

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aapae | epaa

Arizona State University

Volume 26 Número 90

23 de julho de 2018

ISSN 1068-2341

Em Tempos de Neocolonialismo: Escola sem Partido ou Escola Partida?

Maria Cristina Giorgi
Cefet/RJ

Del Carmen Daher
UFF/CNPq

Dayala Paiva de Medeiros Vargens
UFF

&

Fabiany Carneiro de Melo
UFF/CPII
Brasil

Citação: Giorgi, M. C., Daher, D. C., Vargens, D. P. de M., & Melo, F. C. (2018). Em tempos de neocolonialismo: Escola sem partido ou Escola partida? *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26 (90). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3512>

Resumo: Neste artigo temos como objetivo discutir as perspectivas e projeções do Escola sem Partido (EsP), movimento que surge no Brasil em 2004 e ganha força no contexto das ofensivas conservadoras mais recentes e afirma ter como pauta principal uma “educação sem doutrinação”, além de defender um modelo de escola que se caracteriza por ser “sem partido”. Embasamos nossas reflexões na Pedagogia decolonial (Oliveira, 2016; Walsh, 2009) uma vez que entendemos o movimento EsP como um novo modo de colonizar as

nossas escolas, com ideias que voltariam a servir aos interesses de grupos que bastante se aproximam daqueles que foram e ainda são beneficiados pela boa educação desde a época da colonização. Também lançamos mão da noção de sociedade disciplinar de Foucault (1982, 2004) para refletir sobre os mecanismos de controle sobre o trabalho docente propostos pelo EsP. Fazemos breve percurso sobre diferentes contextos históricos da escola no Brasil, sublinhando a indissociabilidade entre poder, política e educação. Nossas análises apontam que as forças conservadoras ligadas a projetos neoliberais têm empreendido verdadeiro ataque à educação pública pondo em risco conquistas populares e o esvaziamento do sentido efetivo de democracia no âmbito escolar.

Palavras-chave: Movimento escola sem partido; Pedagogia decolonial; trabalho docente; sociedade disciplinar; educação pública

In times of neocolonialism: School without party or School departed?

Abstract: In this paper, we aim to discuss the perspectives and projections of the “Escola sem Partido” (EsP - School without Party) movement, which emerged in Brasil in 2004 and gained momentum in the scenario of more recent conservative attacks, singling out an “education without indoctrination” as its main agenda. The movement defends a model of schooling characterized as “without party”. We base our discussions on Decolonial Pedagogy (Oliveira, 2016; Walsh, 2009), since we understand the EsP as a new way of colonizing our schools, with ideas that would once again serve the interests of groups closely related to the ones that were and still are benefited by high-level education since the period of colonization. Moreover, we resort to Foucault’s (2004) concept of disciplinary society to think about the control mechanisms over teachers’ work proposed by the EsP. We briefly historicize different school contexts in Brazil, underlying the inseparability of power, politics and education. Our analysis suggests that the conservative forces connected with neoliberal projects have engaged in an all-out attack against public education, endangering both significant political achievements and the concept of democracy in educational environments.

Keywords: School Without Party movement; Decolonial Pedagogy; teachers’ work; disciplinary society; public education

En tiempos de neocolonialismo: Escuela sin partido o Escuela partida?

Resumen: Este artículo tiene como objetivo discutir las perspectivas y proyecciones del movimiento Escuela sin Partido (EsP), en Brasil, creado en 2004, y que gana fuerza en el contexto de ofensivas conservadoras recientes en el país. El movimiento afirma tener como pauta principal una “educación sin adoctrinamiento” y defender un modelo de escuela que se caracteriza por ser “sin partido”. En el marco de reflexión de la Pedagogía decolonial (Oliveira, 2016; Walsh, 2009), se comprende el EsP como un nuevo modo de colonización propuesto a nuestras escuelas con un reto de atender a intereses de grupos que vienen siendo beneficiarios de la “buena educación” desde la época de la colonización. También se recurre a la noción de sociedad disciplinaria de Foucault (1982, 2004) como forma de reflexionar sobre mecanismos de control del trabajo docente propuestos por el EsP. Se presenta breve recorrido sobre diferentes contextos históricos de la escuela en Brasil, subrayando la inseparabilidad entre poder, política y educación. Los análisis identifican fuerzas conservadoras ligadas a proyectos neoliberales que emprenden un verdadero ataque a la educación pública poniendo en riesgo conquistas populares y destruyendo el efectivo sentido de democracia en el ámbito escolar.

Palabras-clave: Movimiento escuela sin partido; Pedagogía decolonial; trabajo docente; sociedad disciplinaria; educación pública

Introdução

Existem momentos na vida onde a questão de saber que se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. (Foucault, 2003, p. 13).

Que escola queremos? Essa seria uma pergunta basilar para iniciar qualquer tipo de discussão sobre educação. Contudo, no atual momento, mais importante se tornou discutir que escola – e aqui estamos no referindo à escola pública – querem para nós. Falar de escola é para nós fundamental, por ser essa a nossa área de atuação, de modo direto ou indireto. Neste momento pelo qual passa o país, estamos assistindo mudanças que afetam todos os direitos da população, propostas por um governo ilegítimo, sustentado por um golpe de estado. Como professoras-pesquisadoras, nosso modo de intervir é denunciar o que vem acontecendo no país, especificamente no âmbito da educação, afinal, acreditamos que investigações na área das ciências chamadas humanas e sociais são relevantes e contribuem socialmente, promovendo reflexões, suscitando angústias e gerando possíveis movimentos de mudanças.

É evidente, portanto, que nada temos de neutras descritoras de eventos e que nossas pesquisas, em lugar de fomentar um acúmulo de teorias e repetições do que já foi dito, pretendem constituir-se como dispositivos de transformação de práticas institucionais. Nossas vinculações acadêmicas se inscrevem dentro de um marco que considera o diálogo com diversas disciplinas, saberes, instâncias e experiências; encontram-se no entrecruzamento de condições de observações, de constatações que, por sua vez, resultam de possibilidades de saberes, que expressam e vinculam sentidos.

Pensando nas formas constituídas de conhecimento e nas relações sócio institucionais no âmbito da escola, ainda, muitas verdades continuam absolutas e espaços ocupados por discentes e docentes não se confundem: são aqueles mesmos que há muito outorgam ao professor a posse do saber e ao aluno o dever de aprender. Todavia, ainda que muitas vezes apenas no texto da lei, desde a Constituição de 1988, temos assegurada no Brasil uma escola pública democrática fundamentada pelos princípios da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” e do “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” (Brasil, Constituição, 1998, Art. 206).

Apesar de mudanças serem vislumbradas pela instituição de canais de participação e decisão na escola, como é o caso da gestão democrática da escola pública que atribuiu às unidades escolares a elaboração e execução do seu projeto político pedagógico (Brasil, 9394/96), a institucionalização de políticas de diversidade e a obrigatoriedade em todas as escolas do país do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana (Lei n. 10.639/03) com a posterior da inclusão da questão indígena (Lei n. 11.645/08), ao longo desse período, vivenciamos também, o avanço do ideário neoliberal.

Nesse contexto, entretanto, seguindo o caminho da colonialidade que apaga o que é local, tais estímulos desconsideraram um conjunto de aspectos peculiares à cultura e às relações sociais brasileiras, numa perspectiva linear e unívoca de leitura da realidade e, por conseguinte, sem levar em conta suas múltiplas determinações.

Relacionado ao fenômeno da globalização, com a expansão do neoliberalismo, abre-se espaço para concepção da educação como instrumento para a promoção do crescimento econômico e para a redução da pobreza, denominado, conforme Souza, Santana e Deluiz (1999), “neoeconomicismo privatista” ou “neocolonialismo”, que seria uma forma de reeditar a hegemonia

das metrópoles com relação às colônias. Novamente, temos um exemplo do que os decoloniais apontam como uma lógica pensada a partir do outro, do pensamento europeu.

Dentro do referido projeto, a educação deve estar atrelada às necessidades do mercado e passa a ser gerida por princípios administrativos e pela definição de sistemas de avaliação da produtividade escolar. Sistemas estes que por meio de exames de larga escala geram dados estatísticos, rankings e se constituem em justificativas para mudanças no sistema educacional (Oliveira, 2015): “a qualidade da educação passa a ser avaliada pelo ‘produto’ final, ou seja, o trabalhador instrumentalizado para atender às novas necessidades do processo de modernização do sistema produtivo” (Souza, Santana & Deluiz, 1999, p. 71). Como afirma Petrella (2001), político e economista italiano contrário à mercantilização mundial, uma educação para o recurso humano precedendo a uma formação pelo e para o humano. Um sujeito-aluno-futuro trabalhador que atende a uma racionalidade neoliberal e não a de um sujeito-aluno-cidadão.

Expressões como qualidade e gerência da qualidade total, competitividade, eficácia, eficiência e desempenho passam a fazer parte do mundo educacional num claro deslocamento de parâmetros que servem ao mundo produtivo para a educação: a educação tratada como mercadoria. A educação gerida por administradores, empresários, pautada na meritocracia usada como moeda de recompensa, em punições e na individuação ao trabalho docente, desconsiderando sua natureza coletiva.

Nosso enfoque neste artigo recai sobre as perspectivas e projeções do movimento Escola sem Partido (EsP), movimento este que afirma ter como pauta principal uma “educação sem doutrinação” em modelo de escola que se caracteriza por ser “sem partido”. Retrato de uma realidade que atinge diretamente a todo nós, o movimento EsP possui os componentes essenciais a uma melhor compreensão da ordem que vem sendo instaurada no cenário educacional do país: com políticas voltadas a uma concepção gerencial de ensino (não antagônica com projetos autoritários) e um momento de encontro do neoliberalismo com o autoritarismo na gestão de atuais temas educacionais. Impressiona-nos a velocidade na qual um movimento nos moldes do EsP ganhando espaço político-partidário, midiático, empresarial e de diversos grupos religiosos, avançando e alcançando o ideário de boa parte da sociedade. Lembramos que nas eleições passadas havia, inclusive, políticos que assinavam um compromisso com o Movimento, verbalizado durante as campanhas.

A variedade de pautas e agendas políticas envolvidas pelo movimento traz à baila um problema social que se apresenta à luz do contexto de ofensivas conservadoras e autoritárias; da tentativa de desmanche de conquistas democráticas que foram alcançadas nos últimos anos no Brasil (reforço de determinados grupos minoritários: quilombolas, indígenas, movimento negro, gênero, causa feminista, ações afirmativas, entre outros) e de como se verifica a naturalização da importância dessas conquistas e um apagamento do trabalho docente.

O ataque dos partidos conservadores em nosso país à educação, que vêm possibilitando a instauração e fortalecimento do movimento político EsP, é algo impensável há alguns anos. Nesse contexto, o “fracasso escolar”, “a falta de qualidade da escola pública” e o “despreparo do professor” circulam como verdades inquestionáveis. Essas ideias replicam-se em todos os lugares (mídia, família, religião, e até nos próprios espaços educativos) incessante e repetidamente.

Colocando por terra as propostas decoloniais, e propondo uma lógica neocolonial, esse movimento aponta, mais uma vez, para o apagamento do subalternizado e reforça a lógica do hegemônico, colocando em risco qualquer proposta de projeto de transformação política, social, epistêmica e ética, voltada, para “una liberación de las cadenas que aún habitan en las mentes, y hacia un proceso histórico [...] aportado por nuevos hombres, un nuevo lenguaje, una nueva humanidad”, como diz Walsh (2009, p. 64). Afinal, são esses novos homens, linguagens e humanidades que não integram esse velho projeto, do qual fazem parte os mesmos de sempre, desde a nossa colonização.

Nossas contribuições, portanto, neste artigo, são mostrar como essa ideia do sem partido está comprometida com ideologias há muito conhecidas, que remetem a uma visão de escola que tem como principal função servir a interesses de um grupo hegemônico, na contramão de propostas que buscam um sistema educativo que se desamarre de antigas formas de pensar e produzir conhecimento, além de buscar a participação integral do aluno dentro desse processo.

Para tal trazemos na próxima seção, as propostas da Pedagogia decolonial em oposição a um novo modo de colonizar as escolas que identificamos no movimento EsP. Posteriormente, mostramos de que forma a escola no Brasil desde a colonização sempre esteve vinculada a diversos partidos. E, na seção seguinte, antes de nossas intervenções nada finais, analisamos posicionamentos do movimento EsP, discutindo a relação entre suas propostas para a escola com o atual contexto neocolonial.

Diálogos com a Pedagogia Decolonial

Embasar nossa reflexões em um diálogo com a Pedagogia decolonial pareceu-nos a opção adequada uma vez que entendemos o movimento EsP como um novo modo de colonizar as nossas escolas, como ideias que voltariam a servir aos interesses de grupos que bastante se aproximam daqueles que foram beneficiados pela educação da elite na época da colonização. Mesmo porque todos os conceitos pensados por esse grupo de estudiosos surgem como uma resposta ao que chamaram de projeto epistêmico europeu.

A pedagogia decolonial pauta-se em conceitos formulados por um grupo de intelectuais que atuam em distintas áreas de conhecimento, que acreditam em um repensamento crítico e transdisciplinar que se organiza a partir da experiência dos *subalternizados* pela modernidade e confronta a hegemonia acadêmica, centrada na perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social (Oliveira, 2016).

Segundo esse grupo, a modernidade estabelece como estratégia a afirmação de verdades absolutas universais, ao mesmo tempo em que apaga, invisibiliza, silencia qualquer conhecimento produzido pelo outro. E como nos ensina Mignolo,

La consecuencia es que el capitalismo, como la modernidad, aparece como un fenómeno europeo y no planetario, en el que todo el mundo participó pero con distintas posiciones de poder. Esto es, la colonialidad del poder es el eje que organizó y organiza la diferencia colonial, la periferia como naturaleza (Mignolo, 2000, p. 57)

Em suma, como aponta Walsh (2007) o projeto dos referidos intelectuais ilumina estratégias, mecanismos e categorias do eurocentrismo, a saber, raça, controle do trabalho, Estado, produção de conhecimento.

Continuando o diálogo com Walsh (2017) é preciso desvincular o conceito de pedagogia da ideia tradicional de transmissão de conhecimento. Pedagogia não está limitada a uma instituição de educação se falamos de pedagogia no plural. Podemos dizer que as lutas exercidas pelos movimentos, pelos coletivos, operam um tipo de pedagogia, um tipo de ação e reflexão sobre a ação, que é um processo contínuo de aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem

Pedagogia decolonial seria, pois, um processo contínuo e paulatino de semear algo diferente, um caminhar em forma não reta, buscando abrir perspectivas distintas que pretendem proporcionar um modo de pensar a partir da perspectiva da América Latina. A autora coloca em destaque conceitos como liberdade, resistência, autonomia e organização e propõe como um desafio o aprender a desaprender para que se possa voltar a aprender de outro modo Assim:

la pedagogía se entiende más allá del sistema educativo, de la enseñanza y transmisión de saber, y como proceso y práctica sociopolítico productivo y transformativo asentado en las realidades, subjetividades, historias y luchas de la gente, vividas en un mundo regido por la estructuración colonial (Walsh, 2010, p. 13).

Seguindo essa lógica decolonial, a escola passa a ser um veículo por meio do qual seus principais atores, os alunos, devem se empoderar, no sentido de entender que são parte integral e integrante da instituição escolar na qual têm a espaços reais de participação pensado com eles, para eles, pensada

a partir da ideia de uma prática política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade. Enfim, para iniciar um diálogo intercultural “autêntico” tem que haver uma visibilização das causas do não diálogo, e isto passa, necessariamente, pela crítica à colonialidade e a explicitação da diferença colonial (Oliveira, 2016, p. 7)

No que se refere à produção do conhecimento, entende-se que é algo que está sempre em construção e que se corresponde a uma história e a lugares particulares não pode ser constituído por ideias acabadas, esgotadas e únicas. Sendo assim, o ato educativo torna-se importante, por gerar conhecimento e ampliar o horizonte da reflexão, devolvendo a docentes e discentes um papel ativo na construção do conhecimento, ao mesmo tempo que os afasta da mesmice de reproduzir o que já é conhecido ou do produzir conhecimentos novos completamente desarraigados de sua contextos de origem (Torres Limas, 2014).

Contrariando as propostas dos defensores e simpatizantes do EsP, ou do que denominamos Pedagogia neocolonial

La apuesta por una pedagogía decolonial, y por un conocimiento decolonial se sustenta en la idea de que — [la] naturaleza [del conocimiento] no es absoluta, universal, apolítica y deshistorizada, por el contrario, es un constructo que obedece a claros móviles de poder que lo corporizan y sitúan históricamente, otorgándole un lugar político y específico en el mundo (Díaz, 2010, p. 228).

Não é difícil entender, como veremos ao longo das reflexões que faremos acerca do EsP, o motivo, o movimento tem em Paulo Freire um de seus principais algozes: o fato de o pedagogo propor o que para eles é doutrinação: uma educação que se aproxima de uma teoria da ação dialógica, base de uma educação problematizadora, que tem como objetivo a humanização. Porque não se quer, no EsP que o aluno das classes não dominantes conteste o lugar que decidiram que ele deve ocupar nesse mundo, do modo como ele foi dividido.

Do Colonial ao Neocolonial?

Uma rápida revisão sobre a trajetória da educação no Brasil leva-nos à percepção de que a escola tomou partido há muito tempo. O primeiro partido pode-se dizer que foi o da exclusão, uma vez, que, em nosso país, a escola nunca foi, efetivamente, para todos. E mesmo depois de tímidas tentativas de mudanças nas últimas décadas, ainda no século XXI, encontra-se fora da escola uma extensa parcela de brasileiros de todas as idades. Ou seja, mesmo quando ampliada a oferta de

matrícula, a garantia de uma educação de qualidade, capaz de viabilizar acesso, compreensão e uso das possibilidades concedidas pelo conhecimento, de forma crítica, cidadã, ética e afetiva é para muito poucos. E esses poucos são sempre os mesmos.

Outro partido que monopolizou a nossa educação foi a Igreja católica. Basta nos reportarmos ao período colonial e teremos evidente simbiose entre educação e catequese, em contexto no qual a emergência da educação como fenômeno de aculturação tinha na catequese sua ideia-força (Saviani, 2008, p. 31).

Sabemos que ao *partido da Igreja católica*, juntavam-se outros partidos, sempre relacionados a interesses econômicos. Como narra Oliveira (2004, p. 946), mais do que pela catequização indígena, a Ordem dos Jesuítas é responsável pela educação da elite dos colonizadores e, nesse sentido, cria um sistema educacional que reforça os ideais da classe dominante, por meio da difusão da fé e de uma educação clássica e humanista, ideal na Europa, que se estendia ao final do século XVIII, desde o Pará até São Paulo, contando com 17 colégios e seminários, 25 residências e 36 missões.

Desde esse momento, como ressaltam Almeida e Teixeira (2000) já se pode perceber que a preocupação com a educação volta-se não para a sociedade local, mas para os representantes do colonizador, o *partido da Colônia*.

Não há equívoco em afirmar que durante aproximadamente dois séculos vivenciamos o monopólio da vertente religiosa na educação no Brasil. A educação enquanto inculcação de práticas, técnicas, símbolos e valores europeus, aliada à catequese e à exploração da terra caracteriza o período colonial em nosso país (Saviani, 2008, p. 29). Pese o distanciamento temporal, o contexto atual, no âmbito da educação e em outras esferas da vida política, arriscamo-nos a estabelecer alguns traços comparativos com o contexto originário da escola em nosso país.

Identificamos a ressignificação de sentidos da educação colonial catequizadora nos posicionamentos defendidos pelos EsP sobre a escola, que, transvestidos de defensores da bandeira do pluralismo de ideias, sob o nosso ponto de vista, fincam sentidos conservadores, elitistas e moralizadores nos rumos da educação, que nos remetem a pedagogias de um Brasil dos tempos coloniais.

Ainda que diversas ordens religiosas tenham sido presentes na colonização do Brasil, foi a educação jesuítica, com o apoio da Coroa portuguesa, que caracterizou a pedagogia no séculos XVI e XVIII, cujos princípios foram reunidos no *Ratio Studiorum*, plano geral de estudos a ser implantado em todos os colégios da Ordem. Saviani (2008, p. 50) destaca a influência do método parisiense (*modus parisiensis*) no *Ratio Studiorum*, o que resultava do fato de muitos padres terem estudado na Universidade de Paris.

O método comportava a distribuição de alunos em classes por faixa-etária e com mesmo nível de instrução; realização de exercícios escolares; a adoção das etapas da *lectio* (*preleção dos assuntos que deviam ser estudados por meio da leitura*), *disputatio* (consistia no exame das questões suscitadas pela *lectio*) e da *repetitiones* (repetição das lições expostas pelo professor). Também faziam parte do *modus parisiensis* a criação de espaços especializados para o ensino, o maior desenvolvimento da seriação dos estudos; a maior diferenciação entre as áreas do conhecimento etc. Considera-se ainda como elementos constitutivos desse método e, conseqüentemente, do plano geral de estudos jesuíta, mecanismos de incentivo como castigos, prêmios, louvores, condecorações, além da prática da denúncia ou delação (Saviani, 2008, p. 52).

Em texto sobre o ensino das crianças indígenas pelos jesuítas, Chambouleyron (1999) afirma:

O regozijo era generalizado quando os meninos passavam a abominar os costumes de seus pais, como aqueles descritos pelo irmão Correa, em julho de 1154, 'tão vivos e tão bons e tão atrevidos, que quebram as tinas cheias de vinho aos seus pais para não beberem'. ... o irmão Blázquez relatava vários exemplos de como os meninos,

além de fazerem progressos na doutrina, repreendiam duramente seus pais, e delatavam aos padres os mais velhos que teimavam em praticar seus ‘horríveis’ costumes, às escondidas, é claro, um moço da escola chegou a denunciar seu próprio pai que se valia de um feiticeiro sem os padres o saberem (Chambouleuyron, 1999, p. 60)

Além de estar no germe da organização da escola brasileira, a antiga prática da delação é hoje ressignificada pelo EsP. Segundo os defensores do movimento, cabe ao próprio estudante, supostamente vítima de abuso moral ou ideológico, denunciar aos seus professores que não seguirem à risca deveres por eles definidos que devem ser impressos em cartazes e colocados nas salas de aula. Cartazes estes que visam ao status de força de lei¹. Ao mesmo tempo em que vitimizam aos estudantes como força fraca diante do suposto assédio ideológico dos professores, atribui-se a eles o papel heroico de delator – termo hoje em voga – de seus professores, que, sob o ponto do EsP, seriam criminosos em potencial. Tem sido comum entre os defensores do EsP comparar a funcionalidade do cartaz “Deveres do Professor” aos cartazes do código do consumidor afixados nos estabelecimentos; a escola adverte, com o cartaz, sobre os riscos de prováveis malefícios do “produto” disponibilizado ao consumidor aluno e/ou pais. Estabelecem-se, assim, associações entre a educação e a lógica comercial.

Com a expulsão dos jesuítas no século XVIII, instaura-se no Brasil o processo de implantação das reformas pombalinas, cujo objetivo era criar uma escola útil aos fins do Estado e não aos interesses eclesiásticos. Entretanto, as reformas tiveram caráter mais qualitativo do que quantitativo (Saviani, 2008, p. 107), pois encontraram várias dificuldades para que se efetivassem. Além das limitações materiais, como a escassez de mestres e a insuficiência de recursos para pagar os professores, destacamos um dos obstáculos que impediram a expansão das reformas no âmbito educacional:

o isolamento cultural da colônia motivado pelo temor de que, pelo ensino, se difundissem ideias emancipacionistas. Com efeito, a circulação das ideias iluministas em meados do século XVIII vinha propiciando a influência das ideias liberais europeias em países americanos, alimentando não só desejos, mas movimentos reais visando à autonomia política desses países (Saviani, 2008, p. 114).

Por esse e outros exemplos, podemos afirmar que a presença (ou ausência) de efetivas mudanças no âmbito educacional sempre esteve historicamente relacionada às posições ocupadas pelas diferentes forças sociais e às *mentalidades* pedagógicas vigentes em uma dada conjuntura. Ainda que muitos outros exemplos possam ser citados, passamos agora para o período da ditadura militar, fato que se justifica se levamos em consideração que temos, em 2017, o congresso mais conservador desde 1968, dado que, certamente, se reflete nas políticas educacionais. Muito fácil é identificar um outro partido que sempre interferiu em questões da educação brasileira – e da América Latina: o *partido norte-americano*.

Tendo já manifestado interesse em intervir na educação do país desde a Guerra Fria e mais fortemente ao longo dos governos Dutra e Juscelino: “foi na ditadura militar, mais especificamente no governo de Castelo Branco que a desnacionalização do campo educacional tomou formas nunca vistas” (Cunha & Goes, 1986, p. 33).

No intuito de evitar a proliferação de ideias socializantes a partir de problemas sociais e políticos que possam se tornar obstáculos ao desenvolvimento do Brasil e países vizinhos, por meio

¹ As referências aos “Deveres do professor” constam em todos os projetos de lei EsP. Esses deveres se apresentam ora como anexos (PLs 2974/2014 e 867/2015), ora como artigos (PL 193/2016).

de financiamentos de projetos sociais para o desenvolvimento – oferecidos pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento e Banco Mundial, orientados pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), é possibilitado aos Estados Unidos o controle social dos países americanos.

Interessante relacionar a situação da época com a conjuntura atual que vem possibilitando projetos como o EsP. Assim como, de certa forma, o governo anterior produziu políticas que buscavam incluir uma parte esquecida da população em seus projetos - especialmente os da área educacional, as ideias do liberal João Goulart – reformas de base visando a reduzir as desigualdades – preocupam as mesmas elites, que não querem nenhuma mudança social que ameace seus privilégios e faz-se necessário enfraquecer o poder do presidente. Para isso, adota-se o parlamentarismo, que, atribui, em 1961, as funções do presidente ao Congresso, dominado por representantes das elites. A diferença é que, em 2016, optou-se não por uma mudança do sistema de governo, mas por um golpe que propiciou um estado de exceção que vem facilitando as mudanças em favor dessa mesma classe dominante.

Com a queda de João Goulart, o governo militar imposto impõe um novo modelo econômico; a internacionalização da economia em prol da hegemonia do capital financeiro substitui o nacionalismo-desenvolvimentista. O crescimento econômico é fundamental para a inserção do Brasil no bloco do Primeiro Mundo. Para tal é gerada uma demanda pela qualificação de mão-de-obra técnica e é preciso adequar à educação brasileira a esse tipo de avanço. Fica evidente, mais uma vez que a educação nesse país nunca esteve distante de um partido.

A criação de uma política de incremento com subsídios e incentivos fiscais a grandes empresas, em detrimento das pequenas, aumenta o desemprego e a inflação, e a única saída para a ascensão das camadas populares e a equalização social é o sistema educacional, que pode impedir ou ao menos amenizar as reivindicações salariais. Em meio a esse contexto, o regime militar investe em uma educação de cunho liberal, fundada na Teoria do Capital Humano (TCH), que busca estabelecer uma relação direta, imediata e de subordinação explícita da educação ao *partido da produção* (Cordeiro; Costa, 2006). Dita teoria relaciona-se a uma pedagogia tecnicista que tem como base o pressuposto da eficiência e da produtividade, obtida a partir da neutralidade científica inspirada nos princípios da racionalidade, e defende a reordenação do processo educativo de modo a torná-lo objetivo e operacional, minimizando as interferências subjetivas. O que se pretende, pois, é a objetivação no trabalho pedagógico, como já ocorreu no trabalho nas fábricas (autor, 2012).

Com vistas à implementação de um modelo de desenvolvimento que pressupõe ampla cooperação do capital externo e necessita, como afirma Fazenda (1988, p. 20), da experiência gerencial e do acervo de conhecimentos tecnológicos de empresas estrangeiras para garantir um sistema de remessa de lucros razoável, o Estado alia instrumentos como o Conselho Federal de Educação (CFE) e a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) a organismos estrangeiros, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização dos Estados Americanos (OEA), a *Food and Agriculture Organization* (FAO) e Organização Internacional do Trabalho (OIT), com base nos compromissos firmados na Carta de Punta del Este, que também foi a responsável pela série de acordos posteriormente assinados entre o Ministério de Educação e Cultura e a Agency for International Development (AID) chamados *acordos MEC-USAID* (Fazenda, 1988, p. 21). E de acordo com a mesma autora:

Além do ‘colonialismo científico’ por que passou o país nos anos 60-70, de toda uma vigilância manifesta das potências estrangeiras, através do Projeto Camelot e do CIES (Conselho Interamericano Econômico e Social, tivemos: o impedimento de uma compreensão real de nossas dificuldades educacionais, através dos diagnósticos e previsões parciais dos Planos Nacionais de Desenvolvimento, produzidos por ‘tecnocratas’, para atender e ‘camuflar’ as exigências do ‘modelo’ (Fazenda, 1988, p. 21).

Com base no que expusemos até agora, é impossível não identificar as semelhanças do governo imposto de 64 e o de 2016, ambos com interesses explícitos impeditivos de uma formação escolar crítica, aberta às diferenças e ao diálogo. Em 64, firmam-se os acordos, como os já mencionados e a partir de 95, com a Organização Mundial do Comércio (OMC). Cabe ressaltar que a **OMC** é a “única instituição global à qual até os EUA e a União Europeia devem obedecer, enquanto o Banco Mundial e o Fundo de Monetário Internacional só possuem influência sobre países fracos em desenvolvimento.” (Wolf, 1999, jornalista do *Financial Times* *apud* Rikowski, 2003, p. 115).

Durante um curto espaço de tempo foi possível manter a educação pública como um setor estratégico do governo, portanto, fora de acordos como o Acordo Geral de Serviços (GATS), que mercantilizam a educação ao incluí-la no comércio mundial de serviços.. Em 2005, o Ministro da Educação Tarso Genro, ao participar de audiência pública da Comissão de Educação, que debateu a inclusão ou não da Educação pública brasileira no Acordo Geral de Serviços (GATS) apontava para os sérios *riscos* dessa inclusão. Em sua exposição, intitulada *Educação e globalização: Educação é mercadoria ou patrimônio coletivo?* Genro enfoca o avanço de pressões em favor da “formalização de um regime internacional aplicado aos *serviços educacionais*. Na introdução de seu texto, chama a atenção para o que ele denomina ser o pano de fundo dessas propostas, o fato de o mercado de serviços educativos ser um dos que mais crescem no mundo. “A educação [...] é considerada uma das categorias de serviços negociados no âmbito do GATS e, portanto, [...] está sujeita às negociações de liberação comercial”. A abertura para a entrada do mercado educacional significa perder o poder de regulação do Estado sobre a escola pública.

Para que essas mudanças se concretizem faz-se necessária uma escola neocolonizada, uma educação como uma oferta de serviços, não como formação para a cidadania, projeto ao qual, a nosso ver, o EsP serve, como mostraremos, na próxima sessão.

Escola sem, Escola com

Sendo coerentes com o que propusemos até agora, elucidamos que compreendemos o EsP como uma tentativa de interromper qualquer movimento emancipatório que possa nascer dentro de uma escola pública que não sirva a projetos da classe que está no poder. Ou, nas palavras de Penna (2016, p. 43) “as propostas do referido programa constituem uma ameaça a qualquer projeto educacional de caráter emancipador que dialogue com os alunos e a realidade na qual eles estão inseridos”. O movimento é, pois, um retrocesso, que se aproxima ao que apresentamos sobre a época da colonização, em que toda a educação de excelência era explicitamente pensada apenas para uma parte da população. Cabe ressaltar a capacidade técnica do EsP em suas articulações políticas. O coordenador do movimento e seus apoiadores têm sido convidados para audiências públicas da Comissão de Educação da Câmara de Deputados, ocupando o lugar de fala do profissional da área, o professor.

Já segundo seus integrantes e apoiadores, o EsP têm como propósito declarado coibir uma *prática docente* que denominam *doutrinação político-ideológica*, adotada em instituições educacionais do país. Para tal, o movimento quer que sejam afixados, de forma compulsória, nas salas de aula e dos professores, nos âmbitos público e privado, da Educação básica (EF e EM) cartazes nos quais constem seis *Deveres dos Professores*, que discutiremos em seguida. Sua formatação é determinada por padrões explicitados nos PL's: dimensões de 70 centímetros de altura por 50 centímetros de largura e a fonte da letra deve possuir tamanho compatível com as dimensões adotadas, com dizeres que também constam em todos os PL's que buscam instituir o EsP como lei nos âmbitos municipal, estadual e federal, conforme consta nos sites oficiais do movimento e do Programa EsP e em sua página do *Facebook*. Esses dizeres “resumiriam” a agenda defendida por seus integrantes. Seu fundador, Miguel Nagib, – Procurador do Estado de São Paulo, que faz apelos públicos a colegas

advogados para que ajudem a famílias e seus filhos a se defender da ideologia de gênero e doutrinação ideológica nas escolas² – afirma que a obrigatoriedade de afixação do cartaz nas salas de aula seria a única exigência judicial demandada pelo Programa EsP, pois, segundo ele, seu conteúdo não apresenta nenhuma novidade em relação à legislação já existente, afirmação bastante discutível, mesmo porque se não há nada de novo, qual o sentido de colocar o texto em sala de aula? Por que a exigência judicial?

A opção pelo uso do termo *partido* no nome do movimento suscita-nos algumas indagações. Afinal, se a questão principal são doutrinações ideológicas, ou ideologias partidárias, porque não o “Movimento da Escola sem ideologias”? Para aliar a suposta doutrinação a um partido só, aquele que está no poder? Compreendemos, portanto, que os textos produzidos pelo EsP e a situação política atual nos permitem identificar o paradoxal subentendido marcado no título *sem partido*, como um tom de partido, uma vez que se trata de fazer crer que há nas escolas públicas um partido o Partido dos Trabalhadores – responsável por três mandatos presidenciais e um quarto interrompido – que deve ser afastado, a fim de que as coisas “voltem ao normal”. Um partido que é contra a moral dos pais, que doutrina, que prepara *comunistas*, de acordo com o referido movimento.

O objetivo do cartaz, exposto à continuação, segundo o EsP seria duplo: por um lado, explicitar ou recordar aos professores os deveres éticos e jurídicos compreendidos no ato de educar; e, por outro, conscientizar os estudantes do direito constitucional que eles têm de não ser doutrinados por seus professores, para que eles mesmos possam defender esse direito, já que, em razão das circunstâncias concretas em que se desenvolve a doutrinação (o espaço protegido da sala de aula), ninguém mais poderá fazer isto por eles.

Por todas essas propostas, pode-se afirmar que o movimento tem como meta constituir-se como uma espécie de agência controladora educacional, influenciando o Estado em relação às pautas educacionais do país. Por sua vez, o cartaz se configuraria como um elemento de interferência no espaço interno sala de aula, e, como um dispositivo que dá institucionalidade, visibilidade ao EsP, outorgando-lhe poder. Um poder de ação indireta e imediata sobre o outro, um agir sobre o agir do outro. Um funcionamento que

opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou dificulta, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, coage ou impede absolutamente, mas é sempre um modo de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações (Foucault, 1982, p. 288).

A imposição de deveres ao docente que devem ser fiscalizados por ações individuais, nos remete a uma ótica na qual a discussão sobre a *conduta docente* é deslocada do âmbito educacional para o âmbito jurídico. Desse modo, sanções de naturezas diversas – civil (reparação de danos), administrativa (punição disciplinar) e penal (detenção e perda do cargo: Lei 4.898/65, instituída em 09/12/1965, por Castello Branco) – seriam passíveis de ocorrer ao docente que infringisse os deveres previstos no cartaz.

² Disponível em:

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=710572509148042&set=ecnf.100005858980838&type=3&theater>

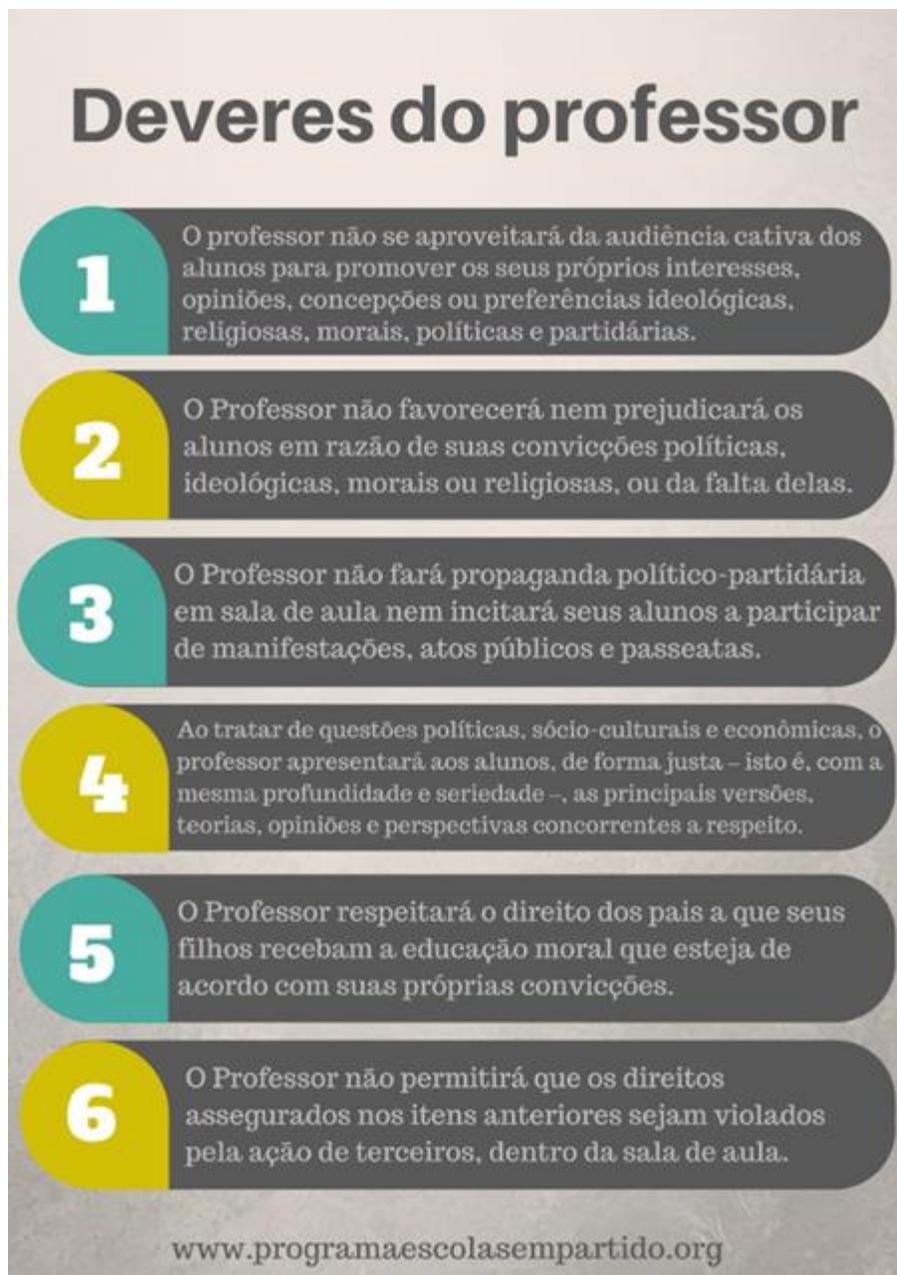


Figura 1. Deveres do professor segundo o movimento Escola sem Partido
Fonte: Site Escola sem Partido

Uma proposta bastante polêmica do movimento é fomentar que alunos e pais delatem os professores que exerçam o que chamam de *doutrinação político-ideológica* em sala de aula tendo sido, inclusive, criado um espaço para tal e disponibilizadas informações de fazer para incriminar o professor no próprio *site* do EsP. Longe de ser um mecanismo de participação popular, incorporando e abrindo espaço para a comunidade escolar no geral (conforme prevê a maioria dos projetos político-pedagógicos), estamos diante de um meio de controle e denúncias de iniciativa particular, que nos remete à sociedade disciplinar de Foucault (2004): a sociedade contemporânea, que substitui o saber de inquérito por um saber de *vigilância* na qual vivemos até hoje e do qual a escola é um exemplo.

Essa sociedade disciplinar que começa a se organizar no decorrer dos séculos XVII e XVIII e à qual, ainda atualmente, submete-se não só a escola, mas a sociedade em geral e que se constitui-se por mecanismos de poder que enquadram a existência dos indivíduos e criam instrumentos que vigiam o dia a dia das pessoas, seus comportamentos, suas atividades. São técnicas que possibilitam o controle detalhado das operações do corpo, o sujeitam e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade, com o objetivo de torná-lo útil e obediente. Tais técnicas disciplinares têm como alvo os indivíduos na sua singularidade; o poder que individualiza tem como instrumento a vigilância permanente e classificatória que propicia distribuir, julgar, medir os indivíduos e, por conseguinte, utilizá-los ao máximo, fabricando, de acordo com Foucault (2004) corpos submissos e exercitados; enfim, corpos dóceis, que já aprenderam que precisam aquiescer para ser excelentes.

É clara a relação dessa escola com um projeto meritocrata, de lógica cruel que se diz democrática baseada em um princípio essencial de justiça, que desconhece as diferenças entre os grupos, ocasionadas pelas diferenças de oportunidades que lhes são oferecidas. Uma escola, portanto, que se afasta da interculturalidade crítica defendida por Walsh (2007, p. 25) e retorna à manutenção de um pensamento não crítico, que tem como base legados eurocêntricos ou da modernidade cuja origem remete ao centro no norte global.

Dirigindo nosso olhar para cartaz-documento que precisa estar em todas as salas de aula, nele os deveres são apresentados no futuro do presente, na maioria das vezes acompanhados do advérbio de negação não, como uma provável forma de amenizar o caráter imperativo dessas ordens. A fórmula *verbo dever + verbo principal* é evitada uma vez que *dever fazer* abre espaço para que não se faça, muito diferente do sentido que se constrói com *fará* ou *não fará*, fórmula bastante mais assertiva, imperativa, que denota ordem .

O dever 1 parece nos indicar que não é vedado ao professor promover interesses escusos, ilegais, inadequados desde que esses sejam de outros, uma vez que o que ele não pode é “promover os seus *próprios* interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias”.

O dever 2 faz-nos crer em uma prática docente de favorecer ou prejudicar alunos com base em suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas. Como se o fato de ter essas convicções ou não ter – caso fosse possível não tê-las – automaticamente fizesse com que o professor balizasse suas ações para com os alunos a partir delas. Uma falácia.

O professor construído a partir da leitura do dever 3 é o doutrinador de carteirinha, que além de cometer o hediondo crime de incitar seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas, em lugar de dar aulas faz propaganda político partidária em sala. Notem que o incentivo à participação popular do aluno em eventos que fazem parte de sua formação como um cidadão crítico passam a ter um cunho completamente negativo pelo uso do verbo *incitar* que, se no dicionário se aproxima de estimular, no uso remete a exercer influência sobre o modo de agir do outro.

Com relação ao dever 4, o enunciador cria um efeito de sentido que nos faz crer ser factível apresentar aos alunos de forma justa questões políticas, socioculturais e econômicas, ao ensinar as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito, como se houvesse a possibilidade de mensurar o que é justo, e como se o professor fosse um audiolivro, que repete o que foi adestrado para dizer.

A leitura do item 5, por sua vez, impõe ao professor respeito ao direito que têm os pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções, como se essas, pelo simples fato de serem dos pais, estivessem de acordo, por exemplo, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90).

Finalmente no item 6 temos um professor que passa a fazer parte da lógica de vigilância constitutiva do movimento, quando um de seus deveres é garantir a não violação dos direitos assegurados nos itens 1, 2, 3, 4 e 5 que por discentes quer por terceiros.

Essa rápida conversa com os deveres propostos pelo EsP aponta-nos para um enunciador que tem como foco principal não a formação do aluno, o trabalho do professor ou com o sistema educativo em si. A primeira preocupação seria fazer crer a uma *clientela pagadora*, ainda que na escola pública, que seus valores estão em primeiro plano. Em uma escola que é uma empresa em que se oferece a educação como mercadoria, o cliente em primeiro lugar.

A segunda preocupação é reduzir o professor a um transmissor de conteúdos, compatível com discursos que vêm circulando principalmente nos anos pré-golpe contra o professor – sobretudo do professor servidor público, concursado, com estabilidade, direitos, autonomia em seu trabalho – que se tornou incompatível com a lógica da economia do conhecimento, com a racionalidade político-liberal. Um professor que incomoda porque vai para as ruas, porque defende conquistas na área da educação contrárias a essa racionalidade imposta do mercado. Um professor indesejado.

Ao retornarmos para o texto é possível asseverar que o se constrói não uma imagem de professor da escola humana, mas um simulacro que vai ao encontro das necessidades do grupo o qual o EsP representa: a formação de recursos humanos.

Intervenções nada Finais

Tendo em vista o contexto atual em que um governo ilegítimo – em prol de um projeto neoliberal – vem tentando eliminar conquistas populares e dismantelar a educação pública no país, propusemo-nos, neste artigo, a colocar em questão o quão sem partido de fato é o Movimento Escola sem Partido, representante de forças conservadoras e alinhadas a uma visão de educação como serviço, em um contexto em que o sujeito empreendedor de si encontra lugar nas atuais relações sociais, nesse mundo da tecnologia e do conhecimento. Ou seja uma escola atravessada pela ética empresarial que implica competitividade, sucesso, compra do conhecimento e pela disseminação de mecanismos de controle sobre o trabalho docente, que muito bem representam a sociedade disciplinar de Foucault (2004).

Alinhadas com reflexões de uma Pedagogia decolonial que acredita em projetos de construção coletiva direcionados para uma análise crítica e transdisciplinar, rechaçamos esse movimento, que para nós nada mais é do que do que uma reafirmação de tendências acadêmicas eurocêntricas, associadas a verdades universais, e um novo modo de neocolonizar as nossas escolas, com ideias antigas, com partido, que não é aquele que representa a escola pública de qualidade.

Escola essa que precisa sair do *anonimato* no qual a querem colocar e assumir o seu papel de intervir na reinvenção da sociedade (Freire, 2000), seguindo a lógica da pedagogia ou pedagogias decoloniais, que “integram o questionamento e análise crítica, a ação social transformadora, mas também a insurgência e intervenção nos campos do poder, saber e ser e, na vida” (Walsh, 2009, p. 27).

Antes de conseguir tomar partido, a escola vem sendo historicamente *tomada* em um processo que se perpetua sob a égide de uma relação de dependência dessa escola em relação às forças políticas vigentes em diferentes conjunturas da história brasileira. As práticas de controle sobre seu funcionamento devem ser compreendidas tanto do ponto de vista da sua infraestrutura (baixos salários, distribuição de merenda irregular, poucas escolas etc.) como do ponto de vista das ideias pedagógicas, que, ao longo do tempo, vêm influenciando o predomínio de determinadas práticas escolares em detrimento de outras.

Cabe ressaltar que essa tomada é historicamente estratégica. Segundo Foucault (2004), a escola moderna se constitui, juntamente com outras instituições, como um lugar chave das práticas disciplinares, que cria em seu bojo saberes que legitimam diversas práticas de sujeição. Não há relação de poder que não seja acompanhada da criação de saber e vice-versa.

Além disso, não podemos deixar de considerar o quanto a instituição escolar é relevante na produção e reprodução de *verdades*, pois se, por um lado, ela é atravessada pela configuração social, por outro tem o poder de definir o sujeito, pelo modo como estabelecem as relações entre alunos e professores ou por seu entendimento do que é transmissão de saber. Nesse sentido, vemos uma dimensão da colonialidade na concepção de aluno pelo EsP que, além de delator, é tido como sujeito acrítico facilmente passível à manipulação dos professores e, ainda é, é visto como sujeito externo às decisões e às ações relativas ao processo de construção do conhecimento no contexto escolar. A participação dos alunos, das famílias e sociedade na educação escolar é uma conquista histórica esvaziada na bandeira no EsP.

Referências

- Almeida, J. & Teixeira, G. (2000). A educação no período colonial: O sentido da educação na dominação das almas. *Revista Trilhas*, Belém, 1(2) 56-65.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Chambouleyron, R. (1999). Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. *História das crianças no Brasil*, (pp. 55-83). São Paulo: Contexto.
- Cordeiro, D., & Costa, E. A. P. (2006). Jovens pobres e a educação profissional no contexto histórico brasileiro. *Trabalho Necessário*, Niterói, 4.
- Cunha, L. A., & Goes, M. de. (1986) *O Golpe na Educação*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar.
- Díaz, C. J. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: Entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, 217-233.
- Fazenda, I. (1988). *Educação no Brasil anos 60: O pacto do silêncio*. São Paulo: Edições Loyola.
- Foucault, M. (1982) O sujeito e o poder. In: Dreyfus; Rabinow. *Michael Foucault: uma trajetória filosófica; para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 273-295.
- Foucault, M. (2003). *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU/PUC.
- Foucault, M. (2004) *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- Frigotto, G., Ciavatta, M., & Ramos, M. (2005). A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido *Educação & Sociedade*, 26(92), 1087-1113. doi:10.1590/S0101-73302005000300017
- Giorgi, M. C. (2012) *Da escola técnica à universidade tecnológica: o lugar da educação de nível médio no Plano de Desenvolvimento Institucional do CEFET/RJ*. (Tese de Doutorado) Universidade Federal Fluminense - UFF, Niterói, RJ, Brasil.
- Katz, E. P., & Mutz, A. (2017). Escola sem partido – produção de sentidos e disputas em torno do papel da escola pública no Brasil. *ETD- Educação Temática Digital*, Campinas, 19(esp), 184-205.
- Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm
- Lei n. 11.645, de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm
- Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

- Lei n.10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm.
- Lei n.4.898, de 9 de dezembro de 1965. Regula o Direito de Representação e o processo de Responsabilidade Administrativa Civil e Penal, nos casos de abuso de autoridade. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4898.htm
- Melo, F. C. de. (2017). *Quando lecionar pode virar crime: O Movimento “Escola sem Partido” sob uma ótica discursiva*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Fluminense - UFF, Niterói, RJ, Brasil.
- Mignolo, W. (2000). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO.
- Oliveira, L. F. de. (2016). O que é uma educação decolonial. *Nuevamérica*, 149, 35-39.
- Oliveira, L. dos S. (2015). *Aprendendo a ler o Pisa: Avaliação ou produção de saberes?* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Fluminense - UFF, Niterói, RJ, Brasil.
- Oliveira, M. A. (2004). *Políticas Públicas para o ensino profissional: O processo de desmantelamento dos CEFETS*. Campinas: Papirus.
- Penna, F. de A. (2016). Programa “Escola sem partido”: Uma ameaça à educação emancipadora. Em C. T. A. M. Gabriel, Monteiro & M. L. Bonfim (Orgs.). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história* (pp. 43-58). Rio de Janeiro: Mauad.
- Petrella, R. (2001) L’Education, victime de cinq pièges. *ATTAC- Mondialisation*. Recuperado de: <http://hack.tion.free.fr/mvtsoc/Attac/www.attac.org/fra/list/doc/petrella.htm>
- Rikowski, G. (2003). As escolas e o enigma do AGCS. (Acordo Geral de Comércio de Serviços). *Currículo sem fronteiras*, 3(2), 111-125.
- Saviani, D. (2008). *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.
- Souza, D., Santana, M., & Deluiz, N. (1999). *Trabalho e Educação: Centrais Sindicais e Reestruturação Produtiva*. Rio de Janeiro: Quartet.
- Torres Limas, J. A. (2014). *Las Ciencias Sociales en la escuela, una mirada decolonial* (Dissertação de Mestrado). Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación, Bogotá, Colombia.
- Walsh, C. (2017, fevereiro 7). *Oiga Profe / Catherine Walsh*. [Arquivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=j6FNfOdh7tU>
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad, y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25-35.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir re-existir re-vivir. Entre palabras. *Revista de Educación en el lenguaje, la literatura y la oralidad*, 3(4).

Sobre o Autoras

Maria Cristina Giorgi

Cefet/RJ

cristinagiorgi@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-5347-6115>

Maria Cristina Giorgi é doutora em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2012) e mestre em Letras (2005) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. É graduada em Letras (Habilitação Português Espanhol) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Com orientação teórica em análise do discurso de base enunciativa, tem interesse em investigações sobre formação docente, e questões étnico-raciais, com especial foco em mídia e discurso. Desde 2005, é docente do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, onde atua no Ensino Médio e Técnico e nos Programas de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais e Filosofia e Ensino e coordena o curso lato sensu em Relações Étnico-Raciais e Educação. É líder de pesquisa do Grupo Práticas discursivas na produção de identidades sociais: Fatores humanos, organizações, trabalho, tecnologia e sociedade (Cefet/RJ) e integra os grupos Práticas de Linguagem e discursividade (PraLinS-UERJ) e PRÁTICAS de linguagem, trabalho e formação docente (UFF).

Del Carmen Daher

UFF, CNPQ

del_daher@id.uff.br

Del Carmen Daher é Professora Associada da Universidade Federal Fluminense (UFF) e pesquisadora de Produtividade e Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, desde 2010). Trabalha na graduação junto à licenciatura em Letras (Português-Espanhol) e na Pós-graduação, ao Programa de Estudos de Linguagem, na linha de pesquisa Teorias do texto, do discurso e da interação. É doutora em Linguística aplicada aos estudos das línguas, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Puc-SP, 2000), mestre em Letras Neolatinas (UFRJ, 1987) e licenciada e bacharel em Letras, nas habilitações Português e suas respectivas literaturas e em Português-Espanhol, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 1980 e 1989). Realizou estágios pós-doutorais em Linguística aplicada, na Université de Paris XII - Val de Marne (CNPq, 2007), em Linguística e língua portuguesa, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp-Araraquara, 2006) e em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ, 2017/02-2018/1). É líder de pesquisa do Grupo de Pesquisa PRÁTICAS de linguagem, trabalho e formação docente (UFF, CNPq, desde 2010) e integra os grupos Práticas de Linguagem e discursividade (PraLinS-UERJ, CNPq) e Atelier - Linguagem e trabalho (PUC-SP, CNPq, desde 1996).

Dayala Paiva de Medeiros Vargens

UFF

dayalavargens@gmail.com

Possui graduação em Letras - Habilitação em Português / Espanhol pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2004), mestrado em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2005) e doutorado em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2012). É professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, atuando especialmente na Prática de Pesquisa e Ensino em Letras Língua Portuguesa e Língua

Espanhola. Atualmente, é coordenadora do Programa de Alfabetização e Leitura da Faculdade de Educação da UFF- PROALE/UFF.

Fabiany Carneiro de Melo

UFF/CPII

fabiany_melo@hotmail.com

Possui licenciatura em Letras Português/Espanhol (2014) e mestrado acadêmico em Estudos de Linguagem (2017), ambos pela Universidade Federal Fluminense (UFF/RJ). Realizou também o diplomado em Pedagogía y Didáctica para la enseñanza de ELE no Instituto Caro y Cuervo em Bogotá - Colômbia (2015). Atua como professora de língua espanhola do Colégio Pedro II (Unidades Humaitá II e Niterói) nos ensinos fundamental II, médio e necessidades específicas (NAPNE) e no Programa de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Federal Fluminense (PROLEM/UFF) com o ensino de língua e culturas hispânicas. Possui orientação teórica em Análise do Discurso de base enunciativa, interessando-se por investigações sobre ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, formação docente e políticas educacionais.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 26 Número 90

23 de julho 2018

ISSN 1068-2341



O Copyright e retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez Romero** (Universidad Autónoma de Sonora, México), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro

Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner

Universidad
Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana,
México

Inés Dussel

DIE-CINVESTAV,
México

Pedro Flores Crespo

Universidad
Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra

Universidad de
Granada, España

Mónica Pini

Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé

Universidad
de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana,
México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Executive Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev, Israel

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University