



Práxis Educativa

ISSN: 1809-4031

ISSN: 1809-4309

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Schütz, Jenerton Arlan; Fensterseifer, Paulo Evaldo; Cossetin, Vânia Lisa Fischer

Família e escola em sociedades republicanas: saudáveis dissonâncias

Práxis Educativa, vol. 15, e2014687, 2020

Universidade Estadual de Ponta Grossa

DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.14687.024>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89462860025>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UABM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal


Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Família e escola em sociedades republicanas: saudáveis dissonâncias


Family and school in republican societies: healthy dissonance

Familia y escuela en sociedades republicanas: disonancias saludables


Jenerton Arlan Schütz*

 <https://orcid.org/0000-0002-3603-7097>

Paulo Evaldo Fensterseifer**

 <https://orcid.org/0000-0002-4914-5281>

Vânia Lisa Fischer Cossetin***

 <https://orcid.org/0000-0001-8722-9235>

Resumo: A relação e a distinção entre os papéis formativos desempenhados pela escola e pela família não se apresentam com nitidez. Hodiernamente, a controvérsia acerca de suas especificidades tem ganhado contornos ainda mais acentuados com o movimento “Escola sem Partido” e os respectivos Projetos de Lei Nº 867/2015 e Nº 193/2016 a ele filiados. É no intuito de tematizar essa polêmica que o presente texto se situa. Inicialmente, apresentam-se as motivações e os conteúdos mobilizados tanto pelo movimento quanto por ambos os Projetos de Lei e, em segundo lugar, discutem-se a especificidade e os papéis da família e da escola na formação das novas gerações no interior de uma sociedade republicana e democrática. Com esse percurso, imagina-se demonstrar que a configuração de um mundo humano comum encontra no contexto da educação escolar a sua condição de possibilidade, não pelo descredenciamento das múltiplas expressões familiares, mas, contrariamente, como o contexto espaçotemporal no qual essa pluralidade pode ser efetivamente considerada e equacionada.

Palavras-chave: Educação Republicana. Escola. Família. Movimento Escola sem Partido.

Abstract: The relation and distinction between the formative roles played by the school and the family are not clearly presented. Today, the controversy over its specificities has gained even more intense contours

* Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). E-mail: <jenerton.xitz@hotmail.com>.

** Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências e do Departamento de Humanidades e Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). E-mail: <fenster@unijui.edu.br>.

*** Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências e do Departamento de Humanidades e Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). E-mail: <vania.cossetin@unijui.edu.br>.

with the “School without Party” movement and the respective Bills no. 867/2015 and no. 193/2016 affiliated with it. It is in order to thematize this controversy that this text is situated. Initially, the motivations and contents mobilized by both the movement and both bills are presented, and, secondly, the specificity and roles of family and school in the formation of new generations within a republican and democratic society are discussed. With this path, it is imagined that the configuration of a common human world finds in the context of school education its condition of possibility, not by the discrediting of multiple family expressions, but, conversely, as the spatiotemporal context in which this plurality can be effectively considered and equated.

Keywords: Republican Education. School. Family. Movement “School without Party”.

Resumen: La relación y la distinción entre los roles formativos desempeñados por la escuela y por la familia no se presentan con nitidez. Hoy, la controversia sobre sus especificidades ha ganado contornos aún más pronunciados con el movimiento "Escuela sin partido" y los respectivos Proyectos de Ley N° 867/2015 e N° 193/2016 afiliados a él. Con el intuito de tematizar esta polémica que sitúa el presente texto. Inicialmente, se presentan las motivaciones y los contenidos movilizados tanto por el movimiento como por ambos Proyectos de Ley y, en segundo lugar, se discuten la especificidad y los roles de la familia y de la escuela en la formación de nuevas generaciones en el interior de una sociedad republicana y democrática. Con este camino, se imagina demostrar que la configuración de un mundo humano común encuentra, en el contexto de la educación escolar, su condición de posibilidad, no por desacreditar las múltiples expresiones familiares, sino, por el contrario, como el contexto espacio-temporal en el que esta pluralidad puede ser efectivamente considerada y equiparada.

Palabras clave: Educación Republicana. Escuela. Familia. Movimiento Escuela sin Partido.

Introdução

Durante um longo período, as instâncias educativas família e escola permaneceram sob a tutela da igreja. Em vista disso, não por acaso, mantinham relações estáveis entre si sob o lema “a escola é a continuidade da família”. O não estranhamento da exigência dessa continuidade, somada à naturalização da presença religiosa (leia-se cristianismo/catolicismo) no interior da escola, revela nossa dificuldade em entender o sentido da laicidade do espírito republicano.

Essa relativa “harmonia”, só muito recentemente, tem sido posta em xeque, não pela reivindicação de laicidade em relação à religião, mas pela suspeita de que a escola estaria extrapolando sua especificidade no que tange ao universo da política. Expressão disso é o debate que se instaurou com o movimento “Escola sem Partido”. É em torno dele e de sua expressão legal que faremos o primeiro movimento deste texto, objetivando, em um segundo momento, problematizar a especificidade da família e da escola como instituições educativas no interior de uma sociedade republicana e democrática. Com isso, imaginamos poder perspectivar a configuração de um mundo comum pela consideração e pelo equacionamento da pluralidade expressa pelas famílias, como um todo, e pelos membros que as compõem, de modo particular.

A laicidade em risco

Em 2015, o Deputado Izalci (PSDB/DF) apresentou o Projeto de Lei N° 867/2015 (BRASIL, 2015a), com o objetivo de incluir nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei N° 9394, de 20 de dezembro de 1996) o “Programa “Escola sem Partido”. Do mesmo modo, no ano de 2016, o Senador Magno Malta (PR/ES) apresentou o Projeto de Lei N° 193/2016, que rege o seguinte em seu Art. 1º: “Esta lei dispõe sobre a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, do ‘Programa Escola sem Partido’” (BRASIL, 2016, p. 1).

Ambos os Projetos de Lei são produtos de mobilizações feitas pelos idealizadores do Movimento Escola sem Partido. Dessa mobilização, participam representantes políticos, pais, alunos e demais simpatizantes que se dizem preocupados com a suposta contaminação política e ideológica à qual estariam sujeitas as escolas brasileiras. Além disso, julgam que a integridade intelectual e moral dos alunos e o direito dos pais de fornecerem aos filhos uma educação moral, sexual e religiosa, de acordo com as suas próprias convicções, estão sendo desrespeitados. Declaram, grosso modo, que a escola deve levar tais convicções em consideração sem criticá-las e sem apresentar posicionamentos que as contradigam.

O intuito dos idealizadores do projeto, portanto, é o de mobilizar princípios religiosos, defender uma família tradicional e conservadora, receitar uma especificidade concordante com tais ideais para escola e professores. Ademais, segundo entrevista realizada com o advogado Miguel Nagib (O DIA, 2015), a intenção também é – aproveitando a acirrada polarização na atual política brasileira – a de combater uma suposta “ideologia de esquerda” que teria se tornado hegemônica nas escolas.

Para os idealizadores do Movimento Escola sem Partido, a educação escolar brasileira deve atender ao princípio da neutralidade religiosa, política e ideológica do Estado¹, como se esse princípio já não fosse prerrogativa do Estado laico, democrático e republicano. No caso da liberdade de crença, a liberdade que professam é endereçada às famílias cristãs e não a todas as famílias brasileiras e nem ao livre exercício de todas as religiões. Ora, se a educação moral a ser cultivada pela escola e ensinada aos filhos, que segundo o Projeto de Lei N° 193/2016 é a da família², é preciso lembrar que a moral familiar será sempre uma moral privada, do tamanho da compreensão de mundo, de humanidade e de valores dos seus membros. Como poderia a escola adotar tais moralidades ou coadunar tanta variedade e dissonância? Visivelmente, por não conseguir atender a todas as morais particulares, elegerá a sua “melhor”, já possível de presumir que não será a do judaísmo, a das religiões de matrizes africanas e indígenas, a do hinduísmo, a do islamismo, a dos ateus e agnósticos. Com isso, a escola fica impedida de veicular quaisquer conteúdos, atividades ou práticas que entrem em conflito com a moral familiar. É por essa razão que os idealizadores acordam que as escolas deverão fornecer aos pais e responsáveis o material informativo – plano de ensino de cada professor e Projeto Político Pedagógico – a fim de que possam conhecer os temas, os enfoques e as perspectivas adotadas pelas escolas. O objetivo é que aqueles que atuam em escolas não “prejudiquem” os alunos pela presença de suas convicções políticas, ideológicas, morais, religiosas, ou pela falta destas últimas, ou, ainda, pela divulgação de propagandas político-partidárias, incitação à participação de passeatas, manifestações ou atos públicos de caráter político.

Até aí nenhum problema. Aliás, em um sistema democrático e republicano, trata-se de uma prática desejável a de que a proposta político-pedagógica da escola seja de conhecimento de todos e a de que a escola não se alie a um partido, visto que é um bem “comum” e não de “parte” do espectro político da sociedade. Assim, por ter-se apropriado de uma pauta legítima, que, em teoria, se opõe a toda forma de doutrinação no espaço escolar (o que qualquer republicano defenderia), é que o “Movimento Escola sem Partido” conquistou grande número de simpatizantes. Há de dizer-se, porém, de simpatizantes iludidos pela falsa ideia de que o Projeto de Lei e o conteúdo do *site* do Movimento estão isentos de toda ideologia. Não se dão conta de que ambos estão comprometidos com uma proposta e que isso, de saída, o vincula a uma certa ideologia. Ideologia

¹ Cabe destacar que esses princípios já estão presentes na ideia de escola republicana, a perversidade da PL está no que segue.

² Assim consta no documento, em seu Art. 2º: “A educação nacional atenderá aos seguintes princípios: [...] VII: direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções” (BRASIL, 2016, p. 1).

esta, inclusive, que subverte o ideário republicano e democrático justamente porque impede toda a sorte de manifestações, pensamentos, perspectivas, debates, que a escola pública articula – ou deveria articular – em respeito à diversidade de sujeitos que ela acolhe. O que é muito diferente de “assumir” a moral e as convicções familiares que orientam cada aluno em particular, ainda mais em meio ao tratamento de temas de teor político, sociocultural ou econômico.

Nessa perspectiva, o projeto prevê que professores, pais, alunos e profissionais de escolas serão “informados e educados” sobre os limites éticos e jurídicos da docência e do trabalho dos funcionários no espaço escolar. Para tanto, as secretarias de educação deverão disponibilizar um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações vinculadas ao descumprimento da lei em pauta. Reclamações estas que serão imediatamente encaminhadas ao Ministério Público, em uma mostra clara de que a publicização, aqui, não visa outra coisa senão produzir um sistema de vigília e de inquisição que torna alunos e pais fiscais, denunciante plantonistas, e professores, potenciais fora-da-lei.

No excerto que segue, extraído do Projeto de Lei N° 193/2016, que consta, também, no *site*³ do “Programa Escola sem Partido”, os idealizadores justificam o movimento da seguinte forma:

[...] é fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis. Diante dessa realidade – conhecida por experiência direta de todos os que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos –, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. (BRASIL, 2016, p. 4).

Para os representantes do projeto, as assim denominadas “práticas de doutrinação política e ideológica nas escolas” seriam decorrentes da base teórica marxista, gramsciana e, principalmente, freireana a qual teria influenciado a pedagogia brasileira. Essa é a opinião de Luiz Lopes Diniz Filho, professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Ele acusa Paulo Freire, bem como os professores que se valem de suas teorizações, de doutrinadores e autoritários (DINIZ FILHO, 2015).⁴ Alinhado a ele, Odiombar Rodrigues (2015, p. 1) acrescenta ainda que, nas escolas, “[...] há um exército militando nas salas de aula” e que “a origem desta militância está em Karl Marx e Gramsci”⁵. Em outro artigo presente no *site* do Programa, o colaborador Rodrigo Constantino (2015, n.p.) acusa “a educação contemporânea” de ser “[...] uma máquina de formar alienados, aqueles que vão depois defender o PT e o PSOL”. Todos os três, sem distinção, transferem a responsabilidade por todos os problemas da educação à esquerda brasileira. E quando não há o que ser transferido, eles os criam. É o caso da distorção do conceito de ideologia que promovem, revelando a incapacidade de seus defensores de reconhecerem que o projeto em vigor se coloca, também ele, sob certa perspectiva ideológica. Semelhante absurdo ocorre com a equivocada expressão “ideologia de gênero”, a qual inexistiu nos amplos debates teórico-filosóficos sobre a

³ Disponível em: <<http://escolasempartido.org/component/content/article/2-uncategorised/484-anteprojeto-de-lei-estadual-e-minuta-de-justificativa>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

⁴ O artigo completo está disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/artigos/paulo-freire-e-a-educacao-bancaria-ideologizada>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

⁵ Disponível em: <<http://escolasempartido.org/artigos/ensino-educacao-e-doutrinação>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

questão de gênero, tendo sido cunhada para subverter as discussões e atribuir ao tema uma conotação pejorativa.

Na mesma direção, em entrevista à repórter Ingrid Fagundes, o advogado Miguel Nagib afirma que, no Brasil, quem promove, de forma sistemática e organizada, a doutrinação político-ideológica em sala de aula, com apoio teórico (Gramsci, Althusser, Freire, Saviani, etc.), político (governos e partidos de esquerda, PT à frente), burocrático (Ministério da Educação - MEC e secretarias de educação), editorial (indústria do livro didático) e sindical é de esquerda (NAGIB, 2016).

Essas e outras entrevistas, além de artigos de opinião, definição de objetivos e justificativas do Programa – considerados todos “isentos” de qualquer ideologia – encontram-se disponíveis no *site* do movimento. Na seção sobre os objetivos, aliás, além de instruir os pais e os alunos sobre os procedimentos que devem ser seguidos para denunciar os professores, os idealizadores reforçam que o *site* foi criado “[...] para dar visibilidade a um problema gravíssimo que atinge a imensa maioria das escolas e universidades brasileiras: a instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários. E o modo de fazê-lo é divulgar o testemunho das vítimas, ou seja, dos próprios alunos” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2011, n.p.) Afirmando que a luta é “[...] pela descontaminação e desmonopolização política e ideológica das escolas” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2011, n.p.).

No referido *site*, é ainda possível encontrar duas entradas em destaque, respectivamente intituladas de “Flagrando o Doutrinador”⁶ e “Planeje sua Denúncia”⁷. Na primeira, são disponibilizados 17 tópicos que objetivam ajudar os alunos a identificarem um professor doutrinador e, a partir do seu enquadramento, realizar a denúncia. Na segunda, é expressa a sequência a ser seguida pelo aluno para a realização da denúncia: “flagrar” o professor; “planejar” a denúncia; “anotar” os episódios, conteúdos, momentos etc.; e quando se sentir seguro, “denunciar”. A chamada de abertura do tópico “Planeje sua Denúncia” é apelativa e visivelmente panfletária: “Façam isso pelo bem dos estudantes que estão passando ou ainda vão passar pelo que vocês já passaram. É um serviço de utilidade pública”.

Além dessas duas entradas, há ainda uma denominada de “Conselho aos pais”. Nela, são encontrados dois recados: “Processem por dano moral as escolas e os professores que transmitirem conteúdos imorais aos seus filhos”; e “Os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa, sexual e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”. A esses “recados” segue-se um “Modelo de notificação extrajudicial” e um “Cartaz com os deveres do professor”, além de várias outras possibilidades de pesquisa e acesso a materiais de semelhante teor, a exemplo de três anteprojetos de lei (um municipal, um estadual e um federal) encaminhados para as casas legislativas, com poucas modificações.

Convém destacar, ainda, a crítica que os defensores do “Movimento Escola sem Partido” endereçam ao documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para os quais novamente a marca da esquerda brasileira é invocada. O deputado Rogério Marinho, o mesmo que criou o Projeto de Lei N° 1.411/2015: “Tipifica o crime de Assédio Ideológico e dá outras providências”, entre elas a “Pena-detenção, de 3 (três) meses a 1 (um) ano e multa” (BRASIL, 2015b, p. 1). Além disso, em seu § 1º, acrescenta que: “Se o agente for professor, coordenador, educador, orientador educacional, psicólogo escolar, ou praticar o crime no âmbito de estabelecimento de ensino, público ou privado, a pena será aumentada em 1/3” e, no § 2º, que: “Se da prática criminosa resultar reprovação, diminuição de nota, abandono do curso ou qualquer resultado que afete negativamente

⁶ Disponível em: <<http://escolasempartido.org/flagrando-o-doutrinador>>. Acesso em: 11 jun. 2019.

⁷ Disponível em: <<http://escolasempartido.org/planeje-sua-denuncia>>. Acesso em: 11 jun. 2019.

a vida acadêmica da vítima, a pena será aumentada em 1/2” (BRASIL, 2015b, p. 1). Outro ponto que merece destaque é a entrada denominada de “Síndrome de Estocolmo”⁸. Nela, os idealizadores alegam que os alunos são vítimas de um “sequestro intelectual” que os tornariam reféns de seus professores/doutrinadores.

Em uma linguagem bastante simples, os Projetos de Lei apresentam objetivos claros que se valem – ao mesmo tempo que expressam – a polarização da política brasileira, acirrada com as eleições presidenciais de 2018. Difundem, no âmbito educacional, uma nova concepção de escolarização, um novo discurso sobre o lugar e o ofício do professor, inclusive com a possibilidade de delação. À família também é atribuído um novo papel pela influência que os pais podem exercer sobre os conteúdos e as atividades escolares, especialmente no que se refere à educação moral, sexual e aos princípios religiosos. Os valores predominantes na esfera familiar obviamente possuem precedência em relação à educação escolar, mas não exatamente prevalência, como se às famílias coubesse educar e à escola apenas instruir. Isso, com certeza, traz consequências sérias para a quintessência da escola republicana e o papel que ela desempenha na formação para a vida em sociedade. Afinal, o que nos permite e nos faz viver juntos em sociedades democráticas e republicanas? Para respondermos a essa questão, é preciso que pensemos sobre a especificidade da instituição escolar nas referidas sociedades. Isso nos permitirá avaliar com critério se as finalidades e as justificativas apresentadas pelos Projetos de Lei se sustentam.

Família, escola e mundo comum

Que os pais têm direito de oferecer aos seus filhos a educação religiosa, moral e sexual que desejam, ninguém ousaria discordar. O problema é quando se imagina poder materializar que as convicções que animam a educação familiar devam ser assumidas pela escola ou então que não possam ser contraditas por ela. É o que pretende o projeto “Escola sem Partido”. Seus defensores têm em vista a ideia segunda a qual a educação escolar se limita à instrução, ou seja, à transmissão de conhecimentos. Não consideram que à educação escolar também cabe ampliar o leque de convicções.

Em outras palavras, o leque de possibilidades de pensamento e de perspectivas dos sujeitos em formação, o que é fundamental para qualquer convivência humana lastreada pela ideia de um mundo comum. Nos últimos tempos, porém, o professor que assim se posiciona e age pedagogicamente dá indicativos de doutrinação, inclusive, segundo as diretrizes do projeto “Escola sem Partido”, precisa, por isso, ser coibido. E, assim, o sentido mais abrangente da educação, que seria a formação de humanos para um mundo humano em que todos sejam e se sintam contemplados, a escola fica impedida de tematizar, como se a família conseguisse dar conta dela. Em boa medida, a pergunta a ser feita é se, de fato, a educação moral, sexual e religiosa se limita à família, tal como defendido pelo “Programa Escola sem Partido”. Ou seja, seria esta educação familiar suficiente para constituir-se um mundo de convivência possível? Ou, ainda, estaria clara para nós a relação e a distinção entre família e escola?

Em *O valor de educar*, Savater (2012) afirma que, na família, as crianças aprenderiam desde cedo atitudes consideradas fundamentais para o desenvolvimento de toda pessoa humana, como falar, desenvolver hábitos de higiene, obedecer aos pais, conviver com pessoas de faixas etárias diferentes, brincar, rezar (se a família for religiosa), conhecer os costumes familiares, dividir as coisas, ajudar nos afazeres de casa. Em geral, tudo isso a criança experimenta – ou deveria experimentar – desde cedo envolta pelo afeto, pelo carinho e pelo cuidado dos pais e dos familiares balizados que estão por valores que consideram importantes. Em síntese, as crianças são iniciadas

⁸ Disponível em: <<http://escolasempartido.org/sindrome-de-estocolmo>>. Acesso em: 11 jun. 2019.

em valores e modos de relacionamentos simples, sempre em conexão afetiva com o grupo privado do qual participa, configurando, desse modo, o que se tem convencionado por *socialização primária*. Nesse caso, novamente, seria a *socialização primária* suficiente para que as crianças consigam viver e, também, constituir o mundo humano comum?

Se vincularmos a possibilidade de viver e conviver no mundo à finalidade de sobrevivência e bem-estar (mais para alguns e menos para outros), de satisfação de necessidades individuais/privadas, então a resposta seria *sim*. Entretanto, se entendermos que, para viver e conviver em um mundo comum, é necessário considerar não apenas a própria história privada, mas reconhecer uma história mais abrangente, de povos e de pessoas, de feitos e de barbáries, de lutas e de conquistas, de mitos e de ritos, de tradições culturais, técnicas e científicas, então podemos responder que *não*. Nesse caso, implica admitir a necessidade de uma *socialização secundária*, ou seja, de um espaço para a ampliação do desenvolvimento da criança ou do adolescente a fim de que extrapole o âmbito privado da família e interaja com outros sujeitos em outros espaços, a exemplo da escola, do grupo de amigos, do futuro ambiente de trabalho, dos espaços de lazer, do parque, da igreja, etc. Tais relações estabelecidas em ambientes variados, de forma dinâmica e permanente, apresentam-se como condição para o desenvolvimento da subjetividade humana e, por conseguinte, para a construção de conhecimentos. Segundo Savater (2012), se a socialização primária tiver se realizado de modo razoável, a socialização secundária será ainda mais produtiva, uma vez que, a partir dela, os novos terão uma base sólida para acomodarem suas aprendizagens.

Assim sendo, quando os Projetos de Lei se referem aos valores que a família pode e deve inculcar em seus filhos e que esses valores devem permanecer intocáveis, afirmam haver uma “ética” para cada um e sem qualquer distinção entre elas, impedindo a reflexão sobre valores e, assim, a construção de um sentido ético mais universal. Diferentemente, a “ética” familiar (que é antes uma moral) constitui-se sob outras bases.

A família proporciona um cardápio letivo com uma escolha mínima de pratos, mas com grande condimento afetivo que nos são oferecidos. Por isso, o que se aprender na família tem uma força persuasiva, que, nos casos favoráveis, serve para o apuramento de *princípios* moralmente estimáveis que depois resistirão às tempestades da vida mas, nos casos desfavoráveis, faz arraigar *preconceitos* que mais tarde serão quase impossíveis de extirpar. (SAVATER, 2012, p. 58).

A educação familiar e, também, comunitária está pautada em objetivos relativamente claros, de modo que aquilo que se incute nesse âmbito durante a infância acompanha o sujeito ao longo de sua vida, auxiliando-o na tomada de decisões da vida prática. Contudo, em virtude da grande carga afetiva que esses valores mobilizam e por estarem atrelados a uma dinâmica quase autorreferenciada, porque nuclear, as relações intersubjetivas e, por conseguinte, a convivência podem ficar comprometidas. Daí a importância, conforme advertido por Savater (2012), que as crianças adquiram hábitos de cooperação, de respeito ao próximo e de autonomia pessoal, ainda que essas lições empíricas, digamos assim positivas, lhes chegarão embaralhadas com outras não tão importantes, como o valor ocasional da mentira, da adulação, da barganha afetiva ou, ainda, o eventual uso da força.

A princípio⁹, a socialização primária não contaria com outras instituições formativas, nem visaria o desenvolvimento autônomo e crítico dos sujeitos. Disso deriva a importância de que alguma outra instituição, a exemplo da escola, assuma a tarefa de trabalhar, por meio de problematização e amplo debate, o sentido das preferências morais, principalmente quando se trata

⁹ Porque sabemos que hoje grande parte das crianças são matriculadas nas escolas e creches antes mesmo dos quatro meses de vida. Nesse sentido, torna-se cada vez mais difícil falarmos em socialização primária como uma responsabilidade exclusivamente familiar.

da manutenção de uma sociedade republicana. E isso por uma simples razão: porque o pluralismo democrático não tem a ver com a possibilidade “[...] de cada um [...] ter sua ética e que todas [as opiniões] tenham o mesmo valor” (SAVATER, 2012, p. 74). Aquilo que cada família visa internalizar nos seus filhos é uma moral individual, no máximo compartilhada no interior de uma comunidade, motivo que impede que cada um veja o seu valor como apenas um dentre uma gama imensa de outros valores. E a ética sempre tem a ver com todos, e não com convicções privadas e fechadas em si. A ética exige sempre a abertura para o possível, não enquanto realização desmedida de ações de muitos, mas com a possibilidade de alargamento dos horizontes compreensivos.

A socialização secundária, portanto, enquanto realizada pela instituição escolar, tem a importante tarefa de criar oportunidades para que os alunos tensionem os seus próprios valores com os valores dos demais, que relativizem seus pontos de vistas em nome de argumentos razoáveis e coerentes em favor do coletivo, da convivência, da consideração de todos os implicados. Não tem a ver, portanto, com a orientação de simples rotinas a serem seguidas com vistas a alcançar vantagens (SAVATER, 2012). Significa problematizar e dar visibilidade aos sentidos implícitos e explícitos dos valores defendidos pelos sujeitos. Por isso, é no mínimo questionável um Projeto de Lei que exija da escola a omissão diante dos valores da família, uma vez que não há – muito embora eventualmente sim – garantia alguma que os valores familiares sejam éticos, ou seja, que favoreçam a construção de um mundo de todos e para todos.

Para Durkheim (1978), quando os indivíduos se baseiam em valores, crenças e normas de um grupo específico e diferenciado em relação aos demais, a tendência é de que as regras gerais sejam relativizadas e enfraquecidas. Como consequência, rapidamente conflitos se instalam, decorrentes da competição imposta pela diferenciação. “Os indivíduos passam a guiar-se pela busca da satisfação de interesses que são [...] pessoais e cada vez menos coletivos” (RODRIGUES, 2011, p. 26). Então, quanto mais pluralista for a educação escolar a fim de que nela se encontre, assim como na sociedade, diferentes estilos, tendências, opiniões, perspectivas, ideologias, mais alargado se torna o horizonte compreensivo dos alunos, mais longe de seu próprio umbigo eles conseguem enxergar, mais polidas se tornam as lentes através das quais miram o mundo.

Por isso, faz sentido afirmar com Savater (2012, p. 163, grifo nosso) que “[...] o saber que a escola pretende transmitir¹⁰ não é a soma de conhecimentos e experiências aceitas pelos pais [...], mas o conjunto de conteúdos culturais básicos socialmente aceitos”. Não é por outra razão que a criança vai à escola: “[...] para se pôr em contato com o saber de sua época, não para ver confirmadas as opiniões de sua família” (SAVATER, 2012, p. 163-164). Assim, diferentemente do que defende o movimento Escola sem Partido, as crianças não são propriedades dos pais, nem meros objetos por meio dos quais estes podem se autorizar a realizar ou satisfazer seus desejos ou projetos frustrados. Nesse sentido, Durkheim (1978, p. 60) afirma que “[...] é uma ilusão pensar que educamos os nossos filhos como queremos”, pois é óbvio que existe uma variedade de regras, normas, valores e leis que são estabelecidas no âmbito social e que somos “forçados” a seguir. Por isso, apesar de todas as críticas que possamos endereçar ao sociólogo alemão, convém admitirmos que a educação escolar é um “[...] esforço contínuo para impor às crianças maneiras de ver, de sentir e de agir às quais elas não chegariam espontaneamente” (DURKHEIM, 1974, p. 5), ao que acrescentamos: ou apenas pela educação familiar. Assim entendido, uma criança restringida à educação familiar está cerceada do direito de se desenvolver em plenitude. Do mesmo modo uma escola que se deixa subjugar aos valores privados de uma ou outra família compromete o sentido democrático que deveria orientá-la, especialmente em se tratando de escola pública, da qual a pluralidade, a inclusão

¹⁰ A escola transmite saberes teóricos, que etimologicamente vem do grego *theoria*, que significa visão, contemplação. Por isso, o ensino é definido como o processo de “dar a ver”. Dar a ver, exatamente, por esses saberes que introduzem uma visibilidade do mundo e dos seres que o habitam, visibilidade essa que tem como característica fundamental poder ser objeto de transmissão discursiva (POMBO, 2002).

e a participação efetiva de todos é condição. É por meio da educação escolar que aprendemos a conviver, a viver *com*. Isso explica por que ela não pode ser formatada de acordo com cada convicção familiar, nem simplesmente estar a serviço das famílias no sentido de ser o espaço de legitimação de suas convicções e preconceitos. Educar e ensinar tem a ver com

[...] *trair* racionalmente, em nome de nossa única verdadeira pertença essencial, a humana, o que haja de excludente, fechado e maníaco em nossas afiliações acidentais, por mais confortáveis que estas sejam para os espíritos acomodados, que não querem mudar de rotinas ou arranjar conflitos. (SAVATER, 2012, p. 151-152, grifo do autor).

Isso porque “[...] nenhuma cultura é insolúvel para as outras, nenhuma cultura brota de uma essência tão idiossincrásica que não possa e não deva mesclar-se a outras, *contagiar-se* pelas outras” (SAVATER, 2012, p. 149, grifo do autor). Possibilitar aos alunos esse contágio com o diverso, com o plural, é justamente o que de melhor a escola pode aspirar, ou seja, a sua humanização.

O fato de vivermos em uma república – algo totalmente ignorado pelos Projetos de Lei – induz-nos a conceber a escola como uma instituição que precisa se ocupar com as exigências públicas, em última instância, com as virtudes republicanas. Nesse sentido, ela jamais pode ser neutra, uma vez que tal neutralidade pode pôr em risco a sua preservação, inclusive a da própria república. Significa que as mais variadas ameaças à república e à democracia, a saber, o racismo, a tortura, a discriminação, o terrorismo, a pena de morte, a corrupção, a miséria, a violência, precisam ser combatidas pela escola. Por quê? Segundo Savater (2012), porque não se trata de simples opções partidárias, mas de *realizações da civilização* humanizadora às quais não podemos renunciar sob pena de incorreremos em barbárie. A própria república, e, também, a democracia, não é algo dado ou espontâneo, mas que se conquistou a duras penas, com rupturas revolucionárias¹¹. O modo republicano e democrático de organização política e educacional não é uma necessidade, mas uma opção. Podemos nos negar a ele, optando por outros fundamentos e ideais. No entanto, caso os valores republicanos e democráticos componham o nosso horizonte, eles deixam de ser apenas pressupostos e passam a constituir algo a ser “[...] ensinado com o máximo de persuasão didática compatível com o espírito de autonomia crítica” (SAVATER, 2012, p. 153). Para Masschelein e Simons (2017):

O elemento democrático – e político – da educação está localizado nessa dupla experiência do mundo como um bem comum e do ‘eu posso’ (em oposição a ‘eu devo’). É a abertura de um mundo fora de nós mesmos e o envolvimento da criança ou do jovem nesse mundo compartilhado. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 99).

Se não levarmos em consideração essa necessidade de a educação escolar iniciar os novos em um legado comum, criando o desejo de pertencimento ao comum, realmente sobrarão apenas as convicções familiares e, quiçá, um mundo com a extensão do próprio umbigo (se é que um mundo assim seria possível). A educação tem por tarefa transmitir, justamente porque quer conservar algo. E se conserva é porque entende que existe certos conhecimentos, valores, habilidades, comportamentos, que merecem ser conservados antes que outros (SAVATER, 2012). É exatamente nesse sentido que podemos afirmar que a educação nunca é neutra. A ação educativa não se dá sem pressuposição, escolhas, análise, descarte, elogio e, por fim, convencimento.

Obviamente que a prerrogativa da educação escolar, sobretudo pública, de poder fazer escolhas não implica que possa aderir arbitrariamente aos interesses de um ou outro grupo ou pessoa, ou mesmo aderir a esta ou àquela ideologia sem quaisquer justificativas. Nesse sentido, ela

¹¹ Condorcet (2008), um dos idealizadores da escola republicana, afirmava que as novas gerações deveriam aprender que o mundo não nasceu republicano.

até poderia autodenominar-se neutra. Só que não pela ausência de posição, mas, sim, de uma tal que possa responder à demanda democrática. Em outras palavras, se por um lado não cabe à escola tomar “partido”, no sentido de aprovar ou reprovar algo considerado legítimo em meio à pluralidade que a república permite, por outro deve tomar posição acerca daquilo que depõe contra a manutenção da república. Essa ambiguidade não é de fácil equacionamento no campo empírico, mas essa é sua promessa e dela deriva sua legitimidade (o que justifica, por exemplo, que todos os cidadãos, indistintamente, paguem seus impostos).

Lembremos que a escola republicana se define por três aspectos fundamentais: a laicidade, a publicidade e a universalidade. Grosso modo, podemos inferir que os Projetos de Lei em discussão ferem os três aspectos, simplesmente por não terem resultado de um debate plural e ampliado, mas por terem se pautado pelo parcial e contingente, impossibilitando a abertura à universalidade. Uma proposição que defende que a escola deve se furtar de discutir temas controversos, que tensionam os valores individuais, familiares e comuns a todos, objetiva apenas dar visibilidade a visões particularistas como se elas pudessem ser universalizadas, como se todos se reconhecessem nela e como se essas visões não pudessem contradizer e fragilizar as próprias instituições republicanas. Assim, a escola teria de representar os valores de alguns, as escolhas religiosas de alguns¹², as opiniões de alguns, a família tradicional de alguns. A pergunta é como ela poderia justificá-los? Com base em quais critérios assumiria uma posição em detrimento das outras?

Uma educação escolar preocupada com os valores e os princípios republicanos permite evoluir as crianças da família (SAVATER, 2012), inclusive para protegê-las, pois há situações em que o contexto familiar pode ser um ambiente hostil, e até violento, mas parecer natural para os seus membros. Desse modo, não se trata de a educação escolar ter de se diferenciar ou igualar à educação familiar. Casualmente aquilo que aquela propõe pode ou não entrar em consonância com esta. O importante é que a escola proponha, justamente porque a exigência que ela faz quanto ao desenvolvimento subjetivo de cada aprendiz é de outra ordem. Diferentemente da família, ela exige a superação de si mesmo por parte de cada aprendiz, sempre em tensionamento com o mesmo movimento empreendido pelo outro. O que, por óbvio, é gerador de conflitos, motivo pelo qual precisa ser mediado e problematizado em diálogo.

Na escola, conforme Biesta (2013), temos a possibilidade de aprender coisas que jamais imaginávamos aprender. Corremos o risco, inclusive, de aprender algo que seria desejável não aprender, por exemplo, de que a responsabilidade moral para com o mundo recai sobre nós e de que não dispomos de entes transcendentais a quem recorrer. Por isso, a educação escolar sempre terá a ver com correr riscos e só haverá aprendizagem se o aluno estiver disposto a corrê-lo, ou seja, a colocar em xeque as suas convicções. Também, por isso, não faz sentido, tal como acenado pelo movimento Escola sem Partido, separar o instruir do formar, o ensinar do educar. Essas instâncias são interdependentes e complementares. Arendt (2013, p. 246-247) lembra que “[...] não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto, degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional. É muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado”.

A educação republicana, assim, garantiria as especificidades do conhecimento, protegendo as crianças da exclusividade das convicções familiares, o que explica por que a conexão entre educar e instruir é tão importante e necessária de ser mantida. A escola republicana, para Brayner (2008), compreende um

¹² Neste ponto em especial, é de estranhar que esse movimento não diga uma palavra sequer acerca da histórica ausência de laicidade nas escolas brasileiras (assim como em outras instituições).

[...] processo de formação humana que permite o acesso a saberes, à capacidade de pensar, de argumentar e julgar e de poder fazer escolhas que propiciem uma inserção consciente nos processos sociais e políticos, e a participação na esfera pública. Enfim, uma educação que empodere os despossuídos com as habilidades necessárias para que se sintam e se tornem pessoas, ou cidadão ativos. (BRAYNER, 2008, p. 14).

Como a escola não se reduz tão-somente à instrução, a sua eticidade está assentada na interconectividade e na possibilidade de se instruir educando e de se educar instruindo¹³. Instruir tem a ver com a transmissão do legado cultural, histórico, teórico, artístico humano, já o educar consiste na preocupação com a formação do carácter, com a possibilidade de vivermos juntos, com e entre outros, como nos lembra Touraine (1997). Não podemos esquecer que as disciplinas não estão livres de valores, o que indica que elas veiculam desde sempre um conteúdo que além de epistêmico é também formativo. Nisso, não há demérito algum, muito pelo contrário. Para Arendt (2013, p. 222), instruir e educar os novos implica em inseri-los em uma herança que nos é comum, em possibilitar aos que chegam ao mundo a oportunidade de “[...] escolher suas companhias entre homens, entre coisas e entre pensamentos, tanto no presente como no passado”. Assim sendo, “[...] uma escola será tão mais democrática quanto mais ela propiciar aos seus alunos as competências para intervirem, mais tarde, naqueles espaços onde suas vidas sociais e individuais se decidem” (BRAYNER, 2008, p. 112).

Trata-se, como sugere Brayner (2008), de um “elitismo para todos”. O que seria possível com aquilo que Young (2016) denomina de “conhecimento poderoso” e que a escola deveria possibilitar a todos os alunos. “Poderoso”, para esse autor, é o tipo de conhecimento que efetivamente vai fazer diferença na vida do aluno. Refere-se aos conteúdos desenvolvidos pelas diferentes ciências e que, apesar de serem acima de tudo teóricos, poderão ser invocados nas mais diversas situações vivenciadas pelos alunos ao longo de suas vidas. Trata-se de algo que a família não pode ensinar e que, por isso, só pode ser aprendido na e pela escola. E para que a escola consiga dar ênfase a esse tipo de conhecimento “poderoso” é preciso que o professor tenha efetivamente se apropriado dos conteúdos que ministrará em suas disciplinas, as quais oferecem justamente “[...] pontes aos aprendizes para que passem de seus ‘conceitos cotidianos’ aos ‘conceitos teóricos’ a elas associados” (YOUNG, 2011, p. 617). Entretanto, caso deleguemos a educação apenas à família e às suas próprias certezas – como se fossem as únicas válidas e admissíveis – estaríamos desconsiderando que a possibilidade de fazermos generalizações e de buscarmos a universalidade é justamente o que fornece a base para a realização de julgamentos.

A educação teria de “[...] conduzir o aluno à perda de identidade para que, em segundo momento, este a recupere, não mais como destino, mas como escolha” (SAID *apud* GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 8), o que ele não consegue realizar sem estranhamento, sem ser levado a pensar sobre si e seu próprio contexto, sem ter opções para que possa realmente fazer escolhas. Assim, é devido ao seu papel social e político que

[...] a escola implica uma relativa autonomia quanto à ‘família’ em um sentido amplo. Ela deve ser destacada, em certa medida, do que os jovens trazem para a escola (da sua família, vizinhança, comunidade de origem). É claro que os jovens são muito diferentes no que diz respeito às suas origens, e essa desigualdade pode pesar sobre a sua liberdade

¹³ A expressão “instruir” tem sido traduzida por “ensinar”, assim se refere Fensterseifer (2013, p. 146): “[...] a nós professores e futuros professores não nos é permitido descuidar do conhecimento e nem relaxar com as normas que viabilizam o processo de educação escolar, mesmo sabendo do caráter histórico social de ambos. Se só nos preocupássemos com o conhecimento poderíamos facilmente formar ‘monstros hábeis’, se só ensinássemos normas, estaríamos promovendo um ‘catecismo laico’. Assim sendo, consideramos que a função da escola em uma sociedade democrática e republicana é educar ensinando e ensinar educando. Arte que se encontra sempre em algum ponto entre o ‘abandonar’ e o ‘sufocar’ as novas gerações, a nós todos cabe, em cada contexto, encontrar a justa medida”.

para modelar o seu próprio futuro. (DUSSEL; MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 159).

Não significa que a escola negue as origens desiguais. Significa, isso sim, que ela não as toma como ponto de partida. Por isso, como lembram Masschelein e Simons (2017), a escola deve ser um espaço de suspensão, ou seja, inoperante e improdutivo, a fim de que essas diferenças (de origem) “[...] não se tornem ou permaneçam determinantes para o futuro desses jovens” (DUSSEL; MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 159). Nesse sentido, ser aluno significa ser tratado pelo primeiro nome (ser tratado como um ser singular) e não pelo nome de família, da classe social, etc.

O professor, nessa perspectiva, apresenta e entrega o mundo aos que vêm a ele. O que requer que o professor saiba o que constitui o mundo humano, o que é digno e o que merece ser posto sobre a mesa a cada aula. Essa apresentação possibilita que cada aluno seja capaz de se relacionar com esse mundo inicialmente como em um confronto, ou seja, como algo que se apresenta como estando do lado de fora do seu mundo da vida e que o introduz em um mundo humano comum. Mundo humano constituído pela pluralidade, pela diversidade, pelo contraditório, pelo inesperado. Responsabilizar-se por isso é uma licença concedida ao professor pela República; tem a ver, portanto, com o fato de ser autorizado a ministrar conhecimentos alocados a uma determinada área do saber, que é, ao mesmo tempo, uma responsabilidade pela acolhida dos que chegam e da sua introdução no mundo.

A República, assim, opera sobre o lastro do possível. Implica dizer que ela traz em si as condições de possibilidade e de oportunidade para todos. Oportunidade de serem integrados ao mundo pelo acesso a ele, o que só é possível ao receberem os conhecimentos historicamente construídos e acumulados por aqueles que chegaram antes. E isso por uma razão simples: porque não há mundo humano que não seja desde sempre um mundo pensado e forjado por humanos. O mundo é a expressão da humanidade.

É por isso que a acusação dos Projetos de Lei é capciosa, porque é consenso que um professor não pode fazer qualquer coisa dentro de uma sala de aula. A licença oferecida pela República tem a ver com a concessão dada aos professores para responderem por um determinado componente curricular que está sempre articulado a um projeto maior, que é o projeto de sociedade que um Estado republicano e democrático prevê e o Projeto Político Pedagógico das escolas, além das expectativas que a sociedade tem para com esta última (FENSTERSEIFER, 2013). O que os Projetos esquecem (propositalmente ou não) é que aquilo que o professor professa precisa estar ancorado nos valores que sustentam a escola pública: a laicidade, a universalidade e a publicidade. É um dever e não apenas uma oportunidade de o professor colocar-se em sua defesa, em primeiro lugar, porque a própria licença ao exercício docente é uma concessão dada pela república. Em segundo, como um sistema republicano e democrático não é natural, mas uma conquista, então, caso estejamos convencidos de que, por ora, melhor sistema não há, é preciso que eduquemos com vistas à sua manutenção. Nunca esquecendo que a própria negação dos valores que o sustentam só pode ser feita em tal sistema.

Considerações finais

O desejo de neutralidade da educação, como vimos, não passa de uma tentativa vã. E na impossibilidade de se atingir tal neutralidade é preciso, então, que sejam demarcados os valores considerados defensáveis e justificáveis com base em alguns princípios. Dentre eles, segundo defendemos, estão aqueles que sustentam os ideais do estado republicano e democrático, por conseguinte, da escola pública, nomeadamente, a laicidade, a universalidade e a publicidade. Princípios estes que, em termos gerais, concorrem com os valores familiares.

É, inclusive, devido à ausência dessa pretensa neutralidade que Gaudêncio Frigotto (2016) justifica o uso de aspas quando nos referimos à “Escola sem Partido”:

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

Os argumentos que acusam a escola de retirar a autoridade dos pais, que concebem o professor como uma ameaça aos valores da família – razão pela qual “precisa” ser vigiado – e que o currículo promove doutrinação religiosa, ideológica e de gênero, representam um ataque à educação escolar como direito social. Apontam para um projeto educativo em que os valores individuais de defesa do poder irrestrito da família sobre os filhos e, direta e indiretamente, também sobre a escola como um todo, se sobrepõem aos interesses de uma sociedade democrática e republicana. Trata-se não simplesmente da invasão da esfera privada sobre a esfera pública, mas de subjugação desta àquela¹⁴.

Além do campo educacional já ser marcado pela negligência em termos de investimentos, resultando mormente na precarização do trabalho docente, o projeto “Escola sem Partido” atropela o pedagógico sem lhe prestar nenhum socorro. Critica e nada propõe. Ao restringir a leitura de mundo dos alunos pela reprodução da visão de mundo familiar, o projeto admite uma educação que se não reproduz, flerta com a desigualdade, com a violência, com a exclusão, com o racismo, com a opressão, silenciando diante de discursos e condutas que levam ao apagamento do outro e à desresponsabilização com relação ao mundo.

Em *Origens do Totalitarismo*, Arendt (1989) afirma que é próprio da compreensão pré-fascista da realidade o enfraquecimento de todo trato lógico com ela. E os elementos pré-fascistas aparecem nos projetos mascarados por um tipo de propaganda de fácil adesão e assimilação social, pelo estímulo ao conformismo docente e discente ante à realidade e pela censura ao pensamento reflexivo, que permite ao aluno aprender a ler o mundo em que vive. Isso entendido, o intuito do movimento é coibir o contraditório e produzir normatividade, visto que, para seus adeptos, só há um único modo de ser desejável. Com isso, restringem o que é mais digno de nossa condição humana: a liberdade e o pensamento. Não por outra razão, o movimento torna-se uma verdadeira ameaça aos fundamentos da República e da democracia liberal.

Lembremos que Adorno (1995) adverte que Auschwitz se tornou possível em virtude da adesão cega ao coletivo e pela manipulação dos coletivos, como fizeram Himmler, Höss, Eichmann, etc. De fato, Eichmann mostra que é possível ser, ao mesmo tempo, um assassino da coletividade e um generoso pai de família. Por isso, Hannah Arendt (1999) acaba identificando uma curiosa novidade no totalitarismo: ele é capaz de praticar o mal e a maior barbárie (Auschwitz) que o mundo já viu, acreditando estar fazendo o bem. Por isso, não sem razão, Adorno (1995, p. 119) vai afirmar que: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”. O que pode ser complementado com a célebre definição arendtiana de educação:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos as nossas crianças, o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de

¹⁴ Ironicamente seria possível propor, como contraponto, uma “família sem partido”.

empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDT, 2013, p. 247).

É isso que esperamos da escola e de cada professor que está ou estará em sala de aula. É essa especificidade que garante nossa inserção no mundo humano comum e permite que conheçamos as obras que a história nos lega, obras e ações humanas, tradições e valores, culturas e costumes; enfim, os fios que tecem o passado e o presente. Tudo isso configura uma herança que faz do mundo um lugar habitável. É essa continuidade, em forma de memória, que permite a durabilidade do mundo humano. Por isso, a memória é considerada como uma possibilidade de narrar e reconhecer a autoridade dos mortos, das vítimas da história, inclusive para que Auschwitz não se repita. Ademais, sempre seremos aquilo que fomos capazes de fazer com o nosso passado e com o que queremos legar aos novos, cientes da imprevisibilidade da ação futura. Eis o valor do grande patrimônio humano e que se encontra, segundo Bobbio (1997),

[...] no mundo maravilhoso da memória, fonte inesgotável de reflexões sobre nós mesmos, sobre o universo em que vivemos sobre as pessoas e os acontecimentos que, ao longo do caminho, atraíram nossa atenção. [...] o mundo do passado é aquele no qual, recorrendo as nossas lembranças, podemos buscar refúgio dentro de nós mesmos, debruçar-nos sobre nós mesmos e nele reconstruir nossa identidade. (BOBBIO, 1997, p. 53-54).

Por uma questão de dever e de ofício, portanto, os defensores da “Escola sem Partido”, se estiverem realmente preocupados com a educação e com o problema da suposta doutrinação e partidização da escola, poderiam começar tomando partido por ela e pela própria educação.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

ARENDT, H. **Origens do totalitarismo: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo**. Tradução Roberto Raposo. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. Tradução José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Educação: Experiência e sentido).

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Projeto de Lei Nº 867/2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Brasília: Câmara dos Deputados, [2015a]. Disponível em:

<<https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>.
Acesso em: 9 jan. 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei Nº 1.411/2015**. Tipifica o crime de Assédio Ideológico e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, [2015b]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1330054&filename=PL+1411/2015>. Acesso em: 9 jan. 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei Nº 193/2016**. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido”. Brasília: Senado Federal, [2016]. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3410752&ts=1567535329994&disposition=inline>>. Acesso em: 9 jan. 2020.

BRAYNER, F. **Educação e republicanismo**: experimentos arendtianos para uma educação melhor. Brasília: Liber Livro, 2008.

CONDORCET, M.-J. A. N. de C. M. de. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. São Paulo: Editora da Unesp, 2008.

CONSTANTINO, R. Escola sem partido já!. **Escola sem Partido**. 2015. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/artigos/escola-sem-partido-ja>>. Acesso em: 9 jan. 2020.

DINIZ FILHO, L. L. Paulo Freire e a “educação bancária” ideologizada. **Escola sem Partido**. 2015. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/artigos/paulo-freire-e-a-educacao-bancaria-ideologizada>>. Acesso em: 11 jun. 2019.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. Tradução Lourenço Filho. 12. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.

DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Nacional, 1974.

DUSSEL, I.; MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. A politização e a popularização como domesticação da escola: contrapontos latino-americanos. In: LARROSA, J. **Elogio da escola**. Tradução Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

FENSTERSEIFER, P. E. Função da Escola Pública. In: SANTIAGO, A. R. F.; FEIL, I. T. S.; ALLEBRANDT, L. I. (orgs.). **O curso de Pedagogia da Unijuí – 55 anos**. Ijuí: Unijuí, 2013. p. 123-147.

FRIGOTTO, G. “Escola sem partido”: imposição da mordaza aos educadores. **E-Mosaicos**, Rio de Janeiro v. 5, n. 9, p. 11-13, jun. 2016.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar I. **Cadernos de formação RBCE**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 9-24, set. 2009.

MASSCHELEIN J.; SIMONS M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

NAGIB, M. Reportagem da BBC Brasil sobre “bullying político” ignora mais de três décadas de politização, hegemonia e doutrinação esquerdista nas escolas brasileiras. **Escola sem Partido**. 2016. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/midia/reportagem-da-bbc-brasil-sobre-bullying-politico-ignora-mais-de-tres-decadas-de-politizacao-hegemonia-e-doutrinacao-esquerdista-nas-escolas-brasileiras>>. Acesso em: 11 jun. 2019.

POMBO, O. **A Escola, a Recta e o Círculo**. Lisboa: Relógio d'Água, 2002.

RODRIGUES, O. Ensino, educação e doutrinação. **Escola sem partido**. 2015. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/artigos/ensino-educacao-e-doutrinacao>>. Acesso em: 11 jun. 2019.

RODRIGUES, A. T. **Sociologia da educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SAVATER, F. **O valor de educar**. Tradução Monica Stahel. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2012.

TOURAINE, A. **Iguais e diferentes**: poderemos viver juntos? Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

YOUNG, M. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? Tradução Tessa Bueno. Revisão Técnica Cláudia Valentina Assumpção Galian. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 18-37, jan./mar. 2016.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.

Recebido em 30/11/2019

Versão corrigida recebida em 05/01/2020

Aceito em 07/01/2020

Publicado online em 26/01/2020