamente isso que eu considero um preconceito burguês. Verificou-se inúmeras vezes na história que precisamente obras que perseguem propósitos puramente teóricos tenham modificado a consciência, e com isso também a realidade social.

Evidentemente, este produto é elaborado a partir de uma intencionalidade. Partimos de uma concepção de educação – exposta acima –, na qual se estabelece como finalidade o enfrentamento da barbárie. Nessa tarefa, recorreremos às obras de autores da Teoria Crítica e, em especial, aos textos de Adorno. Não se trata, pois, almejar alguma neutralidade. Há uma intencionalidade muito clara na elaboração desta pesquisa e deste produto, que se desdobra dela: impulsionar a educação política, em sua expressão democrática, enquanto crítica das mais diversas formas de violência e das condições que impedem a conciliação das diferenças.

⁵¹ Rechaçamos a busca pelos resultados imediatos, que desqualifica a teoria e, conseqüentemente, as pesquisas que não se voltam diretamente à prática. Isso não significa, de modo algum, que defendemos um conhecimento restrito à universidade, especialmente em um programa voltado para a Educação Básica. Trata-se de reconhecer a ameaça à potencialidade da teoria quando esta tem seus fins determinados por uma exigência prévia de aplicação, como se ela, por si só, não pudesse produzir efeitos na realidade social.

Não temos, porém, respostas prontas. Seria uma pretensão ingênua e desmedida postular uma equação que, se resolvida, levaria à superação da barbárie.

A proposta, portanto, não apresenta fórmulas prontas ou prescrições metodológicas rigidamente estabelecidas. Antes, pretende-se criar condições para um movimento reflexivo contínuo, no qual a teoria não seja instrumentalizada, mas reconhecida como essencial para a compreensão crítica da realidade. Isso exige um esforço permanente de desnaturalização das estruturas que sustentam os discursos reacionários na educação, evitando tanto sua aceitação irrefletida quanto a paralisia diante da sua complexidade.

5.3 Estrutura do curso de formação

Com base no que foi exposto até aqui, ofereceremos um curso de formação para docentes da Educação Básica. Reiteramos aquilo que foi salientado na introdução desta seção: compreendemos o processo formativo do educador como um movimento contínuo, que se estende para além da graduação. Tal entendimento encontra equivalência na noção de *formação continuada*, que assume diferentes sentidos nos debates realizados no campo educacional e em formulações políticas.

Na comunidade acadêmica, há um certo consenso quanto à necessidade da formação continuada dos professores. É necessário, entretanto, como alerta Fernandes (2019), um olhar crítico para determinados “lugares comuns” nos discursos em sua defesa, diante do risco de efetivá-la como uma atividade produtora de heteronomia. É comum que, em discursos supostamente voltados para a defesa da qualidade da educação, seja estabelecida uma relação direta entre a melhoria na formação dos professores e a melhoria do processo educativo – muitas vezes resumido ao ensino.

Há dois problemas fundamentais nessa visão: primeiro, o professor é colocado como principal responsável pelas mazelas da educação, e são ignorados, assim, vários outros fatores que se apresentam como empecilhos para um processo educativo melhor. Em segundo lugar, deve ser questionada a própria noção de qualidade adotada, normalmente associada aos resultados em avaliações de larga escala. Corre-se o risco de que a formação continuada seja delineada nos moldes da capacitação dos profissionais, no sentido de um treinamento funcional para sua atuação em sala de aula, que, por sua vez, seria voltada para o treinamento dos estudantes.

Não nos opomos à ideia de que melhorias na formação docente (inicial ou continuada) possam trazer benefícios para o processo educativo em sua totalidade, mas rejeitamos a

referida noção de qualidade. A problematização da equivalência entre resultados mensuráveis positivos e qualidade do processo educativo é, inclusive, uma das preocupações presentes neste curso. Desse modo, nos aproximamos do entendimento de Freire (2006, p. 39) de que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre sua prática”.

Prezamos, portanto, pela autonomia, necessária para a autorreflexão crítica, ao contrário do treinamento fundado em prescrições rígidas, no qual prevalece a condição heterônoma dos profissionais. Os fundamentos teóricos trabalhados vinculam-se a essa preocupação e àquela – já exposta – com a denúncia das formas de controle e de opressão do trabalho docente, sobretudo a partir do recorte da atuação do projeto reacionário de educação.

5.3.1 Organização dos encontros

• Carga horária: 40 horas. A proposta inicial prevê dez encontros de quatro horas, podendo haver ajustes conforme a necessidade dos docentes envolvidos.

Os encontros serão divididos em três módulos:

- 1) Educação e emancipação (5 encontros);
- 2) O projeto reacionário de educação (4 encontros);
- 3) Vivências docentes: identificando valores regressivos no espaço escolar;

Organização dos encontros

Módulo 1 – Educação e emancipação
<p><u>Encontro 1: introdução à teoria crítica</u></p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • conhecer os participantes, identificando sua área de formação e de atuação, sua trajetória docente e suas expectativas com relação ao curso; • apresentar elementos introdutórios da Teoria Crítica;

<p>Referencial:</p> <p>NOBRE, Marcos. A teoria crítica. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.</p>
<p><u>Encontro 2: educação e emancipação</u></p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • debater a finalidade da educação a partir de fragmentos de textos de Adorno; <p>Referencial: ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.</p>
<p><u>Encontro 3: a dialética do esclarecimento</u></p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • apresentar as questões centrais da <i>Dialética do esclarecimento</i>; <p>Referencial:</p> <p>ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, Max. Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.</p>
<p><u>Encontro 4: voltando à educação</u></p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • retomar o debate sobre educação na obra de Adorno com maior aprofundamento; • trabalhar com a ideia de uma educação política; <p>Referenciais:</p> <p>ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.</p> <p>BUENO, Sinésio Ferraz. Da dialética do esclarecimento à dialética da educação. Revista Educação: Especial Biblioteca do Professor: Adorno pensa a educação, n. 10, p. 36-45. São Paulo: Editora Segmento, 2007.</p>

Encontro 5: educação, autoritarismo e regressão

Objetivo:

- discutir a questão do autoritarismo e da violência na educação;

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

CROCHÍK, José Leon. Educação para a resistência contra a barbárie. **Revista Educação: Especial Biblioteca do Professor: Adorno pensa a educação**, v. 10, p. 16-25. São Paulo: Editora Segmento, 2007.

Módulo 2 – O projeto reacionário de educação

Encontro 1: apresentando o projeto reacionário de educação

Objetivos:

- apresentar as principais aproximações entre as três iniciativas (ESP, *homeschooling* e militarização);
- debater um dos fundamentos da concepção de escolarização predominante nas três iniciativas: a ideia de que o professor não é educador;

Referencial:

MOREIRA, Armindo. **Professor não é educador**. Toledo: Indicto, 2012

Encontro 2: sobre o Escola sem Partido

Objetivo:

- analisar os principais discursos e estratégias do ESP, com foco no discurso voltado à suposta defesa da neutralidade pedagógica;

Referencial:

BITTENCOURT, Renato Nunes. A impossível neutralidade discursiva na práxis educacional

e improbidade ideológica da Escola sem Partido. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n.191, p. 117-133, 2017.

Encontro 3: sobre o *homeschooling*

Objetivo:

- examinar os principais discursos e estratégias dos defensores da escolarização doméstica, focando na questão da socialização e da pluralidade;

Referencial:

PENNA, Fernando de Araujo. A defesa da “educação domiciliar” através do ataque à educação democrática: a especificidade da escola como espaço de dissenso. **Revista LES**, Teresina, v. 24, n. 42, p. 8-28, 2019.

Encontro 4: sobre a militarização das escolas

Objetivo:

- explorar os principais discursos e estratégias dos defensores da militarização da escola pública, dando atenção especial para o ponto da homogeneização e do autoritarismo;

Referencial:

SANTOS, Catarina de Almeida. “Sentido, descansar, em forma”: escola-quartel e a formação para a barbárie. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, p. 1-19, 2021

Módulo 3 – Vivências docentes: identificando valores regressivos no espaço escolar

Encontro 1: reforçando o diálogo

Objetivo:

- promover um debate sobre o enfrentamento os valores regressivos presentes no cotidiano escolar dos docentes participantes;

- discutir as possibilidades de enfrentamento desses valores;
- avaliar as possíveis contribuições do curso para esse enfrentamento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da discussão apresentada, reafirma-se a urgência do questionamento sobre a finalidade da educação, não com o intuito de buscar respostas definitivas ou prescrições a serem seguidas, mas na construção de um espaço para o debate de suas implicações políticas e sociais. Em um contexto marcado pela celebração acrítica de metodologias, inovações tecnológicas e resultados mensuráveis, esse debate tem sido negligenciado, quando não é desqualificado por conta de sua suposta inutilidade.

Como vimos, a educação não é capaz, sozinha, de promover mudanças drásticas nas condições objetivas. Seria ingenuidade pressupor que sua elevação resultaria, diretamente, na elevação dos padrões sociais. Tão ingênua quanto essa visão é a de que a educação nada produz na realidade social. O fato de, historicamente, a escola estar inserida no centro de disputas políticas e ideológicas demonstra sua potencialidade. O debate sobre a finalidade da educação se instala nesse território, e seu apagamento, direto ou indireto, representa o alinhamento com a reprodução e a adaptação. Isto é, suplantar a pergunta sobre quais caminhos a educação deve seguir, para onde ela deve conduzir, como sugere Adorno (1995), significa entregá-la à sua própria sorte, o que, tendencialmente, deve favorecer a manutenção das formas de opressão existentes.

Em concordância com a tese adorniana de que a educação deve ter como principal preocupação o enfretamento da barbárie, em confluência com o objetivo emancipatório, defendemos uma educação política, necessária para que o jogo de forças perca suas camuflagens, para que as formas de dominação e de violência sejam expostas. A educação política, como apontado, se dá na busca pela conciliação das diferenças e pela contestação das formas de violência que atravessam a realidade social.

Este trabalho é atravessado por aquela tensão já mencionada: entre como as coisas são e como elas deveriam ser. É uma tensão produtora, que se instala na realidade, mas que tem como condição necessária sua crítica, não compreendendo sua configuração atual como a única possível. Nessa perspectiva, a pesquisa parte do olhar sobre a atuação de três iniciativas que ganharam destaque no cenário educacional brasileiro da última década. Um olhar que, com o contato prévio com a Teoria Crítica, sobretudo com os textos de Adorno, visualizou um possível alinhamento dessas iniciativas com a perpetuação da barbárie. Assim, podemos recolocar a pergunta presente na introdução: como esse projeto reacionário corrobora a perpetuação da barbárie?

Para responder essa pergunta, na primeira seção, procuramos analisar como se deu o

surgimento de tais iniciativas e como elas se fortaleceram na última década, passando pela identificação de seus principais agentes e das suas estratégias de manipulação. Observamos que a intensificação das três iniciativas ocorreu em um mesmo contexto de ataque às instituições democráticas e de reação ao reconhecimento – ainda que mínimo – dos direitos de algumas minorias.

O entendimento de que se trata de um projeto é assentado no fato de os mesmos agentes estarem presentes nas três iniciativas e de compartilharem discursos. Demonstramos que há uma heterogeneidade na composição do projeto reacionário, que também conta com conservadores, liberais e outros subgrupos, mas que essa heterogeneidade é ocultada quando estes últimos assumem uma postura reacionária na defesa de seus interesses. Reafirmamos, portanto, que mesmo as contradições desse projeto produzem efeitos na educação. Realizam essa concessão (assumir uma postura reacionária) porque a discursividade reacionária, através de pautas morais, consegue maior adesão, embora, em muitos momentos, essas pautas sejam combinadas com um discurso de qualidade da educação pautado em uma perspectiva mercadológica.

Examinamos também, em um segundo momento, os elementos fundamentais desse projeto reacionário. Seja através da infiltração direta dessas iniciativas na escola – como no caso da militarização –, seja pela discursividade produzida pelos seus agentes, tais elementos encontram ressonância no processo educativo. A questão da neutralidade pedagógica, por exemplo, mesmo sem a institucionalização do ESP, tem reverberado no cotidiano escolar. A produção desse projeto é avessa à crítica, uma vez que está assentada no culto a valores do militarismo, como a obediência cega, na absolutização de valores judaico-cristãos e no anti-intelectualismo. Todos esses aspectos, somados à referida perspectiva mercadológica, explicam o anseio de seus agentes por uma pedagogia pautada na mera transmissão de conhecimentos.

Com esses elementos identificados, foi possível vislumbrar algumas respostas para a questão colocada na introdução. A antipolítica – não na negação completa da política, mas na obliteração da sua forma democrática – se caracteriza como um dos principais desdobramentos da atuação desse projeto na educação. Sua disseminação no espaço escolar faz com que a crítica da ordem vigente seja silenciada, fechando a educação em seu momento adaptativo. Por conseguinte, a transmissão de conhecimentos se torna o modelo ideal; modelo associado a uma racionalidade instrumental, que se orienta pela eficiência, pela previsibilidade e pelo controle, convertendo os processos sociais, as interações, em meios para se alcançar determinados fins. Desse modo, a reflexão sobre esses próprios fins é ofuscada, e

as pessoas são reduzidas à sua funcionalidade. A dimensão ética é sobrepujada.

A antipolítica se associa à reprodução de uma outra condição contrária à emancipação: a inaptidão à experiência. Na sociedade administrada, a capacidade de realizar experiências autênticas é restringida por padrões estereotipados, produzidos pela indústria cultural. Os filtros selecionadores e simplificadores de conteúdos, agravados pela internet, limitam o contato com o não-idêntico, reforçando a homogeneização e barrando o desenvolvimento da autonomia do sujeito. Uma educação voltada para o enfretamento da barbárie tem o dever de realizar a crítica dessa redução da experiência, o que é inviabilizado pelo projeto reacionário de educação, pela própria estrutura das iniciativas, de modo direto, e, de modo indireto, pela sua discursividade antipolítica, que opera na direção do apagamento das diferenças.

Tal homogeneização causa danos à estrutura psíquica dos sujeitos. A industrialização da cultura, que produz prazeres efêmeros, também produz insatisfação; uma insatisfação que, impedida de ser elaborada racionalmente pelos sujeitos, acaba sendo projetada sobre a própria cultura. O anti-intelectualismo tem suas raízes fincadas na divisão da cultura, sobretudo naquela entre trabalho físico e intelectual. Marcado pelo ressentimento, o sujeito semiformado tende a considerar sua vida sempre em comparação com a do outro, sendo este entendido como alguém que conseguiu superar algo que aquele não conseguiu, e isso se espalha para diversas esferas, atingindo de modo mais perigoso os mais frágeis na hierarquia social.

Essa configuração encontra uma combinação perigosa com o declínio da individualidade. Tal condição histórica formou as bases da obediência cega à autoridade não esclarecida, bem como, ao se fundir com os aspectos supracitados, fortaleceu uma dinâmica sadomasoquista, disposições que foram – e continuam sendo – necessárias para expansão do autoritarismo e do fascismo. A frustração com a cultura, somada ao comprometimento da existência em uma sociedade hierárquica, não faz com que os sujeitos se voltem contra a estrutura ou contra aqueles que os oprimem, mas, sim, contra aqueles que estão em posição inferior na hierarquia social. Com a estrutura psíquica danificada e com as possibilidades para sua superação limitadas, visto que a experiência formativa é empobrecida, os sujeitos se tornam mais suscetíveis às diversas formas de preconceito, o que é explorado por líderes e coletivos perigosos.

Mais uma vez, a escola deveria se apresentar como resistência a essa configuração. Contudo, o projeto reacionário opera na direção contrária dessa tarefa que parece ser incontestável. Ao invés de se concretizar como um espaço de contestação desse quadro, a escola, nos termos propostos pelo projeto, produz ainda mais condições para o enraizamento de personalidades autoritárias. Nesse sentido, as escolas militarizadas merecem destaque,

dada sua lógica de quartel, na qual impera a homogeneização, a obediência cega e a violência – velada ou explícita – contra aquele que não se enquadra. Mais ainda, a disciplina, elemento necessário no processo educativo, é convertido em um *fim*, em uma educação para a dureza, tal como denunciava Adorno (1995), fadada a promover indiferença e frieza.

Todos esses aspectos se apresentam como respostas à questão colocada na introdução. O projeto reacionário sustenta a continuidade da barbárie ao colaborar para que as pessoas se tornem ainda mais incapazes de desnaturalizar as formas de opressão, de estabelecer relações produtivas – não medidas por estereótipos – com o diferente, de se comover ou de se indignar minimamente diante de uma injustiça. Fortalece, ainda, a lógica da competição e as diversas formas de ódio, preconceito e violência. Ao impedir que a educação seja crítica da semiformação, o projeto reacionário se vincula a ela.

Por fim, vale salientar que grande parte do esforço do projeto reacionário de educação é voltado à transformação do papel do professor. Como vimos, o intuito é fazer com que este deixe de ser um educador, um intelectual, e passe a ser um técnico de ensino. O produto educacional proposto na seção anterior se dá na oposição completa a esse projeto, na tentativa de resgatar o debate sobre a finalidade da educação e, conseqüentemente, sobre o papel do professor, o que passa pela concretização de uma formação política.

Nesta pesquisa, temos ciência de que levantamos mais questões do que apresentamos respostas. A ideia foi provocar reflexões e tensionar os discursos hegemônicos que se apresentam no recorte do projeto reacionário de educação e, principalmente, compreender de que forma esse projeto favorece a manutenção da barbárie. Se a conjuntura atual apresenta obstáculos significativos para uma educação emancipadora, ela também serve para evidenciar a urgência de aprofundarmos o debate sobre o papel da educação na formação de indivíduos críticos e autônomos. Mesmo reconhecendo as limitações da educação na transformação dos pressupostos objetivos, reafirmamos a sua potencialidade enquanto crítica da semiformação, o que pode produzir pequenas brechas para a subversão.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Aspectos do novo radicalismo de direita**. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

ADORNO, Theodor W. “A filosofia muda o mundo ao manter-se como teoria”: uma entrevista de Adorno. **Lua Nova**, São Paulo, n. 60, p. 131-138, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/673/67311579008.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2025.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. **Ensaio sobre psicologia social e psicanálise**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

ADORNO, Theodor W. *et al.* **La personalidad autoritaria**. Buenos Aires: Editorial Proyección, 1965.

ADORNO, Theodor W. **Minima Moralia**. Lisboa: Edições 70, 2001.

ADORNO, Theodor W. Teoria da Semicultura. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, n. 56, p. 388-411, 1996.

AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas educativas e avaliação educacional**: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). Braga: Universidade do Minho, 1998.

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernadete A. Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil: origens e evolução. **Simpósio Brasileiro-Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados**. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/pastas-ocultas/bd/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduacao/repositorio-de-arquivos/arquivos-do-programa-de-formacao/modulo-vii-pesquisa-qualitativa-parte-ii/@_@download/file. Acesso em: 01 out. 2024.

ANED. Perguntas e respostas. **Portal da ANED**, Brasília, [entre 2010 e 2024]. Disponível em: <https://aned.org.br/perguntas-e-respostas/>. Acesso em: 24 mar. 2024.

ANED. Testemunhos. **Portal da ANED**, Brasília, [2021?]. Disponível em: <https://aned.org.br/testemunhos/>. Acesso em: 25 mar. 2024.

AQUINO, Felipe. Uma nova ameaça da Ideologia de Gênero. **CNBB**, [s. l.], [entre 2017 e 2021]. Disponível em: <https://formacao.cancaonova.com/bioetica/ideologiadegenero/uma-nova-ameaca-da-ideologia-de-genero/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

AZEVEDO, Reinaldo. Por uma Escola sem Partido. **Veja**, [n.p.], 19 nov. 2008. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/reinaldo/por-uma-escola-sem-partido>. Acesso em: 13 jan. 2024.

AZEVEDO, Reinaldo. Valesca Popozuda numa prova de filosofia e o fim da escola. Ou: Popozuda é a nossa Schopenhauer. **Site do MESP**, [n.p.], 10 abr. 2014. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/blog/valesca-popozuda-numa-prova-de-filosofia-e-o-fim-da-escola-ou-popozuda-e-a-nossa-schopenhauer/>. Acesso em: 27 maio 2024.

BANDEIRA, Belkis Souza; OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Formação cultural e semiformação: contribuições de Theodor Adorno para pensar a educação hoje. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 225-232, 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/11636>. Acesso em: 4 fev. 2025.

BATTISTI, Dom Anuar. Ideologia de gênero. **CNBB**, [n.p.], 25 set. 2017. Disponível em: <https://www.cnbb.org.br/ideologia-de-genero/>. Acesso em: 07 fev. 2024.

BEDINELLI, Talita. “O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis”. Movimento Escola Sem Partido foi criado a partir da indignação de um pai com um professor. **El País**, São Paulo, 25 jun. 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html. Acesso em: 11 jan. 2024.

BITTENCOURT, Renato Nunes. A impossível neutralidade discursiva na práxis educacional e improbidade ideológica da Escola sem Partido. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n.191, p. 117-133, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/36386/18929>. Acesso em: 18 maio 2024.

Bolsonaro exalta Ustra na votação do impeachment em 2016. 1 vídeo (48s). Publicado pelo canal **Estadão**, 8 ago. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xiAZn7bUC8A>. Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 18 de setembro de 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 01 mar. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 04 mar. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 246/2019**. Dispõe sobre a instituição do “Programa Escola sem Partido”. Brasília, 2019c. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>. Acesso em: 13 mar. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2.401/2019**. Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2019a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2198615#:~:text=PL%202401%2F2019%20Inteiro%20teor,Projeto%20de%20Lei&text=Normatiza%C3%A7%C3%A3o%20educa%C3%A7%C3%A3o%20domiciliar%20educa%C3%A7%C3%A3o>

[3%A3o%20b%C3%A1sica,declara%C3%A7%C3%A3o%2C%20op%C3%A7%C3%A3o%2C%20educa%C3%A7%C3%A3o%20domiciliar..](#) Acesso em: 7 mar. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 3.179/2012**. Dispõe sobre o acréscimo de um parágrafo ao art. 23 da Lei 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Brasília, 2012.

Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=534328>. Acesso em: 7 mar. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 3.262/2019**. Dispõe sobre a alteração do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 dezembro de 1940 – Código Penal, para incluir o parágrafo único no seu art. 246, a fim de prever que a educação domiciliar (homeschooling) não configura crime de abandono intelectual. Brasília, 2019b. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2206168&fichaAmigavel=nao>. Acesso em: 7 mar. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 7.180/2014**. Dispõe sobre a alteração do art. 3º da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2014. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>. Acesso em: 06 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília: Presidência da República, [2019e]. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/decreto/D10004impress%C3%A3o.htm)

[2022/2019/decreto/D10004impress%C3%A3o.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/decreto/D10004impress%C3%A3o.htm). Acesso em: 3 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2019d].

Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2019-](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665impressao.htm#art10)

[2022/2019/Decreto/D9665impressao.htm#art10](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665impressao.htm#art10). Acesso em: 3 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969**. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino do País, e dá outras providências. Brasília, [1969].

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] para dispor sobre a formação de profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Presidência da República, [2013]. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1%20-%20LEI%209394/2013](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1%20-%20LEI%209394/2013). Acesso em: 4 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, [1961]. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 01 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [1990]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 4 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 4 mar. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). **Recurso Extraordinário nº 888.815**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/estfvisualizadorpub/jsp/consultarprocessoeletronico/ConsultarProcessoEletronico.jsf?seqobjetoincidente=4774632>. Acesso em: 15 jul. 2024.

BUENO, Sinésio Ferraz. Da dialética do esclarecimento à dialética da educação. **Revista Educação: Especial Biblioteca do Professor: Adorno pensa a educação**, n. 10, p. 36-45. São Paulo: Editora Segmento, 2007.

BURKE, Edmund. **Reflexões sobre a revolução na França**. São Paulo: Edipro, 2014.

Carta Capital. Abraham Weintraub diz que universidades federais “têm cracolândia”. **Carta Capital**, [s. l.], 23 set. 2024. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/abraham-weintraub-diz-que-universidades-federais-tem-cracolandia/>. Acesso em: 22 jul. 2024.

CASANOVA, Letícia Veiga; FERREIRA, Valéria Silva. Os discursos da Associação Nacional de Educação Domiciliar no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14771>. Acesso em: 25 mar. 2024.

CASTRO, Gabriel de Arruda. MBL fará marcha pelo Escola Sem Partido em todo país. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 08 ago. 2017. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/mbl-fara-marcha-pelo-escola-sem-partido-em-todo-o-pais-4i3elisi28qrft1bzodr5y111/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade Operacional. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 4, n. 3, p. 3-8, 1999. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1063>. Acesso em: 20 set. 2024.

CHAUÍ, Marilena. O exercício e a dignidade do pensamento: o lugar da universidade brasileira – conferência de abertura do Congresso Virtual da UFBA 2021. **Portal da UFBA**, [n.p.], 22 fev. 2021. Disponível em: https://ufba.br/ufba_em_pauta/o-exercicio-e-dignidade-do-pensamento-o-lugar-da-universidade-brasileira-conferencia. Acesso em: 21 jul. 2024.

CHAUÍ, Marilena. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: SANTIAGO, Homero (Org.). **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática** (Escritos de Marilena Chauí). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

CNBB. CNBB divulga nota sobre a inclusão da ideologia de gênero nos planos de educação. **Portal da CNBB**, Brasília, 18 jun. 2015. Disponível em: <https://www.cnbb.org.br/cnbb-divulga-nota-sobre-a-inclusao-da-ideologia-de-genero-nos-planos-de-educacao/>. Acesso em: 17 jul. 2024.

CONVENÇÃO NACIONAL DO PARTIDO LIBERAL. Programa do PL. **Portal do Partido Liberal**, Brasília, 19 dez. 2022. Disponível em: <https://partidoliberal.org.br/>. Acesso em: 12 mar. 2024.

COSTA, Virgínia Helena Ferreira da. “A personalidade autoritária” de Theodor W. Adorno: conceituação do “tipo antropológico autoritário” e atualizações no neoliberalismo. 44° **Encontro anual da ANPOCS**, GT44 – Teorias do autoritarismo – Anais, 2020. Disponível em: https://www.anpocs2020.sinteseeventos.com.br/atividade/view?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czoZnJoiYT0xOntzOjEyOiJJRF9BVElWSURBREUio3M6MzoiMTY5Ijt9IjtzOjE6ImgiO3M6MzI6IjVIZTBmY2ZjMDI1OGE1Njg3ZTk0ZjI4MzQyYzQ4Mjg0Ijt9&ID_ATIVIDADE=169. Acesso em: 10 fev. 2025.

CROCHÍK, José Leon. Educação para a resistência contra a barbárie. **Revista Educação: Especial Biblioteca do Professor**. Adorno pensa a educação, v. 10, p. 16-25. São Paulo: Editora Segmento, 2007.

CROCHÍK, José Leon. Personalidades autoritárias e preconceitos: relações. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 39, n. 107, p. 1181-1198, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/psicolargum39.107.AO09>. Acesso em: 7 fev. 2025.

CUNHA, Luiz Antônio. **O projeto reacionário de educação**. [S. l.], 2016. Disponível em: <https://www.luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/1-EduReacionaria.pdf>. Acesso em: 5 maio 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Homeschooling* ou educação no lar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-8, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Z8rKFbJP9B3k6G7mdgbxBc/?lang=pt#>. Acesso em: 01 mar. 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Neoliberalismo e subjetivação capitalista. **Revista O Olho da História**, [s. l.], n. 22, p. 1-15, 2016. Disponível em: <https://oolhodahistoria.ufba.br/wp-content/uploads/2016/04/dlneoliberalismo.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2025.

Escola sem Partido – Miguel Nagib. 1 vídeo (5min51s). Publicado pelo canal **Gospel Prime**, 30 abr. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0bTcErPrZhM&t=168s>. Acesso em: 11 jan. 2024.

Escolas cívico-militares. 1 vídeo (30s). Publicado pelo canal do **Ministério da Educação**, 5 set. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sDHWtyGgcYE>. Acesso em: 9 abr. 2024.

ESTEBAN, Maria Teresa; FETZNER, Andréa Rosana. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 1, p. 75-92, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/GgrT6m3X86rnxfjgMQzXNJ/?lang=pt#ModalTutors>. Acesso em: 1 jun. 2024.

FÁVERO, Eunice Teresinha. **Questão social e perda do poder familiar**. São Paulo: Veras Editora, 2007.

FERNANDES, Anael. Formação continuada de professores “no” e “para” o trabalho: questões e reflexões a partir da teoria crítica da sociedade. **Rev. bra. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 100, n. 254, p. 82-95, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i254.3836>. Acesso em: 24 fev. 2025.

FERREIRA, João Vicente Hadich. **Autoritarismo, fascismo e educação**: ainda a premência de que Auschwitz não se repita. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022.

FORTES, Olívia Bueno Silva. Neoliberalismo e neoconservadorismo na educação brasileira contemporânea: uma leitura freireana da Base Nacional Comum Curricular e do Movimento Escola sem Partido. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n. 60, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n60.15701>. Acesso em: 20 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 jun. 2024.

G1 DF; TV GLOBO. ‘Eu te arrebento’, diz PM para aluno de escola durante protesto no DF. **Portal G1**, [n.p.], 06 maio 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2022/05/06/eu-te-arrebento-diz-pm-para-aluno-de-escola-durante-protesto-no-df.ghtml>. Acesso em: 19 jun. 2024.

G1. Violência aumenta nos arredores das escolas militarizadas. **G1**, [n.p.], 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/df1/video/violencia-aumenta-nos-arredores-das-escolas-militarizadas-10859623.ghtml>. Acesso em: 18 abr. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Gov. Ratinho Júnior fala das escolas cívico-militares e dos demais projetos na educação estadual. 1 vídeo (13m03s). Publicado pelo canal **Jovem Pan União da Vitória**, 3 nov. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ltP5Pb6ufOs>. Acesso em: 8 abr. 2024.

GRELLET, Fábio. Direção de escola cívico-militar no Rio é exonerada após críticas a cerimônia com alunos. **Portal Terra**, [n.p.], 25 maio 2021. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/cidades/direcao-de-escola-civico-militar-no-rio-e-exonerada-apos-criticas-a-cerimonia-com-alunos,c7624f276ed33dfa8d678248c55a9a21va3mxt0y.html>. Acesso em: 21 maio 2024.

HOBBS, Thomas. **Do Cidadão**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

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

Logo após encerrar as escolas cívico-militares: governo retoma o ensino de “educação sexual e reprodutiva”. Publicado na página **Deputado Federal Lincoln Portela**, no Facebook, 28

jul. 2023. Disponível em:

https://m.facebook.com/photo.php?fbid=856329342525592&set=a.258564875635378&type=3&locale=pt_BR, Acesso em: 20 abr. 2024.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 459-476, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200008>. Acesso em: 14 dez. 2025.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do Movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educ. Soc., Campinas**, v. 38, n. 139, p. 507-524, 2017. Disponível em: scielo.br/j/es/a/JYfWMTKKDmzVgV8VmwzCdQK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 jan. 2025.

MALAFAIA, Silas. Malafaia: “Guilherme Schelb não tem medo de tocar onde a esquerda se perpetuou na educação”. Entrevista cedida a Ricardo Della Coletta. **El País**, Brasília, 22 nov. 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/22/politica/1542903507_599316.html. Acesso em: 15 fev. 2024.

MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi. Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 641-656, 2016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8995/5248>. Acesso em: 1 jun. 2024.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163>. Acesso em: 13 jan. 2024.

MISES, Ludwig von. **Liberalismo**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises, 2010.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 725-747, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/Ns5kmRtMcSXDY78j9L8fMFL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2024.

MOREIRA, Armindo. **Professor não é educador**. Toledo: Indicto, 2012.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Paradoxos do pensamento contra-revolucionário: Joseph de Maistre. **Lócus: revista de História**, Juiz de Fora, v.7, n. 2, p. 131-150, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20547/10962>. Acesso em: 18 dez. 2024.

MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO. Deveres do professor. **Site do MESP**, [s. l], [entre 2004 e 2020]. Disponível em: <http://escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>. Acesso em: 18 maio 2024.

MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO. Flagrando o doutrinador. **Site do MESP**, [s. l.], 4 fev. 2012. Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/flagrando-o-doutrinador/>. Acesso em: 18 maio 2024.

NAGIB, Miguel. Miguel Nagib, o criador do Escola sem Partido. Entrevista cedida à Revista Comunhão. **Revista Comunhão**, [s. l.], 7 jul. 2018. Disponível em: <https://comunhao.com.br/escola-sem-partido-entrevista/>. Acesso em: 03 fev. 2024.

NAGIB, Miguel. O pesadelo de Paulo Freire. **Site do MESP**, [s. l.], 2 ago. 2020. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/blog/o-pesadelo-de-paulo-freire/>. Acesso em: 15 maio 2024.

NAGIB, Miguel. Reportagem da BBC Brasil sobre “bullying político” ignora mais de três décadas de politização, hegemonia e doutrinação esquerdista nas escolas brasileiras. Entrevista cedida Ingrid Fagundez. **Site do MESP**, [s. l.], 25 mar. 2016. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/blog/reportagem-da-bbc-brasil-sobre-bullying-politico-ignora-mais-de-tres-decadas-de-politizacao-hegemonia-e-doutrinacao-esquerdista-nas-escolas-brasileiras/>. Acesso em: 16 jul. 2024.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

ORTIZ, Brenda; GARONCE, Luiza. Pais pedem liberdade de expressão para alunos e professores de escola com gestão militar no DF. **Portal G1**, [s. l.], 02 dez. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2021/12/02/pais-pedem-liberdade-de-expressao-para-alunos-e-professores-de-escola-com-gestao-militar-no-df.ghtml>. Acesso em: 20 jun. 2024.

PARANÁ. **Manual dos Colégios Cívicos-Militares – 2ª Edição**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, 2022. Disponível em: <http://www.mgaduquedecaxias.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/19/1530/107/arquivos/File/manualccm2ed.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2024.

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

PENNA, Fernando de Araujo. A defesa da “educação domiciliar” através do ataque à educação democrática: a especificidade da escola como espaço de dissenso. **Revista LES**, Teresina, v. 24, n. 42, p. 8-28, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1101/949>. Acesso em: 01 mar. 2024.

PENNA, Fernando de Araujo. Sobre o ódio ao professor [entrevista cedida à revista Movimento]. **Movimento – revista de educação**, Niterói, v. 2, n. 3, 294-301, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32570/18705>. Acesso em: 03 fev. 2024.

PINHEIRO, Daniel Calbino; PEREIRA, Rafael Diogo; SABINO, Geruza de Fátima Tome. Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação. **RBP AE**, Goiânia, v. 35, n. 3, p. 667-688, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2447-41932019000300667&script=sci_arttext. Acesso em: 09 abr. 2024.

PORTELA, Lincoln. **Discurso na sessão plenária n. 64.2022**. Câmara dos Deputados, Brasília, 18 maio 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/SitaqWeb/TextoHTML.asp?etapa=5&nuSessao=64.2022&nuQuarto=575626&nuOrador=1&nuInsercao=1&dtHorarioQuarto=17:40&sgFaseSessao=OD&Data=18/05/2022>. Acesso em: 14 mar. 2024.

PUGGINA, Percival. A pedofilia vai à escola. **Site do MESP**, [s. l.], 2 mar. 2016. Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/a-pedofilia-vai-a-escola/>. Acesso em: 15 jan. 2024.

Reinaldo Azevedo: “Escola sem partido, vocês viraram uma milícia fascistoide”. 1 vídeo (3m44s). Publicado pelo canal da **Rádio BandNews FM**, 11 out. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N3Q3WoJ4rv8&t=115s>. Acesso em: 27 maio 2024.

RIO DE JANEIRO. **Projeto de Lei n° 2.974/2014**. Dispõe sobre a criação, no âmbito do sistema de ensino do estado do Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa, do “Programa Escola sem Partido”. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/e4bb858a5b3d42e383256cee006ab66a/45741a7e2ccdc50a83257c980062a2c2>. Acesso em: 05 fev. 2024.

ROCHA, Zeferino. A perversão dos ideais no fundamentalismo religioso. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.**, São Paulo, v. 17, p. 761-774, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/3j4CBPgbVksnGDYVbJYsxzp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2024.

ROTHEN, José Carlos. Uma pequena história da avaliação da educação a partir do caso brasileiro e francês. In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros (Org.). **Avaliação da Educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

SANTA CATARINA. **Lei n° 18.637, de 8 de fevereiro de 2023**. Altera o Anexo II da Lei n° 17.335, de 2017, [...] para instituir a Semana Escolar Estadual de Combate à Violência Institucional Contra a Criança e o Adolescente. Florianópolis: Assembleia Legislativa, [2023]. Disponível em: http://leis.aleisc.sc.gov.br/html/2023/18637_2023_lei.html. Acesso em: 21 fev. 2024.

SANTOS, Catarina de Almeida *et al.* Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. **RBP AE**, Goiânia, v. 35, n. 3, p. 580-591, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2447-41932019000300580&script=sci_arttext. Acesso em: 1 abr. 2024.

SANTOS, Catarina de Almeida. “Sentido, descansar, em forma”: escola-quartel e a formação para a barbárie. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hKLYdP7HgDtxVggJxPpwkzc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2024.

SANTOS, Eduardo Junio Ferreira. **Militarização das escolas públicas no Brasil: expansão, significados e tendências**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/ab4c5416-b3f3-453a-aec7-dfcbad66f421>. Acesso em: 1 abr. 2024.

SANTOS, Natália. Governo Lula publica decreto que revoga programa de escolas cívico-militares. **Estadão**, São Paulo, 21 jul. 2023. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/politica/governo-lula-publica-decreto-revogacao-programa-escola-civico-militares-nprp/>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SARAIVA, Karla; VARGAS, Juliana Ribeiro de. Os perigos do Escola sem Partido. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 68-84, 2017. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/30651/22833>. Acesso em: 11 jan. 2024.

SCHÜTZ, Rosalvo. O caráter formativo do não-idêntico segundo T. Adorno. **Revista Dialectus**, Fortaleza, v. 2, n. 5, p. 111-124, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/22232>. Acesso em: 20 fev. 2025.

SEVERO, Ricardo Gonçalves; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; ESTRADA, Rodrigo Duque. A Rede de Difusão do Movimento Escola Sem Partido no Facebook e Instagram: conservadorismo e reacionarismo na conjuntura brasileira. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019, 01-28. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/gbjP3XMwjYtjpi5khfL7GxL/?lang=pt>. Acesso em: 03 fev. 2024.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Conhecimento e Razão Instrumental. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, [n.p.], 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65641997000100002>. Acesso em: 15 jan. 2025.

SILVA, José Maria e. Plano Nacional de Educação irá aprofundar doutrinação no ensino. **Site do MESP**, [s. l.], 14 abr. 2014. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/blog/plano-nacional-de-educacao-ira-aprofundar-doutrinacao-no-ensino/>. Acesso em: 27 jul. 2024.

SILVA, Orley José da. Livro didático: ferramenta para a revolução socialista. **Site do MESP**, [s. l.], 26 out. 2013. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/blog/livro-didatico-ferramenta-para-a-revolucao-socialista/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SILVA, Wellington Teodoro da; SUGAMOSTO, Alexandre; ARAUJO, Uriel Irigaray. O marxismo cultural no Brasil: origens e desdobramentos de uma teoria conservadora. **Revista Cultura & Religião**, Santiago, v. 15, n. 1, p. 180-222, 2021. Disponível em: <https://revistaculturayreligion.cl/index.php/revistaculturayreligion/article/view/911/702>. Acesso em: 15 jan. 2024.

SOUZA, Jamerson Murillo Anunciação. Edmund Burke e a gênese do conservadorismo. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 126, p. 360-377, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.073>. Acesso em: 16 dez. 2024.

STF. STF nega recurso que pedia reconhecimento de direito a ensino domiciliar. **Portal do STF**, [s. l.], 12 ago. 2018. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=389496>. Acesso em: 07 mar. 2024.

TONIETTO, Chris. **Requerimento de sessão solene n. 3070/2019**. Câmara dos Deputados, Brasília, 27 nov. 2019. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1838422. Acesso em: 19 abr. 2024.

VARDÉLIO, Andreia. Governo lança programa para escolas cívico-militares. **Agência Brasil**, Brasília, 05 set. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2019-09/governo-lanca-programa-para-escolas-civico-militares>. Acesso em: 09 abr. 2024.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. A educação doméstica no Brasil de oitocentos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 28, n. 14, p. 24-41, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4463/3654>. Acesso em: 01 mar. 2024.

Weintraub diz que não quer mais sociólogo, antropólogo e filósofo com dinheiro público. 1 vídeo (1m36s). Publicado pelo **canal UOL**, 14 jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z5zubrEQww8>. Acesso em: 22 jul. 2024.