

Para além de um simples movimento: Escola Sem Partido e o ensino de Ciências

Daniel Barcelos da Cunha, Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Professor EBBT de Biologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) campus Santa Inês, danielbcunha@gmail.com

Jackson Ronie Sá-Silva, Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Professor Adjunto do Departamento de Biologia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Maranhão (PPECEM/UFMA); Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE – UEMA), prof.jacksonronie.uema@gmail.com

Nilvanete Gomes de Lima, Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Professora EBBT de Sociologia do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão, nilvanete.lima@ifma.edu.br

Resumo: Este artigo apresenta discussões sobre o movimento Escola Sem Partido (ESP) apontando algumas reflexões sobre seus impactos no contexto escolar e no ensino de Ciências. Trata-se de uma problematização construída a partir de pesquisa bibliográfica. Para a busca dos referenciais teóricos utilizou-se os seguintes descritores: “escola sem partido” e “ensino de Ciências”. Selecionou-se 23 textos que passaram pelo processo teórico-metodológico da análise do conteúdo tendo como suporte analítico os Estudos Culturais em Educação. O ESP é percebido como um movimento que revela intenções de controle da ação docente a partir da proposta de criminalização de instituições de ensino e de professores(as) que por ventura estiverem realizando doutrinação dos(as) alunos(as) em temáticas relacionadas à religião, sexualidade, política, dentre outras. Entende-se que se a proposta do movimento Escola Sem Partido for incorporada à legislação educacional federal haverá impactos no ensino de Ciências numa perspectiva de retrocesso porque impediria a discussão de diversos temas que envolvam questões políticas, sociais e culturais, de relevância nacional em vários âmbitos: na saúde pública, no meio ambiente, nos direitos sociais e assistência social. Na perspectiva dos Estudos Culturais em Educação, percebe-se a disputa ideológica para que ocorra a manutenção de um currículo acrítico, neutro e de lógica universalizante no ensino de Ciências. Assim, o ESP tem intenções contrárias à legislação educacional vigente, que propõe a formação crítica dos educandos da Educação Básica para o exercício da cidadania tendo como um dos campos do conhecimento a Ciência.

Palavras-chave: Ensino de Ciências, Escola Sem Partido, Currículo, Estudos Culturais em Educação.

In addition to a simple movement: No Party School and Science Teaching

Abstract: This article presents discussions about the movement No Party School (ESP) pointing out some reflections about its impacts in the school context and the teaching of Sciences. This is a problematization built up from bibliographic research. In order to search for theoretical references, the following descriptors were used: "school without a party" and "science teaching". We selected 23 texts that went through the theoretical-methodological process of the content analysis having as analytical support the Cultural Studies in Education. The ESP is perceived as a movement that reveals intentions to control the teaching action based on the proposal of criminalization of teaching institutions and teachers that may be performing indoctrination of students in themes related to religion, sexuality, politics, among others. It is understood that if the proposal of the No-Party School movement is incorporated into federal educational legislation, there will be impacts on science teaching in a retrogression perspective because it would prevent the discussion of various issues involving political, social and cultural issues of national relevance in various fields : in public health, in the environment, in social rights and social assistance. From the perspective of Cultural Studies in Education, one can perceive the ideological dispute so that an uncritical, neutral curriculum and universalizing logic in

science teaching takes place. Thus, the ESP has intentions contrary to current educational legislation, which proposes the critical training of students of Basic Education for the exercise of citizenship having as one of the fields of knowledge Science.

Keywords: Science teaching, No Party School, Curriculum, Cultural Studies.

Submission: 2019-06-17 / **approval:** 2019-08-06

Para início de conversa...

Brasil, 2019: comemoramos os 31 anos da Constituição Federal (CF) de 1988, a Carta Magna da democracia nacional. Uma grande conquista após o fim da Ditadura Militar, em 1985. A partir daí, aos poucos, muitas foram (e são) as conquistas da nossa sociedade que, anteriormente, viveu e sofreu um longo e rigoroso período de opressão.

Nesse contexto, novas identidades culturais e sociais não só emergiram como se afirmaram e foram alterando os limites, “[...] transgredindo proibições e tabus identitários, num tempo de deliciosos cruzamentos de fronteiras [...]”, como afirma Tomaz Tadeu da Silva (2006, p. 7-8). Sem dúvida alguma, continua ele “[...] é um privilégio, uma dádiva, uma alegria, viver num tempo como esse, num tempo assim” (SILVA, 2006, p. 7), porém não temos experimentado apenas as delícias do nosso sistema democrático, pois paradoxalmente também há processos de “[...] afirmação da identidade hegemônica do sujeito otimizador do mercado, num mundo onde zelosos guarda-fronteiras tentam conter a emergência de novas e de renovadas identidades e coibir a livre circulação entre territórios – os geográficos e os simbólicos” (SILVA, 2006, p. 8). Assim, a atualidade tem se constituído para nós não apenas como um privilégio, mas também “é uma desgraça, é uma danação, é uma tristeza, viver num tempo como esse, num tempo assim” (SILVA, 2006, p. 8), na medida “[...] em que vemos aumentar à nossa volta o perímetro e o espaço da destituição, da exclusão e da privação [...]” (SILVA, 2006, p. 8).

Embora as palavras de Tomaz Tadeu da Silva tenham sido publicadas há mais de uma década, parecem fazer mais sentido a cada ano, a cada mês, a cada dia. Um exemplo claro disso ocorreu durante o episódio das manifestações da classe de caminhoneiros em greve, no final de 2018, quando vimos pelos canais de comunicação pessoas ajoelhadas clamando pela intervenção militar. Adicionado a esses eventos, observamos o recrudescimento do conservadorismo que cresce cada vez mais pelo país e se manifesta não só através das eleições, mas também com movimentos como o Escola sem Partido (ESP). Esse *movimento* – idealizado em 2004 pelo advogado e procurador do Estado de

São Paulo, Miguel Nagib – acusa professores e professoras colocando-os na posição de doutrinadores político-ideológicos e objetivam combater essa suposta doutrinação. Desde 2014, Projetos de Lei (PL) inspirados em seus pressupostos tramitam nas casas legislativas com propostas restritivas que visam a criminalização da ação docente. Alguns deles – mencionados a seguir – objetivam alterar a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ou mesmo incluir nela o Programa Escola sem Partido.

O PL 7180/2014, de autoria do deputado Erivelton Santana, propõe a alteração do Art. 3º da LDB com o acréscimo do inciso “XIII – respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas” (BRASIL, 2014, p.1). Além deste, encontramos vários outros projetos de lei: O PL 867/2015 propõe deveres a serem seguidos pelos(as) professores(as) e princípios que deverão nortear a educação nacional (BRASIL, 2015). Caso docentes contrariem tais deveres e/ou princípios, poderão ser denunciados por alunos(as) e pais e estarão sujeitos a responder criminalmente; o PL 7181/2014, que pretende fixar a vigência decenal dos parâmetros curriculares nacionais; o PL 1859/2015 que visa proibir a abordagem de ideologia de gênero nas escolas, além dos termos “gênero” e “orientação sexual”; o PL 5487/2016 que objetiva a proibição da distribuição de livros a escolas públicas que abordem orientação ou diversidade sexual; o PL 6005/2016 que trata do programa Escola Livre a ser instituído em todo o território nacional; o PL 8933/2017 que vincula o ensino sobre educação sexual à autorização dos pais ou responsáveis e o PL 9957/2018 que visa impedir a doutrinação de professores a partir de deveres a serem seguidos, sob pena de responsabilidade (BRASIL, 2018a).

Diante das tramitações de Projetos de Leis que tentam interferir, silenciar e penalizar o trabalho docente, movimentos de resistência, como o *Professores Contra o Escola sem Partido*¹ (PCESP) tem se organizado para combater as propostas conservadoras do *movimento*² ESP. Trabalhos acadêmicos vem sendo publicados denunciando a ideologia antidemocrática do Escola Sem Partido que, caso seja aprovado,

¹ O PCESP conta com um *site*. Na seção “Sobre nós” se define como um grupo de professores e estudantes que é contrário aos Projetos de Lei que objetivam a aplicação dos pressupostos do ESP na educação e que tramitam nas casas legislativas do Brasil. Esse grupo de resistência utiliza o *site* como local para divulgação de informações, visando o combate ao retrocesso na educação. (PROFESSORES..., [200-]).

² Optamos por utilizar a palavra *movimento* em itálico, quando nos referirmos a ela como caracterização do ESP por entendemos que ele vai além de um simples movimento, assim como descreve Algebaile (2017), cujo entendimento apresentaremos mais adiante.

terá impacto negativo de grande monta no contexto educacional do Brasil. Assim, buscamos realizar uma problematização sobre esta temática e refletir acerca das possíveis reverberações desta ideologia conservadora e antidemocrática na escola e no ensino de Ciências a partir de uma revisão de literatura.

Apresentando a metodologia

Este trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento, cujo objetivo é analisar a produção a respeito de uma área do saber, em seus diferentes aspectos, não se restringindo a apenas um levantamento, mas também, à categorização e análise das principais ênfases e lacunas existentes (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

A busca dos referenciais teóricos foi realizada no mês de junho de 2018 no portal Periódicos Capes e no Google Acadêmico, utilizando o descritor “escola sem partido” isoladamente, além de combiná-la com a delimitação “ensino de Ciências”. Por ser um *movimento* iniciado em 2004, que ganhou força nos últimos cinco anos, não consideramos um período específico para a realização da busca. Neste sentido, no processo de compilação de artigos e outros textos (livros, capítulos de livros e dissertações) acadêmicos relacionados ao tema foram encontrados trinta e cinco trabalhos e um livro com nove capítulos de diferentes autores, totalizando quarenta e quatro textos. Após a leitura dos resumos e da coletânea, selecionamos vinte e três produções que abordavam os descritores pesquisados como tema central, sendo: quatorze artigos, uma dissertação de mestrado e oito capítulos do livro, conforme apresentamos no Quadro 1.

Quadro 1 - Relação dos textos analisados

| Tipo de texto | Título | Autores(as) e ano de publicação |
|--------------------------------|--|---|
| Dissertação de Mestrado | Concepções de educadores da área de ciências da natureza associadas ao Programa Escola sem Partido e à ideologia de gênero | OROFINO, P. S. (2018) |
| Capítulo de livro | Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve | ALGEBAILLE, E. (2017) |
| | Escola sem Partido: visibilizando racionalidades, analisando governamentalidades | BARBARA, I. S. M. S.; CUNHA, F. L.; BICALHO, P. P. G. (2017) |
| | Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido | ESPINOSA, B. R. S.; QUEIROZ, F. B. C. (2017) |
| | A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e o ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação | FRIGOTTO, G. (2017) |
| | Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao projeto de lei Escola sem Partido | MATOS, A.; MAGALDI, A. M. B. M.; COSTA, C. M.; SILVA, C. F. S.; PENNA, F. A.; VELLOSO, L. |

Cunha, Sá-Silva & Lima. Ensino & Pesquisa, v. 17, n.2. (2019), 146-174.

| | | |
|---------------|---|---|
| | | LEONARDI, P.; ALBERTI, V. (2017) |
| | O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional | PENNA, F. A. (2017) |
| | Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico | RAMOS, M. N. (2017) |
| | A doxa e o logos na educação: o avanço do irracionalismo | SOUZA, R. F.; OLIVEIRA, T. F. (2017) |
| Artigo | Escola sem Partido: projeto sem substância | ASSIS, A. E. S. Q. / 2018 |
| | O projeto de lei “Escola sem Partido” e o Ensino de Ciências | BAGDONAS, A.; AZEVEDO, H. L. (2017) |
| | Análise da pertinência jurídica do Programa Escola sem Partido com base no critério da proporcionalidade e nos controles de evidência e justificabilidade aplicados pelo supremo tribunal federal | BAGGENSTOSS, G. A. (2016) |
| | A impossível neutralidade discursiva na práxis educacional e a improbidade ideológica da Escola sem Partido | BITTENCOURT, R. N. (2017) |
| | O conhecimento escolar em disputa: vozes discentes sobre uma “Escola sem Partido” | BORGES, L. P. C. (2017) |
| | Implicações axiológicas e a Escola sem Partido: (entre) olhares dialógicos e ergológicos | DI FANTI, M. G. C. (2017) |
| | Em tempos de Escola sem Partido, perguntemo-nos: qual a função da educação em uma sociedade? O que cabe à escola e ao professor? | HEUSER, E. M. D. (2017) |
| | As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum | MACEDO, E. (2017) |
| | Ensino de biologia e políticas públicas conservadoras: possibilidades de reflexão e resistência na formação continuada de professores | MATOS, M.; LIMA, I. V. D. L.; RIOS, N. T.; MACIEL, C. M. (2016) |
| | Pensamento freireano em tempos de Escola sem Partido | RAMOS, M. S.; SANTORO, A. C. S (2017) |
| | Subversão e resistência docente: notas sobre a ditadura militar e o Programa Escola sem Partido | RAMOS, M. S.; STAMPA, I. (2016) |
| | Currículo em tempos de Escola sem Partido: hegemonia disfarçada de neutralidade. | REIS, G. R. F. S.; CAMPOS, M. S. N. (2016) |
| | Sobre a autonomia universitária, liberdade de cátedra e o projeto de lei “Escola sem Partido” | SANTOS NETO, J. L.; CARDOSO, H. R. (2017) |
| | Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas | SEFFNER, F. (2016) |

Fonte: Cunha, Sá-Silva & Lima, 2019.

Os textos foram lidos em sua integralidade e analisados a partir de categorias definidas previamente, a saber: O *movimento* Escola sem Partido; E a escola? Como fica diante do Escola sem Partido?; O Escola sem partido e o ensino de Ciências.

Para a análise foram realizados fichamentos dos textos, buscando informações acerca de como os(as) autores(as) descreviam o ESP e o relacionavam à escola e de que maneira o *movimento* poderia impactar no processo de ensino-aprendizagem. Em seguida, as descrições foram organizadas, separadas de acordo com as respectivas categorias e submetidas à análise de seus conteúdos, tendo como suporte os Estudos Culturais em Educação. Cada categoria consiste em uma seção deste artigo, apresentadas a seguir.

O movimento Escola sem Partido

Segundo Penna (2017), o discurso do *movimento* ESP sobre a educação iniciado em 2004, não foi levado a sério naquela época por pesquisadores da área que o consideraram absurdo, sem fundamentos legais e por ter repercutido apenas nas redes sociais, e não nas discussões acadêmicas. O discurso não foi enfrentado e cresceu, até que alguns projetos de lei que se apropriam das ideias do ESP entraram na pauta das casas legislativas, tanto de Municípios e Estados, como também na Câmara dos Deputados e no Senado (PENNA, 2017). Segundo Frigotto (2007), em um mundo regido pelo capital – no qual a hegemonia tenta manter seus privilégios –, após os anos de governo Lula e Dilma, diante da crise e do processo de *impeachment* da presidenta, as pequenas conquistas dos movimentos sociais tornaram-se insuportáveis para a hegemonia que não admitia deixar de ter seus privilégios. Entre essas conquistas, encontra-se a educação pública para uma formação crítica e cidadã. Assim, os interesses da hegemonia – “em nome de Deus e da família”³ – e suas articulações contribuíram para o golpe de 2016 e, no que diz respeito à educação, os interesses que envolvem o capital, encontram-se mascarados pelo ESP uma vez que, para a manutenção dos privilégios da hegemonia, é preciso controlar a massa. Da mesma forma que Frigotto, a emergência do ESP entre movimentos contrários às políticas implementadas pelos governos progressistas e conquistas democráticas também é percebida por Di Fanti (2017).

Barbara et al. (2017) considera que a polarização entre direita e esquerda durante as manifestações pró-*impeachment*; as agressões a professores grevistas no Paraná; as ocupações de estudantes em escolas de São Paulo; os cartazes contra Paulo Freire e doutrinação marxista na escola durante as manifestações; todas essas situações podem ter contribuído para as elaborações de projetos de lei que envolvem o ESP. Somando-se a isso, o combate ao que chamam “ideologia de gênero” e a conquista da retirada das metas que de combate à desigualdade de gênero do Plano Nacional de Educação em 2014, fez com que o *movimento* crescesse, sendo incorporado por outros movimentos e também por partidos políticos.

O ESP apresenta dois *sites* bem estruturados. Um deles caracteriza o *movimento*, apresenta links de notícias e instruções. No “Quem somos” do *site* encontramos uma

³ Fala recorrente durante a votação do processo de *impeachment* de Dilma Rousseff no Senado, em 2016. Cunha, Sá-Silva & Lima. *Ensino & Pesquisa*, v. 17, n.2. (2019), 146-174.

definição do *movimento*, como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (ESCOLA..., [200-])⁴.

Algebaile (2017) questiona a perspectiva do ESP como um *movimento* e afirma que, após uma análise da organização e de seus colaboradores, além da percepção do fortalecimento do ESP através de diferentes frentes – *sites*, redes sociais, e outras que envolvem parlamentares, partidos políticos e setores religiosos – ao contrário de ser uma união de pessoas com ideais comuns, o que levaria a uma visão diminuída do ESP como um *movimento*, seria na verdade “[...] um **organismo** especializado, internamente centralizado e externamente vinculado, por sua instrumentalidade, a uma vertente político-partidária mais diversificada na sua composição” (p. 66, grifo nosso). Nesse sentido, para a autora, tratar do ESP como *movimento* seria secundário e teria um caráter mais oportunista, pois na verdade caracteriza-se como um organismo totalmente partidário e conservador.

A visão do *movimento* ESP como ideológico ou partidário – o que contraria suas próprias propostas já que defendem a neutralidade política, ideológica e religiosa na educação – foi notado também por outros(as) autores(as)⁵. Espinosa e Queiroz (2017) evidenciam esse entendimento a partir da aplicação da metodologia Análise de Redes Sociais (ARS), através da análise de informações sobre os atores do *movimento*, os eventos nos quais participaram e as redes que se formam entre eles e que sustentam os projetos de lei. Assim, consideram que:

[...] é importante advertir que a reiterada coincidência na participação dos citados personagens em entidades como o Foro de Brasília, Instituto Liberal e espaços como audiências públicas e outros, pode-se interpretar como uma forte evidência da existência de uma estrutura que resulta útil para atingir o fim específico que é inserir a pauta do Escola sem Partido na agenda pública (ESPINOSA; QUEIROZ, 2017, p. 58).

Esses mesmos autores analisaram também informações sobre deputados e vereadores autores dos projetos de lei que envolvem o ESP e seus vínculos. “A primeira e mais gritante de todas as conexões é que todos os parlamentares, sem exceção, defendem o afastamento da presidente Dilma Rousseff. Outra conexão que salta aos olhos é a ligação

⁴ Essa autodescrição também é citada por Assis (2018), Ramos e Stampa (2016), Macedo (2017), Bagdonas e Azevedo (2017), Orofino (2018), Penna (2017), Espinosa e Campanuci (2017), Macedo (2017) e Algebaile (2017).

⁵ Ver por exemplo: Assis, 2018; Reis et al., 2016; Borges, 2017; Di Fanti, 2017; Bittencourt, 2017; Ramos; Stampa, 2016; Ramos; Santoro, 2017; Baggenstoss, 2016; Matos et al., 2016; Frigotto, 2017; Espinosa; Queiroz, 2017; Algebaile, 2017; Ramos, 2017; Souza; Oliveira, 2017.

Cunha, Sá-Silva & Lima. *Ensino & Pesquisa*, v. 17, n.2. (2019), 146-174.

dos autores dos PL com setores evangélicos, notadamente as igrejas neopentecostais” (ESPINOSA; QUEIROZ, 2017, p. 59). Segundo eles, a análise de redes mostrou a articulação do *movimento* ESP, as relações partidárias de seus proponentes (contrários aos governos progressistas), o conservadorismo e a relação com setores evangélicos. Ou seja, aqueles que propõem uma escola sem partido e ideologicamente neutra, são absolutamente partidários e defensores de suas ideologias.

Uma questão que chama atenção no site do ESP é a apresentação de uma lista de deveres para professores(as) seguirem que devem ser fixadas nas salas de aula, em forma de cartaz⁶. São eles:

- 1 – O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.
- 2 – O Professor não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções Políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.
- 3 – O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.
- 4 – Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade – as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria.
- 5 – O Professor respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.
- 6 – O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula (PROGRAMA..., [201-]).

Bittencourt (2017) não só apresenta os “deveres do professor”, mas faz uma análise crítica de todos eles. Destacamos o que ele diz sobre o dever nº 3. O autor entende que essa atitude é um dever dos(as) professores(as) se as causas forem libertárias ou reivindicações justas e questiona que se os próprios políticos podem fazê-lo, convocando multidões para manifestações, por que o professor não poderia? Considera que se trata de convite, diferente de uma exigência da participação de alunos(as) vinculada a notas ou registro de presença. Merece destaque também o que o autor diz sobre o dever nº 4, considerando-o teoricamente interessante, mas não uma novidade pois está presente em códigos de conduta de várias profissões como do jornalismo, que na prática dificilmente é aplicado. Considera

⁶ Tais deveres foram apresentados nos trabalhos de Assis (2018), Reis et al. (2016), Borges (2017), Di Fanti (2017), Bittencourt (2017), Baggenstoss (2016) e Bagdonas e Azevedo (2017), sendo destacada, nos dois últimos trabalhos, a reprodução deles em alguns projetos de lei.

ainda, que no caso dos(as) professores(as), essa forma justa – entendida como proporcional – não é possível de ser aplicada pois determinados temas são mais complexos que outros.

Além do *site* do *movimento* ESP, como já nos referimos anteriormente, existe também o do Programa ESP, onde são encontrados anteprojetos de leis em níveis municipal, estadual e federal. Esses anteprojetos são disponibilizados para que políticos possam utilizá-los como modelo e apresentarem em suas respectivas casas legislativas como Projetos de Lei (PLs), a fim de tornar legais os pressupostos do ESP⁷. À época da escrita de seu trabalho Assis (2018) afirmou que ao todo somavam-se mais de 60 projetos entre os que já haviam tramitado e os que ainda tramitam nas Câmaras de Vereadores, nas Assembleias Legislativas e na Câmara dos Deputados, tendo entre eles cinco aprovações em nível municipal e um em nível estadual, no caso, o estado de Alagoas.

Para analisar algumas das intenções dos PLs, tomaremos como exemplo o PL 867/2015 de autoria do Deputado Izalci Lucas, que tramita na Câmara dos Deputados. Tal projeto, se aprovado, terá efeitos em nível nacional, pois intenciona incluir “entre as diretrizes e bases da educação nacional, o ‘Programa Escola sem Partido’” (BRASIL, 2015, p.1). Em seu art. 2º, o PL apresenta aqueles que seriam os princípios a serem atendidos na educação:

- I. Neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;
- II. Pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;
- III. Liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência;
- IV. Liberdade de crença;
- V. Reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;
- VI. Educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;
- VII. Direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. (BRASIL, 2015, p. 2).

O ESP propõe tais princípios, justificando-os a partir da Constituição Federal de 1988 (CF). Alegam que sua proposta a partir desse princípio é em decorrência da suposta notória doutrinação política e ideológica presente nas salas de aula. Assis (2018) e Baggenstoss (2016) destacam que alguns desses princípios, da forma que são apresentados,

⁷ A existência de PLs tramitando nas casas legislativas é evidenciada por Assis (2018); Reis et al. (2016); Ramos e Stampa (2016); Macedo (2017); Ramos e Santoro (2017); Santos Neto e Cardoso (2017); Baggenstoss (2016); Bagdonas e Azevedo (2017); Seffner (2016); Matos et al. (2016); Heuser (2017); Orofino (2018); Penna (2017); Espinosa e Queiroz (2017); Algebaile (2017); Ramos (2017); Mattos et al. (2017); Barbara et al. (2017); Souza e Oliveira (2017).

Cunha, Sá-Silva & Lima. Ensino & Pesquisa, v. 17, n.2. (2019), 146-174.

são na realidade recortes de artigos da CF, selecionados para construir PLs de forma que seja conveniente aos interesses do ESP. Ambos utilizam como um dos exemplos por eles discutidos o Art. 206, item II, da CF que tem como texto: “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988). Se analisarmos os princípios propostos pelo ESP apresentados acima, verificamos a ausência da liberdade de “ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”. Ou seja, são desconsiderados os princípios constitucionais que envolvem a ação docente, para propositalmente taxá-los como doutrinadores e criminalizá-los caso venham a desrespeitar os princípios propostos pelo ESP. Além dos recortes de princípios constitucionais, Baggenstoss (2016) faz outra colocação sobre os princípios da “neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado”, e do “reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado”, afirmando que esses princípios propostos pelo ESP não são encontrados em nenhum outro dispositivo legal, ou seja, o ESP intenciona promover inovações na legislação, o que permite o questionamento sobre sua definição e sobre sua essência.

Santos Neto e Cardoso (2017) e Baggenstoss (2016) destacam o embate entre princípios constitucionais com a proposta do ESP – em que a liberdade de ensinar que tem sido posta em questão pelo *movimento* em nome do direito à educação plena – e analisam a situação por meio do Princípio da Proporcionalidade que é assentido pelo Supremo Tribunal Federal (STF), em situações onde se tenta restringir um direito (no caso, a liberdade de ensinar) para proteger outro (o direito à educação). Baggenstoss (2016) nos diz “que o direito à educação é diretamente proporcional à diversidade da atuação docente. Assim, havendo uma restrição à atividade do professor, conseqüentemente há a restrição da educação do aluno. Assim, já se pode inferir que o projeto de lei é inadequado” (p. 36). Nesse sentido evidencia-se sua inconstitucionalidade. O autor também destaca a ausência de pesquisas e teorizações que fundamentem as intenções do ESP⁸.

Conforme Assis (2018), é importante considerar a força que o *movimento* tem ganho ao longo dos anos. Mesmo com o fato de existir uma Ação Direta de Inconstitucionalidade sobre a aprovação do PL em Alagoas, que à época da escrita do seu texto ainda não havia sido julgada, e comissões legislativas os considerarem

⁸ Ver também Assis (2018), Orofino (2018) e Penna (2017).

inconstitucionais, o número de PLs tramitando nas casas legislativas tem crescido. E, apesar dos PLs que tramitam na Câmara dos Deputados – cujas intenções teriam impacto em nível nacional – ainda não terem sido aprovados, efeitos do *movimento* já podem ser observados. Orofino (2018) e Espinosa, Queiroz (2017) citam a conquista da retirada do Plano Nacional de Educação (PNE) das metas de combate à desigualdade de gênero em 2014. Assis (2018) e Orofino (2018) citam a liminar – concedida pela Ministra Carmem Lúcia, do STF – contra o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) proposta pelo ESP alegando abuso de autoridade por anular as redações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de alunos(as) que não respeitassem os direitos humanos. Ramos e Stampa (2016), bem como Ramos e Santoro (2017) citam casos de professoras que foram afastadas de suas funções, uma delas por ter explicado o pensamento de Marx. Penna (2017) afirma que em suas discussões sobre o *movimento* pelo Brasil tem tomado ciência de que, além de afastados, existem casos de professores(as) demitidos(as) e muitos já não abordam temas que envolvam Marx e discussões de gênero.

Algebaile (2017) afirma que esses efeitos não se relacionam com a pena de responsabilidade, citada nos PLs, e sim com “[...] a autocensura, o constrangimento, e a coibição de comportamentos e práticas que possam, mesmo remotamente, ser identificados como ‘doutrinação’ ou ‘desrespeito às convicções morais da família’” (p. 70). Assim, a autora entende que o ESP se utiliza dos PLs como forma de controle da ação docente. Para Bárbara et al. (2017) esse controle é na realidade um dispositivo escondido sob um discurso de cuidado que coloca o(a) aluno(a) como parte frágil sujeito à doutrinação de professores(as) – figuras perigosas e que precisam ser silenciados “para não ameaçar[em] e contrariar[em] a liberdade de consciência e de crença dada pela educação familiar” (p. 108). O ESP também afirma que para se conseguir algo da população, deve-se utilizar da família como instrumento para governá-la. Assim o ESP se utiliza da justificativa de proteção e fortalecimento da entidade familiar para atrair mais aliados (BÁRBARA et al., 2017).

Matos et al. (2017) nos dizem que movimentações contra possíveis ameaças à família e à liberdade de ensino já aconteceram em outros momentos na história da educação brasileira como nas décadas de 1950 e 1960, no qual setores civis – empresários e religiosos – defendiam um modelo de sociedade hierárquico e conservador, bem diferente da perspectiva democrática, “encenada, mais tarde, em 1964, nas ‘Marchas com Deus pela família e pela liberdade’” (p. 92). Estariam, portanto, os pressupostos do ESP

Cunha, Sá-Silva & Lima. Ensino & Pesquisa, v. 17, n.2. (2019), 146-174.

aproximados às movimentações que culminaram no regime da Ditadura Militar? Ramos e Stampa (2016), assim como Ramos e Santoro (2017), analisaram em seus trabalhos documentos confidenciais na época da ditadura, período em que críticas ou resistências ao regime eram consideradas subversão, sujeita a sanções. Ramos, Stampa (2016) enfatizam que o trabalho docente era vigiado por ser considerado perigoso e a perseguição às pessoas consideradas subversivas era estruturada, organizada e dividida em departamentos específicos. Os documentos analisados denunciam professores que incitariam o comportamento subversivo de estudantes e de outros(as) professores(as), incentivando-os(as) a participarem de manifestações. Dessa forma, um reitor demitiu todos(as) os(as) professores(as) esquerdistas; uma professora foi considerada imoral e pornográfica por indicar livros de Jorge Amado; um professor considerado subversivo e doutrinador porque, ao invés de dar aulas, ministrava palestras com conteúdo contra o capitalismo e orientava alunos(as) a levarem quaisquer assuntos para serem debatidos em aula, atitude esta considerada como bate-papo. Isso nos leva a um questionamento: que professor(a) doutrinador(a) era esse(a) que permitia que fossem levados quaisquer temas para debate nas aulas? Entendemos que um(a) professor(a) doutrinador(a) não permitiria e nem sugeriria isso. Ramos e Stampa (2016), diante de suas análises e, considerando que “os projetos que tramitam no senado e na câmara dos deputados, buscam vigiar e criminalizar o trabalho docente” (p. 264) afirmam que essa intenção “alcançou na ditadura o seu ponto elevado” (p. 264). Ramos e Santoro (2017) observam que o *movimento* acusa professores(as) de doutrinadores(as) da esquerda e alega que o pensamento freireano é uma doutrinação. Entretanto, o combate a uma educação libertadora não é novidade, já que o próprio Paulo Freire sofreu perseguição na época da ditadura. Neste sentido, um dos documentos analisados pelos autores apresenta um levantamento histórico do trabalho de Paulo Freire e aponta que a ideia de educação libertadora “teria o objetivo de ‘transformar a sociedade chamada de capitalista em uma sociedade comunista, a partir da doutrinação marxista-leninista aplicada nas escolas’ [...] Paulo Freire é claramente tachado de ‘doutrinador esquerdistas’” (p.149). Outro documento é sobre uma pré-escola que utilizava um método baseado em Paulo Freire. Tal método foi considerado criminoso por fazer com que as crianças pudessem desde cedo começar a questionar o mundo. Para Ramos e Santoro (2017), uma educação bancária, de esquerda ou de direita, vai contra os princípios defendidos por Freire e, quem defende uma educação livre de doutrinação, deveria ter Freire como referência. Diante das considerações sobre as intenções do ESP que já surtem

efeitos, mesmo que ainda não haja PLs aprovados em âmbito nacional, percebemos que o enfrentamento ao *movimento* se faz necessário⁹. Mas, para além da consideração sobre a necessidade de resistência frente ao avanço do *movimento*, é importante pensarmos formas de como enfrentá-lo.

Segundo Penna (2017) nós docentes devemos aproveitar a oportunidade para levar a sociedade – pais, alunos(as) e a quem interessar – os debates e discussões sobre a ética profissional, e não apenas discutir o ESP com base na sua legalidade. Considera importante que o argumento comumente apresentado sobre o ensino nunca ser livre de ideologias, não seja entendido como poder falar o que bem entender. Assim, afirma: “acredito que tem que partir dos professores o esforço para a discussão pública, entre nós eu acho que temos claro, mas temos que levar isso para a sociedade: quais são os limites éticos da nossa profissão” (PENNA, 2017, p. 48). Matos et al. (2016) defendem a dimensão coletiva de formação de professores(as), tanto inicial quanto continuada. Destacam a previsão da dimensão coletiva nas Diretrizes Curriculares que estimulam a interação entre universidades e instituições de educação básica para o desenvolvimento de projetos e citam o exemplo de projetos existentes na Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde são discutidas estratégias de ensino de temas que envolvam questões sociais e políticas, que são o alvo do ESP. Nesse sentido, as aplicações de tais estratégias de ensino refletem o posicionamento político dos(as) docentes frente as demandas conservadoras do ESP (MATOS et al., 2016).

Tendo como referência a pesquisa de Orofino (2018) consideramos a extrema importância da dimensão coletiva de formação professores(as) como forma de resistência, principalmente no que diz respeito à formação continuada. Em seu estudo, a autora realizou entrevistas com professores(as) da área de Ciências da Natureza e pode notar que o conhecimento dos(as) professores(as) sobre o ESP é muito superficial. Um dos dados mais preocupantes foi que apenas um(a), entre os dezenove docentes entrevistados, tinha conhecimento sobre PLs que tramitavam na Câmara de Vereadores de seu próprio município e na Assembleia Legislativa de seu estado. Além disso, após as entrevistas, alguns professores(as) comentaram que esses questionamentos deveriam ser feitos a professores(as) da área de ciências humanas. Entendemos ser uma situação grave, que

⁹ A ideia de resistência, combate, luta, defesa de uma educação livre, aparece em vários textos, tais como: Reis et al., 2016; Borges, 2017; Di Fanti, 2017; Bittencourt, 2017; Ramos e Stampa, 2016; Macedo, 2017; Ramos e Santoro, 2017; Seffner, 2016; Matos et al., 2016; Heuser, 2017; Orofino, 2018; Frigotto, 2017; Penna, 2017; Algebaile, 2017.

necessita de soluções tendo em vista que o *movimento* gira em torno da realidade desses(as) professores(as) que não o percebem, ou não querem percebê-lo – pois esse seria um assunto apenas para professores(as) de áreas consideradas mais críticas.

E a escola, como fica diante do Escola Sem Partido?

O *movimento* ESP defende que aos professores(as) cabe apenas a função de transmissão do conhecimento de forma neutra, sendo a educação responsabilidade da família (BITTENCOURT, 2017; PENNA, 2017; MATTOS et al., 2017). Para Bagdonas e Azevedo (2017), um ensino neutro, baseado apenas na transmissão, dispensaria professores(as) haja vista a disponibilidade de tecnologias na atualidade para acesso ao conhecimento. Afirmam que o papel do(a) professor(a) vai muito além da mera transmissão, e que estudos e documentos oficiais nas últimas décadas já vem demonstrando e defendendo a importância do ensino crítico, voltado para o exercício da cidadania. Através de uma entrevista televisionada de Miguel Nagib, o idealizador do *movimento*, Penna (2017) percebe que o ESP defende que na escola os(as) professores(as) devem ensinar apenas aquilo que preparará o(a) aluno(a) para a vida profissional. Isso destaca o caráter normativo que visa tentar controlar a subjetividade dos(as) estudantes (BITTENCOURT, 2017). O ESP, portanto, objetiva organizar uma escola na qual o ensino seja neutro, baseado no tecnicismo; uma escola vazia de valores – isso seria responsabilidade da família – e que não considera as diferenças entre os que ali se encontram. Isso porque, caso ocorra o contrário, pode ser uma infração à pretensa lei já que a família pode considerar que na escola estejam ocorrendo situações que não estão “de acordo com suas próprias convicções” (BRASIL, 2015). A escola passa também a ser um local onde família e alunos(as) passam a ser vigilantes da ação docente, podendo denunciá-los(a) caso se sintam doutrinados(as) pelos(as) professores(as).

Posicionando-se contrariamente ao ESP, autores e autoras confrontam as intenções do *movimento* com o entendimento da escola como local plural, diverso, heterogêneo, onde ocorre a produção de subjetividades (REIS et al., 2016; MATTOS et al., 2017; BORGES, 2017). Trata-se de um local no qual o conhecimento é socializado, mas não está acabado em si mesmo, sendo recontextualizado por professores(as) e alunos(as) e, como sua produção e difusão ocorre através de relações sociais, não há como estar livre de ideologias (RAMOS; STAMPA, 2016). Para Mattos et al. (2017), é o local onde educandos(as) têm

Cunha, Sá-Silva & Lima. Ensino & Pesquisa, v. 17, n.2. (2019), 146-174.

acesso não apenas ao conhecimento, mas podem ampliar suas visões de mundo ao estabelecerem relações entre eles(as) e também com professores(as) através do compartilhamento de diferentes visões. A escola é, então, mediadora do processo educacional que envolve o estímulo das capacidades subjetivas dos(as) estudantes não somente em dimensões intelectuais, mas também culturais, políticas, sociais, axiológicas, o que impossibilita a concepção de uma educação baseada em pressupostos de neutralidade (BITTENCOURT, 2017).

Di Fanti (2017) ao discutir em dimensões axiológicas e dialógicas, afirma que qualquer manifestação de linguagem – verbal ou não verbal – é carregada de valores, até mesmo no silenciamento, que é intencionado pelo ESP. Assim a autora considera que não há ausência de ideologia; não há neutralidade; inclusive as escolhas são direcionadas por valores. O ESP propõe que professores(as) não apresentem seus valores – o que é impossível – uma vez que se o fizessem, estariam na posição de doutrinadores (DI FANTI, 2017).

Na medida em que o ESP pretende regular o conhecimento a ser difundido nas escolas através da criminalização das ações docentes, penalizando somente educadores(as), nos leva ao entendimento de que considera a escola como o único local, a única forma na qual alunos(as) podem ter acesso ao conhecimento, construir suas opiniões. Para Reis et al. (2016) o processo de produção de conhecimento, valores e construção de subjetividades ocorre em “múltiplos espaços e tempos de inserção social” (p. 208), o que significa dizer que a formação do indivíduo não se dá apenas na escola e no ambiente familiar. Assis (2018) afirma que o ESP ignora outras formas com as quais estudantes podem construir opiniões, tais como as mídias, as redes sociais, para além das próprias relações familiares. Heuser (2017) ao criticar o ESP por seu texto aparentemente honesto em que se deseja uma escola sem partido, observa que, entre várias situações: “também quero um judiciário, uma mídia e associações de moradores sem partido e, por outro lado, quero partidos com ideário político bem definido, no qual seus filiados sejam militantes de causas coletivas e não uma agremiação de defensores de interesses privados” (p. 207). Mas para o *movimento*, o partido está na escola e é percebido na doutrinação dos(as) professores(as).

Segundo as justificativas do PL 867/2015, é notório o fato de professores(as) e livros didáticos se aproveitarem das aulas para doutrinar alunos(as) a fim de conquistar a adesão a seus posicionamentos políticos e ideológicos (BRASIL, 2015). Assim consideram que se fazem urgentes medidas para a prevenção do que entendem por doutrinação nas

Cunha, Sá-Silva & Lima. Ensino & Pesquisa, v. 17, n.2. (2019), 146-174.

escolas. Ainda na justificativa, há o argumento em que a liberdade de ensinar não pode ser confundida com liberdade de expressão, devendo esta última estar ausente no exercício docente para que não comprometa a liberdade de consciência e de crença dos(as) estudantes. Alguns autores questionam o entendimento do que seja doutrinação para o ESP. Ramos e Santoro (2017) dizem que o ESP, ao defender que o(a) professor(a) não pode expor suas opiniões durante as aulas, confunde o que é exposição com imposição; e que a exposição de opiniões dos(as) professores(as) seria na verdade uma atitude honesta para com seus(as) alunos(as). Para Bagdonas e Azevedo (2017), se o(a) professor(a) deixa claro que se trata de sua opinião, tal atitude não vai contra a ética de sua profissão. Heuser (2017) afirma que o trabalho docente desde a preparação, considerando a impossibilidade de o(a) professor(a) não se posicionar frente ao conhecimento e visando a pluralidade de pensamentos, não se trata de aproveitamento cativo dos (as) alunos(as) para impor suas opiniões. “Para isso há os partidos, os sindicatos, associações de moradores, os movimentos sociais, as igrejas” (HEUSER, 2017, p. 213).

Souza e Oliveira (2017) defendem que estudar diferentes correntes de pensamento como marxismo, positivismo, iluminismo, liberalismo, entre outros, não é doutrinação. Na verdade, segundo os autores, espera-se que alunos(as) possam compreender tais correntes até mesmo para que sejam capazes de fazer críticas a elas. Em alguns trabalhos, não é negada a existência da doutrinação, da imposição de opiniões. Mas se trata mais de exceção do que de regra (HEUSER, 2017); que são pontuais e que não podem servir como exemplo para se generalizar a ação docente (RAMOS; SANTORO, 2017); que essa situação vai contra a ética de qualquer profissional, por isso não deveria ocorrer não apenas no contexto educacional, mas também nos “discursos de políticos, juizes, publicitários, médicos e tantos outros profissionais que veiculam ideias todos os dias” (BAGDONAS; AZEVEDO, 2017, p. 260).

Para Bagdonas e Azevedo (2017) essas imposições de ideias – que infelizmente ocorrem – como verdades inquestionáveis, são de fato abuso de autoridade e devem ser combatidas, mas a questão seria como fazê-lo. Segundo Santos Neto e Cardoso (2017) esse abuso praticado por uma minoria de professores configura erros de conduta que “existem, sempre existiram e irão existir dentro de sala de aula. Se o há, corrija-se. O que não se pode é tolher a liberdade básica dos professores de se expressar e dos educandos de terem acesso às diferentes formas de pensamento que, ao fim, comporão toda sua formação” (p. 91) que é a intenção do ESP. Caso se concretize, a docência seria a única atividade no país

na qual seria proibida a liberdade de expressão do profissional (PENNA, 2017) uma vez que professores(as) que desrespeitassem a lei proposta pelo *movimento* seriam denunciadas ao Ministério Público por pais e alunos(as), sob pena de responsabilidade.

Alguns trabalhos evidenciam a intenção do ESP sem sobrepor os interesses do espaço privado sobre o espaço público¹⁰. Tal intenção pode ser notada através do PL 867/2015, no Art. 2º, que afirma que “A educação nacional atenderá aos seguintes princípios: [...] VII – direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (BRASIL, 2015, p. 2). Na justificativa, o PL destaca que o texto do inciso integra a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, ou seja, se utiliza dessa convenção para defender suas intenções. Assis (2018) nos diz que o inciso se encontra na área de liberdade de consciência e religião da referida convenção, ou seja, trata-se da ideia de liberdade e não de restrição, como intenciona o PL. Penna (2017) destaca o que juristas defendem sobre essa convenção: que ela intenciona proteger o indivíduo no seu espaço privado, sem intervenção do Estado. Assim o autor entende que o ESP tenta usar uma interpretação equivocada da convenção para fazer o contrário: exigir que ocorra no espaço público as intenções do espaço privado.

Matos et al. (2016), Penna (2017), Mattos et al. (2017) e Sousa e Oliveira (2017) consideram a impraticabilidade desse direito reclamado pelo ESP em razão da heterogeneidade de pensamentos na sala de aula. Sousa e Oliveira (2017) questionam quais seriam essas convicções a serem consideradas na escola, pois entendem que há uma enorme variedade de pensamentos, crenças e valores em famílias diferentes. Desse modo, afirmam que seria impossível atender a todas em uma sala de aula. Inclusive, questionam como a lei seria aplicada para uma família de ateus. Entendemos que as tais convicções da família a serem consideradas são aquelas correspondentes às dos proponentes dos PLs, e outras convicções não devem ser discutidas na escola. Seffner (2016) ao analisar as justificativas de PLs percebe incoerências pois é abordado o estado laico, mas também são defendidas questões morais e religiosas a ponto de dar a entender que religião e famílias são as únicas instâncias nas quais se desenvolve a moral, mas que fique claro, está se pensando na religião cristã e na família heterossexual/monogâmica (SEFFNER, 2016). Reforçando essa ideia Borges (2017) afirma que “os símbolos religiosos pautados num modelo cultural, o europeu, não é questionado dentro da lógica do *movimento* ESP.

¹⁰ Ver Macedo, 2017; Ramos e Santoro, 2017; Heuser, 2017 e Penna, 2017.

Cunha, Sá-Silva & Lima. Ensino & Pesquisa, v. 17, n.2. (2019), 146-174.

Questionam-se formas religiosas não eurocêntricas, pontualmente, as de matriz africana” (p. 627).

O entendimento atual de educação considera a necessidade da abordagem de temas sensíveis, que se relacionem com ideias de injustiça e que muitas vezes são evitados por docentes (MATTOS et al., 2017). Por isso, esses temas são obrigatórios no ensino de diversos países, sendo no Brasil previstos em leis o ensino das culturas afro-brasileira e indígena (MATTOS et al., 2017). O ESP vai contra essas leis pois, discutir questões sobre suas religiões, vai contra a crença da maioria cristã (PENNA, 2017). Assim, o ESP através dos PLs, demonstra que se confunde com relação aos espaços para o ensino de doutrinas religiosas (que seriam as igrejas e os lares), sendo que na escola se estuda religião não como doutrina, mas como fenômeno humano (SOUZA; OLIVEIRA, 2017). Entendemos então que a justificativa sobre a laicidade do Estado para a proposta do ESP, na verdade questiona apenas as religiões não cristãs. Propostos por políticos cristãos, uma educação religiosa cristã na escola não iria contra as convicções de suas famílias, e não seria questionada. O ESP, portanto, demonstra intenções contrárias a laicidade do Estado.

Para Seffner (2016) a escola é “ambiente de circulação de diversos códigos morais, aos quais se deve conhecer, e aprender a respeitar desde que não violem a legislação vigente” (p. 9). Sendo um local de convívio social, a escola é espaço da pluralidade, das diferenças. Di Fanti (2017), partindo de uma perspectiva bachtiniana, entende que o ESP acusa o professor e aponta para um discurso de intolerância, no qual não se reconhece a relevância das relações entre as diferenças para a construção do conhecimento. O não reconhecimento das diferenças, produz visões negativas que resultam em preconceito, intolerância, silenciamento.

Apesar de os PLs seguirem tramitando e o *movimento* vir ganhando força, pode ser que encontre um recente e importante obstáculo: a Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018 que altera o art. 12 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – “para incluir a promoção de medidas de **conscientização**, de **prevenção**, e de **combate a todos** os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 2018b, grifos nossos). Não é possível conscientizar, prevenir e combater a partir do silenciamento proposto pelo ESP. É impossível não falar sobre as diferenças na escola – inclusive aquelas que vão contra as convicções dos pais – quando a legislação exige que “todos os tipos de violência” sejam combatidos.

O Escola sem Partido e o ensino de Ciências

Por propor para a educação nacional uma neutralidade político-ideológica, o direito de um ensino que esteja de acordo com as convicções moral e religiosa dos pais, e a não abordagem sobre questões de gênero e sexualidade na escola, o ESP intenciona a alteração do currículo a partir do controle, da vigilância da ação docente. Essas intenções do *movimento* não estão voltadas para a inclusão de conteúdos, mas somente para a subtração de temas (SEFFNER, 2016). Macedo (2017) em seu estudo sobre a divulgação da 2ª versão Base Nacional Curricular Comum (BNCC), nos diz que não pode afirmar se o *movimento* interferiu na elaboração do documento, mas chama a atenção para a sua participação nos debates, que vinha sendo mais intensa. A autora, através de informações dos sites do *movimento* e de falas duras de defensores do ESP capturadas de notícias sobre as discussões em sessões da câmara a respeito da BNCC, resume as demandas do ESP em quatro pontos: “Em prol da separação entre espaço público e privado [...] Contra o viés ideológico de esquerda [...] Contra da diversidade cultural nos currículos [...] Contra a ideologia de gênero nos currículos” (MACEDO, 2017, p. 515-516). A autora nos diz que, ao defender uma escola que atenda a todos, o ESP se preocupa mais com excluir itens do currículo. Assim, ao se retirar questões relacionadas a raça, a gênero, a sexualidade e a política, se exclui grupos minoritários que vinham aos poucos conquistando espaço. No que diz respeito a gênero e sexualidade, Seffner (2016) salienta que emergência dessas temáticas está relacionada à conquista do regime democrático. Ao fazer uma análise histórica, afirma que a partir da CF de 1988 começa-se a politização desses e de outros temas que estavam naturalizados no contexto da sociedade brasileira. Além disso, a educação obrigatória para todos, contribui para a diversidade de gênero e sexualidade nas escolas; para o reconhecimento de movimentos feminista e LGBT e de suas conquistas e por conseguinte, para políticas voltadas aos direitos humanos. Assim, o autor defende que todas essas conquistas – que foram possíveis graças ao regime democrático – encontram-se ameaçadas devido a atual fragilidade da democracia.

O currículo é visto como local de disputa (RAMOS, 2017; MACEDO, 2017; REIS et al., 2016; BORGES, 2017). Para Reis et al. (2016) o ESP propõe o ensino tradicional, tecnicista, e assim uma visão de ciência positivista. Destacam que as pesquisas no campo, durante os últimos anos, percebem o currículo como criação cotidiana, onde se somam os conteúdos formais (teóricos) a outros que envolvem o cotidiano. Por envolver o contexto,

Cunha, Sá-Silva & Lima. Ensino & Pesquisa, v. 17, n.2. (2019), 146-174.

não há como se praticar uma escola e uma educação neutra. Entendem que “o cotidiano não pode ser controlado, regulado, quantificado ou previsto” (p. 208). Se o currículo também é constituído pelo cotidiano, e este último é imprevisível, o currículo não pode ser repetido e “submetido a regras e normas rígidas” (p. 208). Ou seja, compreendendo o currículo como produção cotidiana, a defesa da neutralidade não considera os processos sociais, culturas e inclusive políticos. Assim, o ESP desqualificaria o *outro* presente em uma diversidade escolar, por propor um apagamento de questões sociais do currículo.

Reis et al. (2016) ao se apropriarem da perspectiva de Tomaz Tadeu da Silva sobre as teorias do currículo, observam “que o currículo é determinado pela estrutura econômica, que não seria neutra, mas plena da ideologia das classes dominantes – capitalistas e burgueses em geral” (p. 205). Já visão da teoria pós-crítica, são incorporadas “outras variáveis ao debate em torno das relações entre currículo e poder, fugindo do economicismo e pensando as questões sociais também com base em elementos políticos e culturais” (p. 205-206). Assim como as autoras, nos apropriamos das ideias de Tomaz Tadeu, trazendo-as à discussão.

Silva (2009), ao discutir diversas teorias sobre o currículo, destaca que a produção curricular envolve questões de poder e que é questão de identidade. Para o autor, o questionamento sobre aquilo que deve ser ensinado não pode estar separado de outro sobre que tipo de sujeitos devem ser formados. O currículo, portanto, é intencional. É construído a partir de um sujeito ideal a ser formado em uma sociedade. O autor questiona: qual seria esse sujeito?

Será a pessoa racional e ilustrada no ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo (p.15).

Ao intencionar excluir temas do currículo que envolvam aspectos político-ideológicos, que vão contra a moral e religião da família, o ESP demonstra suas intenções em não formar “a pessoa desconfiada e crítica”, pois tal pessoa questiona e enfrenta a hegemonia. É inegável que a produção do currículo se dá em meio a relações de poder; o fato de selecionar conteúdos envolve questões de poder. Tal raciocínio também se aplica à exclusão de diversos conteúdos, que é uma das intenções do *movimento*. Assim, as teorias

críticas e pós-críticas discutidas por Silva (2009) não se limitam a questionar o que deve ser ensinado, mas sim:

Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não o outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder (p.16 -17).

Nesse sentido, o autor aponta para o currículo como um artefato cultural por ser produzido em um campo de disputa por significação, por identidade, no qual diferentes grupos buscam sua hegemonia. Como resultado de uma construção desse terreno, não deve deixar de ser analisado quanto às relações de poder envolvidas na sua produção que selecionam determinados conteúdos em detrimento de outros. Entendemos, ao olhar para o ESP a partir dessa perspectiva, que o *movimento* ao exercer seu poder intenciona regular, selecionar, excluir determinados conteúdos do currículo – políticos, sociais, culturais, sexuais, raciais – propondo a reprodução de saberes neutros, objetivando a formação de identidades apolíticas ou anti-esquerda, cristãs, heterossexuais, lutando contra o que perturba a ordem hegemônica, invisibilizando as diferenças ao silenciar professores(as).

O silenciamento baseado na ideia de neutralidade é uma ilusão. Bagdonas e Azevedo (2017) afirmam que o ensino nunca é neutro e nem livre de ideologias e de política, sendo qualquer ação educativa envolvida por valores. Em seu texto sobre o ESP e o Ensino de Ciências, os autores apresentam dois exemplos de assuntos que seriam impactados com a aprovação dos PLs: origem do universo e origem da vida. Os impactos sobre esses assuntos poderiam ser a exclusão total desses temas, uma vez que vão contra as convicções moral e religiosa dos pais, ou então, se forem apresentados de forma “justa” em relação a outras teorias, o tempo da aula seria dividido para o estudo do Criacionismo. Nesse último caso, pode se levar ao entendimento que uma teoria é oposta a outra, negando outras formas de reflexão, uma vez que o(a) professor(a) não poderia interferir, já que deve respeitar a liberdade de consciência e de crença dos(as) alunos(as). Os autores destacam a importância da abordagem desses assuntos pelo(a) professor(a) em uma visão de ciência como resultado de construção, sendo passíveis de críticas e revisões, ou seja, abordando-a não como uma verdade absoluta, evitando assim uma visão naturalizada dela.

Matos et al. (2016), consideram difícil conceber um ensino de Ciências e Biologia neutro, que não envolva e nem se discuta questões socioculturais. Fazem alguns questionamentos sobre como determinados assuntos serão trabalhados caso os PLs sejam

aprovados, como por exemplo: clonagem, uso de células tronco e o corpo humano, uma vez que é comum surgirem questões relacionadas à sexualidade; ecologia, já que envolve problemas ambientais; genética e biotecnologia, por envolver questões sobre ética; evolução das espécies, dentre outros. As autoras relatam que, em projetos de formação continuada de professores(as) na Universidade Federal do Rio de Janeiro, enquanto docentes apresentavam suas demandas pedagógicas foi percebido que se tratavam de temáticas que envolviam questões sociais e também políticas, como o caso da gravidez na adolescência recorrente na escola. Na elaboração da oficina “Gravidez na adolescência”, as autoras entenderam então que não seria possível abordar esse tema sem que fossem envolvidas questões sociais, políticas e culturais na sala de aula, uma vez que a gravidez na adolescência está relacionada com a falta de políticas públicas em saúde coletiva e que, portanto, em caso de aprovação do PL, esse tema não poderia ser abordado em sala de aula. Além disso, se fosse possível trabalhar apenas na visão biológica e preventiva, também seriam encontrados impedimentos pois não seria possível abordar os métodos contraceptivos, uma vez que essa abordagem vai contra princípios religiosos (MATTOS et al., 2016).

Aspectos relacionados à sexualidade são, geralmente, discutidos nas aulas de Ciências e Biologia, por estarem relacionadas ao corpo humano. Não negamos a relação entre o corpo e a sexualidade. É a partir do corpo que a sexualidade se expressa. Mas a sexualidade não deve ser discutida na escola somente a partir do suposto determinismo biológico no qual o sexo determina um gênero específico e, conseqüentemente, a uma respectiva sexualidade (LOURO (2015). Para essa autora, tal entendimento leva para uma heterossexualidade compulsória e, mesmo que o corpo se transforme ao longo do tempo, algo essencial, uma ordem pré-cultural conduziria o sexo para um gênero específico e, conseqüentemente, para uma sexualidade na qual o desejo seja para o sexo oposto. Porém, não há garantias que essa ordem seja seguida pois o corpo é produzido na cultura. Sendo assim, não se trata de uma ordem natural e segura. Ela pode traçar outros rumos, ser questionada, é passível de subversão. E para fazer com que essa ordem se mantenha e seja respeitada, para “suportá-la ou assegurar seu funcionamento são necessários investimentos continuados e repetidos; não se poupam esforços para defendê-la” (LOURO, 2015, p. 83).

O ESP demonstra entender que a escola e professores(as) podem interferir, modificar a sexualidade dos(as) alunos(as), ao propor a não abordagem de temas contrários às convicções morais e religiosas dos pais e o combate ao que chamam de ideologia de

gênero. Ao propor leis cujos autores são políticos ligados a setores religiosos, que em nome da família pretendem interferir no espaço da escola, o *movimento* apresenta-se como uma junção de investimentos eficazes para a manutenção dessa ordem:

Investimentos produzidos a partir de múltiplas instâncias sociais e culturais: postos em ação pelas **famílias**, pelas **escolas**, pelas **igrejas**, pelas **leis**, pela mídia ou pelos médicos, com o propósito de afirmar e afirmar normas que regulam os gêneros e as sexualidades. As normas regulatórias voltam-se para os corpos para indicar-lhes limites de sanidade, de legitimidade, de moralidade ou de coerência. (LOURO, 2015, p. 84, grifos nossos).

Como então seria a discussão sobre sexualidade no Ensino de Ciências e Biologia, caso o *movimento* tenha PLs aprovados? Seria permitida a abordagem apenas das vivências de pessoas heterossexuais? A homossexualidade não poderia ser posta em discussão nas salas de aula do país que mais mata *gays* no planeta? Frente a situações de preconceitos, educadores(as) deveriam calar-se, pois não poderiam contrariar as convicções morais e religiosas dos pais? Ou o assunto deveria ser colocado em discussão e debate – considerando a pluralidade e a existência de pessoas homossexuais não só entre alunos(as) mas também educadores(as) e outras da sociedade – visando a desconstrução de preconceitos e a desnaturalização de estereótipos?

Ramos (2017) em diálogo com as ideias de Saviani, compreende que educação e política são inseparáveis e que isso se manifesta em questões curriculares:

A inseparabilidade também se manifesta no fato de o currículo escolar ser alvo de disputa das classes e um processo de seleção cultural e ideológica. O Escola sem Partido é a própria comprovação deste fato. Trata-se de tentar imprimir ao currículo escolar sua ideologia a qual, enunciada como neutra é na verdade, totalmente comprometida com a classe dominante, pois impede que os interesses dos dominados sejam abordados na escola.

Falar em interesses dos dominados, não é o mesmo que fazer a preleção de doutrinas (p.81-82).

Percebemos outros assuntos inerentes ao Ensino de Ciências que envolvem questões políticas, e assim nos questionamos como – e se – tais assuntos poderiam ser abordados nas aulas de Ciências caso o ESP venha a ser aprovado. Se em uma comunidade não há abastecimento de água tratada e saneamento básico por consequência da falta de políticas públicas para aquele local, como trabalhar esses assuntos em aula? Deveríamos apenas apresentar como ocorre o tratamento de água e de esgoto e nos calar diante de perguntas de alunos(as) ao questionarem porquê no local onde vivem não existe saneamento? Ou deve-se trabalhar o assunto problematizando-o, estimulando a capacidade

crítica dos(as) alunos(as) para que possam questionar sua realidade? Como trabalhar a preservação ambiental em um contexto onde há a existência de indústrias de exploração dos recursos naturais e que geram impactos na comunidade? Deveríamos apontar as consequências da exploração, mas não discutir os reflexos naquele local? Nos calaríamos e fingiríamos que nada acontece ao redor daquelas pessoas – o que seria uma indução ao conformismo de suas realidades? Ou o ideal seria provocar alunos(as) para que possam lutar pela integridade de sua saúde e de suas vidas naquele local? Como poderíamos discutir a contaminação do ambiente, das águas subterrâneas e dos alimentos em consequência da utilização de agrotóxicos? Deveríamos simplesmente dizer que é prejudicial, e não considerar as consequências em uma comunidade localizada em região cuja economia gire em torno da agricultura? Seria necessário dizer que faz mal à saúde, mas é importante para a economia local, além de gerar empregos nos quais alunos(as) possam vir a trabalhar um dia? Ou seria importante estimular estudantes para que lutem por soluções alternativas que não contaminem o ar que respiram, a água que bebem, e o alimento que comem? Como estudar sobre as diferentes fontes de energia e sua distribuição? Nas comunidades onde não há energia elétrica ou seu custo é elevado – mesmo que não estejam distantes de usinas – deveríamos apenas descrevê-las e explicar seus benefícios sem discutir as políticas que garantem o acesso à energia na sociedade? Ou deveríamos motivá-los a questionarem a incoerência entre a proximidade da produção de energia e sua ausência ou alto custo naquela comunidade?

Estes e outros temas no Ensino de Ciências e Biologia podem ser impedidos de ser trabalhados, discutidos e debatidos em uma perspectiva crítica caso o Programa ESP seja incluído à LDB, em consequência da possível aprovação dos PLs. Assim, a ciência voltaria a ser vista e reproduzida como neutra, absoluta e não como produto da ação humana, carregada de valores, de ideologias, de intenções. Tal situação no Brasil, negaria a falsa visão de neutralidade que, segundo Bagdonas e Azevedo (2017) vem sendo debatida desde a segunda metade do século XX.

Algumas considerações para finalizar

Analisando diversos textos sobre o ESP nos deparamos com análises do *movimento* sob diferentes perspectivas, diversas formas de olhar, críticas, questionamentos, argumentações e fundamentações. Independentemente das diversas abordagens, todos os

Cunha, Sá-Silva & Lima. Ensino & Pesquisa, v. 17, n.2. (2019), 146-174.

textos analisados se posicionam de forma contrária ao *movimento*. Toda a organização e estruturação do ESP cresce, avança. Ao mesmo tempo, muitos trabalhos acadêmicos apontam para as reais intenções de um *movimento* que apresenta um discurso de proteção, mas que na verdade é um organismo que se utiliza de estratégias para controlar a ação docente, e conseqüentemente, o currículo.

Consideramos o currículo como produtor de identidades, de subjetividades. O ESP, por desejar obter o controle do currículo através da vigilância dos(as) docentes, demonstra produzir identidades não politizadas, que não questionem sua realidade, o benefício de uns em detrimento de outros, a ordem, a norma. Identidades que se enquadrem no modelo binário de gênero e sexualidade, que formem famílias heterossexuais e cristãs. Identidades que não valorizem a diferença. A movimentação do ESP nos permite observar nitidamente a disputa pelo currículo num terreno no qual emergem as relações de poder. Poder que objetiva a manutenção da hegemonia. Poder que deseja controlar os dominados.

O ESP desconsidera a pluralidade na escola. Desconsidera a produção e reprodução de preconceitos. Desconsidera a legislação vigente que objetiva a formação do sujeito crítico, capaz de exercer a cidadania; que valoriza culturas afro-brasileiras e indígenas; que combate às desigualdades de gênero; que requer medidas de combate a todas as formas de violência. É um *movimento* que se fundamenta em suposições, e não em pesquisas e estudos que possam legitimá-lo. Enfim, por intencionar controlar professores(as), conteúdos dos currículos, identidades e subjetividades, objetiva a construção de uma sociedade que se conforme com a realidade e não questione hegemonias.

PLs seguem avançando, propostos por políticos, vinculados a partidos, sobretudo àqueles pertencentes a setores religiosos, especificamente neopentecostais. Ao intencionar eliminar da escola discussões muitas vezes relacionadas às conquistas das minorias, revela sua falsa pretensão política-ideológica na escola de um Estado laico. Trata-se de um *movimento* partidário, ideológico, que na verdade objetiva unicamente a construção de um tipo específico de sociedade: branca, heterossexual, cristã e contrária a qualquer pensamento considerado de esquerda. É, portanto, contraditório a seu próprio discurso que ao pretender uma escola sem partido, visa constituir um *locus* ideológico e partidário.

Referências

ALGEBAILLE, E. Escola sem partido: o que é, como age, para que serve. In FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola sem partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 63-74.

ASSIS, A. E. S. Q. Escola sem partido: projeto sem substância. **Revista Exitus**. Santarém-PA. v. 8, n. 2, p.15-33. maio/ago., 2018.

BAGDONAS, A.; AZEVEDO, H. L. O projeto de lei “escola sem partido” e o Ensino de Ciências. **Alexandria**. Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 259-277, novembro, 2017.

BAGGENSTOSS, G. A. Análise da pertinência jurídica do programa escola sem partido com base no critério da proporcionalidade e nos controles de evidência e justificabilidade aplicados pelo supremo tribunal federal. **Revista de Argumentação e Hermenêutica Jurídica**. Curitiba, v. 2, n. 2, p. 22-40, jul./dez., 2016.

BARBARA, I. S. M. S.; CUNHA, F. L.; BICALHO, P. P. G. Escola sem partido: visibilizando racionalidades, analisando governamentalidades. In FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola sem partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 105-120.

BITTENCOURT, R. N. A impossível neutralidade discursiva na práxis educacional e a improbidade ideológica da escola sem partido. **Revista Espaço Acadêmico**. n. 191, p. 117-133, abr. 2017.

BORGES, L. P. C. O conhecimento escolar em disputa: vozes discentes sobre uma “escola sem partido”. **Currículo sem Fronteiras**. v. 17, n. 3, p. 617-632, set./dez., 2017.

BRASIL. Comissão especial destinada a proferir parecer ao projeto de lei nº 7180, de 2014, do Sr, Erivelton Santana, que “Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996” (Inclui 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”, e apensados. **Câmara dos Deputados**, Brasília, 2018a. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=33F11CD6681198837E2E5898608C4E39.proposicoesWebExterno2?codteor=1657686&filename=Tramitacao-PL+7180/2014. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018**. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Brasília, 2018b. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2018/lei/L13663.htm. Acesso em: 18 jun. 2018.

BRASIL. Projeto de Lei PL 7180/2014. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Câmara dos Deputados**, Brasília, 2014. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=33F11CD6681198837E2E5898608C4E39.proposicoesWebExterno2?codteor=1230836&filename=PL+7180/2014. Acesso em: 09 jun. 2018.

BRASIL. Projeto de Lei PL 867/2015. Inclui entra as diretrizes e bases da educação nacional o “Programa Escola sem Partido”. **Câmara dos Deputados**, Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2018.

DI FANTI, M. G. C. Implicações axiológicas e a escola sem partido: (entre) olhares dialógicos e ergológicos. **E-escrita**. Nilópolis. v. 8, n. 2, p. 65-75, maio/ago. 2017.

ESCOLA sem Partido. **Quem somos**. [201-]. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos>. Acesso em: 15 jun. 2018.

ESPINOSA, B. R. S.; QUEIROZ, F. B. C. Breve análise sobre as redes do escola sem partido. In FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola sem partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 49-62.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do escola sem partido: esfinge e o ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola sem partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 17-34.

HEUSER, E. M. D. Em tempos de escola sem partido, perguntemo-nos: qual a função da educação em uma sociedade? o que cabe à escola e ao professor? **EDT-Educação Temática Digital**. Campinas-SP, v. 19, n. esp, p. 206-216, jan./mar. 2017.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. 96p.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Educação & Sociedade**. v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017.

MATOS, A.; MAGALDI, A. M. B. M.; COSTA, C. M.; SILVA, C. F. S.; PENNA, F. A.; VELLOSO, L. LEONARDI, P.; ALBERTI, V. Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao projeto de lei escola sem partido. In FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola sem partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 87-104.

MATOS, M.; LIMA, I. V. D. L.; RIOS, N. T.; MACIEL, C. M. Ensino de biologia e políticas públicas conservadoras: possibilidades de reflexão e resistência na formação continuada de professores. **Revista da SBEnBio**. n. 9, p. 3096-3108, 2016.

OROFINO, P. S. **Concepções de educadores da área de ciências da natureza associadas ao programa escola sem partido e à ideologia de gênero**. Bauru-SP, 2018. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2018. Disponível em: https://alsafi.ead.unesp.br/bitstream/handle/11449/153556/orofino_ps_me_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 16 maio 2018.

PENNA, F. A. 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: UERJ, LPP, 2017, p. 35-48.

PROFESSORES contra o Escola sem Partido. **Sobre nós**. [201-]. Disponível em: <https://professorescontraoescolasempartido.wordpress.com/sobre/>. Acesso em: 15 jun. 2018.

PROGRAMA Escola sem Partido. **Por uma lei contra a liberdade de ensinar**. [201-]. Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/>. Acesso em: 15jun. 2018.

RAMOS, M. N. Escola sem partido: a criminalização do trabalho pedagógico. In FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola sem partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 75-86.

RAMOS, M. S.; SANTORO, A. C. S. Pensamento freireano em tempos de escola sem partido. **Inter-Ação**. Goiânia, v. 42, n. 1, p. 140-158, jan./abr., 2017.

RAMOS, M. S.; STAMPA, I. Subversão e resistência docente: notas sobre a ditadura militar e o programa escola sem partido. **Espaço do Currículo**. v. 9, n. 2, p. 249-270, maio/ago. 2016.

REIS, G. R. F. S.; CAMPOS, M. S. N. Currículo em tempos de escolas sem partido: hegemonia disfarçada de neutralidade. **Espaço do Currículo**. v. 9, n. 2, p. 200-214, maio/ago. 2016.

ROMANOWISKE, J. P; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**. Paraná. v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANTOS NETO, J. L.; CARDOSO, H. R. Sobre a autonomia universitária, liberdade de cátedra e o projeto de lei “escola sem partido”. **Revista de Teoria e Filosofia do Estado**. Maranhão. v. 3, n. 2, p. 76-94, jul./dez. 2017.

SEFFNER, F. Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas. **Reunião Científica Regional da ANPED**. Curitiba-PR, p. 1-17, jul. 2016

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, R. F.; OLIVEIRA, T. F. A doxa e o logos na educação: o avanço do irracionalismo. In FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola sem partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 121-132.