



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MAURO SÉRGIO SANTOS DA SILVA**

**A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E POLÍTICA A PARTIR DE HANNAH  
ARENDT: UMA REFLEXÃO ACERCA DO FENÔMENO “ESCOLA SEM  
PARTIDO”**

**UBERLÂNDIA**

**2021**

MAURO SÉRGIO SANTOS DA SILVA

**A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E POLÍTICA A PARTIR DE HANNAH  
ARENDT: UMA REFLEXÃO ACERCA DO FENÔMENO “ESCOLA SEM  
PARTIDO”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação.

Área de Concentração: História e Historiografia da Educação

Orientador: Prof. Dr. Márcio Danelon

**UBERLÂNDIA**

**2021**

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S586 Silva, Mauro Sergio Santos da, 1982-  
2021 A relação entre educação e política a partir de Hannah  
Arendt: uma reflexão acerca do fenômeno "Escola Sem  
Partido" [recurso eletrônico] / Mauro Sergio Santos da  
Silva. - 2021.

Orientador: Márcio Danelon.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Pós-graduação em Educação.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.146>  
Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Danelon, Márcio, 1971-, (Orient.). II.  
Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em  
Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 07/2021/281, PPGED				
Data:	Vinte e sete de abril de dois mil e vinte e um	Hora de início:	9:15	Hora de encerramento:	13:03
Matrícula do Discente:	11713EDU028				
Nome do Discente:	MAURO SERGIO SANTOS DA SILVA				
Título do Trabalho:	"A relação entre educação e política a partir de Hannah Arendt: reflexões acerca do fenômeno Escola sem Partido"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	História e Historiografia da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Antropologia e educação: uma análise das articulações entre subjetividade e educação a partir da fenomenologia existencial de Sartre"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Silvio Donizetti de Oliveira Gallo - UNICAMP/SP; Paulo Irineu Barreto Fernandes - IFTM/MG; Humberto Aparecido de Oliveira Guido - UFU; Geórgia Cristina Amitrano - UFU e Márcio Danelon - UFU orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Márcio Danelon, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Doutor**.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Marcio Danelon, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/04/2021, às 13:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo, Usuário Externo**, em 27/04/2021, às 14:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Irineu Barreto Fernandes, Usuário Externo**, em 27/04/2021, às 15:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Georgia Cristina Amitrano, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/04/2021, às 16:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Humberto Aparecido de Oliveira Guido, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/04/2021, às 08:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2677957** e o código CRC **EAE46164**.

Dedico este trabalho,  
parcialmente redigido no contexto da Pandemia da COVID-19,  
a todas as vidas ceifadas em decorrência do famigerado e nefasto vírus.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha família.

À minha esposa, Fabiana, pelo apoio incondicional e imprescindível.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED-UFU).

À Academia de Letras e Artes de Araguari – ALAA.

Aos mestres: Geórgia Amitrano, Humberto Guido e Romana Valente Pinho.

Ao extraordinário professor Márcio Danelon.

Aos amigos Marco Túlio, Leonardo e Jeovandir.

“Tus verdaderos educadores, tus verdaderos formadores te revelan lo que es la verdadera esencia, el verdadero núcleo de tu ser, algo que no puede obtenerse ni por educación ni por disciplina, algo que es, en todo caso, de un acceso difícil, disimulado y paralizado. Tus educadores no podrían ser otra cosa para ti que tus liberadores.”

(Nietzsche)



## RESUMO

Esta tese analisa o fenômeno educacional denominado Movimento Escola sem Partido (MESP) a partir de categorias do pensamento de Arendt, mormente: educação, política, natalidade e liberdade. Discorre sobre tais conceitos separadamente, bem como seu aspecto relacional consentâneo com a complexa teia conceitual da obra da autora. Contextualiza a questão do significado da política no pensamento de Arendt em sua relação com o escopo das acepções para a ideia de política no Ocidente. Apresenta seu conjunto de reflexões atinentes a essa temática, como as dimensões da vida ativa (*labor, work e action*); sua noção de espaço público (lugar da aparência e da visibilidade, mundo comum, espaço da palavra e da ação) e, por fim, a ideia de liberdade como razão de ser da política que exara da obra da autora e traz à tona a noção negativa de política a que Arendt se refere. Na categoria educação, situa a ideia de educação arendtiana em face de algumas das acepções educacionais erigidas ao longo do pensamento ocidental. Propõe a aproximação do propósito de compreensão da educação – notadamente, a educação em Arendt – enquanto fenômeno. Parte das ideias-base que circundam a crise na educação moderna com vistas a poder apontar o que, no pensamento de Arendt, seria a educação propriamente e, portanto, seu sentido, razão de ser. Discute a relação entre política e educação a partir do pensamento da autora, trazendo à baila as distinções entre as duas categorias e alvitrando para possíveis aproximações entre ambas. Argumenta-se em favor da tese de que o rigor de Arendt na distinção entre os domínios da política e da educação não deve ser entendido como um elogio à despolitização da educação, mas uma estratégia para evitar que a educação seja instrumentalizada ou subjugada por projetos políticos de qualquer natureza. Discorre acerca da trajetória histórica e da construção do ideário do MESP que, a partir da confusão moderna, evidenciada por Arendt, entre os domínios público e privado: estabelece uma dissociação radical entre educar e instruir; preconiza uma educação escolar destituída de seu caráter formativo, organizada a partir de sua funcionalidade; e restringe o papel da educação escolar à mera instrução e o professor a um técnico burocrata. Elidindo da educação escolar seu caráter educacional, formativo e público, institui a atmosfera propícia ao ensejo de elementos de uma lógica destoante no ambiente escolar, notadamente: a disseminação de uma premissa (a suposta existência de um processo de doutrinação nas escolas brasileiras) e a eleição de um inimigo objetivo a ser monitorado e perseguido (o professor, potencial doutrinador, corruptor). A análise do MESP sob a luz do pensamento de Arendt – tal como ocorre em momentos de crise – impele-nos à reflexão sobre o essencial, o sentido, a *raison d'être*, nesse caso, da educação escolar, reflexão, esta, realizada na última seção deste trabalho. Instados por Arendt e igualmente amparados por autores consoantes com seu pensamento, apontamos para aspectos fundamentais da experiência da educação escolar, demarcando elementos que a dignificam no tempo presente.

**Palavras-chave:** Arendt. Educação. Política. Movimento Escola sem Partido. Escola.

## ABSTRACT

This thesis analyzes the educational phenomenon called School Without Political Party Movement (MESP) from categories of Arendt's thought, especially: education, politics, birth and freedom. It discusses these concepts separately, as well as their relational aspect in line with the complex conceptual web of the author's work. It contextualizes the question of the meaning of politics in Arendt's thought in relation to the scope of the meanings for the idea of politics in the West. It presents its set of reflections related to this theme, such as the dimensions of active life (labor, work and action); its notion of public space (place of appearance and visibility, common world, space of word and action) and, finally, the idea of freedom as a *raison d'être* of the policy that emerges from the author's work and brings up the negative notion policy that Arendt refers to. In the education category, the idea of Arendtian education is placed in the face of some of the educational meanings erected throughout Western thought. It proposes the approximation of the purpose of understanding education - notably, education in Arendt - as a phenomenon. Part of the basic ideas that surround the crisis in modern education in order to be able to point out what, in Arendt's thought, would be education itself and, therefore, its meaning and reason for being. It discusses the relationship between politics and education based on the author's thinking, bringing up the distinctions between the two categories and encouraging possible approaches between them. It is argued in favor of the thesis that Arendt's rigor in the distinction between the domains of politics and education should not be understood as a compliment to the depoliticization of education, but a strategy to prevent education from being instrumentalized or subjugated by political projects of any kind. It discusses the historical trajectory and the construction of the MESP ideas, which, from the modern confusion evidenced by Arendt between the public and private domains, establishes a radical dissociation between educating and instructing; recommends school education devoid of its formative character, organized based on its functionality; and it restricts the role of school education to mere instruction and the teacher to a bureaucratic technician. By eliminating school education from its educational, formative and public character, it creates an atmosphere conducive to the opportunity for elements of a totalitarian logic (or analogous to it) in the school environment, notably: the dissemination of a deliberate lie (the supposed existence of a process of indoctrination in Brazilian schools) and the election of an objective enemy to be monitored and pursued (the teacher, potential indoctrinator, corruptor). The analysis of MESP in the light of Arendt's thought - as it occurs in times of crisis - urges us to reflect on the essential, the meaning, the *raison d'être*, in this case, school education, reflection, this, carried out in the last section of this paper. Urged by Arendt and equally supported by authors consonant with her thinking, we point to the fundamental aspects of the experience of school education, demarcating elements that dignify it in the present time.

**Keywords:** Arendt. Education. Policy. School without Political Party Movement. School.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Modelo de cartaz a ser afixado, de acordo com o Programa Escola sem Partido, nas salas de aula da educação básica.....	117
<b>Figura 2</b> - Imagem da capa da Revista Veja, ed. 2074 .....	121
<b>Figura 3</b> - Termo de Compromisso do PESP. Na página do PESP há um modelo de Termo de Compromisso específico para cada cargo eletivo. Acima, o modelo para o cargo de Presidente da República .....	126
<b>Figura 4</b> - Projetos propostos por ano .....	129
<b>Figura 5</b> - Projetos por estado .....	129
<b>Figura 6</b> - Partidos dos propositores (municipais e estaduais) .....	130
<b>Figura 7</b> - Projetos em âmbito federal por ano .....	131
<b>Figura 8</b> - De que estados vêm os propositores dos projetos .....	131
<b>Figura 9</b> - Cartaz: Chega de doutrinação Marxista. Basta de Paulo Freire. ....	143

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEH	Associação Brasileira de Ensino de História
AESP	Associação Escola sem Partido
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
AVANTE	Partido Avante
CDC	Código de Defesa do Consumidor
DC	Democracia Cristã
ESP	Escola sem Partido
FNESM	Frente Nacional Escola sem Mordada
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
MBL	Movimento Brasil Livre
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MESP	Movimento Escola sem Partido
NOVO	Partido Novo
PATRIOTAS	Partido Patriotas
PCESP	Professores Contra o Escola sem Partido
PESP	Programa Escola sem Partido
PHS	Partido Humanista da Solidariedade
PL	Projeto de Lei
PMB	Partido Mulher Brasileira
PMN	Partido da Mobilização Nacional
PP	Partido Progressista
PPL	Partido da Pátria Livre
PR	Partido Republicano
PROS	Partido Republicano da Ordem Nacional
PRP	Partido Republicano Progressista
PRTB	Partido Renovador Trabalhista Brasileiro
PSC	Partido Social Cristão
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSDC	Partido Social Democrata Cristão
PSL	Partido Social Liberal

PT	Partido dos Trabalhadores
PTC	Partido Trabalhista Cristão
PT do B	Partido Trabalhista do Brasil
PTN	Partido Trabalhista Nacional
PV	Partido Verde
SD	Solidariedade
STF	Supremo Tribunal Federal
TSE	Tribunal Superior Eleitoral

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>SEÇÃO I - POLÍTICA A PARTIR DO PENSAMENTO DE ARENDT .....</b>	<b>21</b>
<b>1.1 Contextualização da questão .....</b>	<b>21</b>
<b>1.2 Considerações propedêuticas acerca do conceito de política .....</b>	<b>24</b>
<b>1.3 O referencial teórico do sentido da política nas obras de Arendt.....</b>	<b>26</b>
<b>1.4 A Condição humana: entre o público e o privado.....</b>	<b>29</b>
<b>1.5 A noção arendtiana de domínio público .....</b>	<b>31</b>
<b>1.6 O sentido “negativo” da política em Arendt.....</b>	<b>37</b>
<b>1.7As condições reservadas à política no mundo moderno .....</b>	<b>40</b>
<b>1.8 A concepção de sentido da política em Arendt: em busca de uma síntese.....</b>	<b>41</b>
<b>1.9 Natalidade e política: a liberdade como atividade de fazer nascer .....</b>	<b>47</b>
<b>SEÇÃO II – A EDUCAÇÃO A PARTIR DO PENSAMENTO DE ARENDT .....</b>	<b>51</b>
<b>2.1 Considerações gerais acerca do conceito de educação.....</b>	<b>52</b>
<b>2.2 O referencial teórico e os princípios inspiradores do sentido da educação nas obras de Arendt .....</b>	<b>56</b>
<b>2.3 A concepção de educação moderna presente na crítica de Arendt .....</b>	<b>63</b>
<b>2.4 A acepção arendtiana acerca da ideia de crise .....</b>	<b>67</b>
<b>2.5 Arendt e a escola nova ou educação progressista.....</b>	<b>69</b>
<b>2.5.1 A existência de um mundo autônomo das crianças .....</b>	<b>71</b>
<b>2.5.2 A pedagogia como ciência do ensino em geral.....</b>	<b>72</b>
<b>2.5.3 A substituição do aprender pelo fazer e do trabalho pelo brinquedo.....</b>	<b>73</b>
<b>2.6 Eixos para uma concepção de educação consentânea com a obra de Arendt ..</b>	<b>74</b>
<b>2.7 A razão de ser da educação: por uma pedagogia da dignidade.....</b>	<b>77</b>
<b>2.7.1 Responsabilidade: proteção da criança em relação ao mundo e do mundo em relação às crianças .....</b>	<b>78</b>
<b>2.7.2 Autoridade do educador: conservação e renovação do mundo.....</b>	<b>80</b>
<b>2.8 Elementos de uma concepção educacional inspirada no pensamento de Arendt.....</b>	<b>82</b>
<b>SEÇÃO III – A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E POLÍTICA A PARTIR DO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT .....</b>	<b>89</b>
<b>3.1 Contextualização do problema.....</b>	<b>89</b>

3.2 Educação e política: a necessidade da separação .....	92
3.3 A relação entre educação e política: a crise na educação como problema político .....	96
3.4 A condição (humana) de possibilidade da política e da educação .....	99
3.5 A concepção de história que fundamenta a relação entre educação e política em Arendt.....	102
3.6 Mundo comum: palco da esperança política (na educação) .....	105
3.7 Entre a educação e a política: a liberdade .....	107
3.8 A responsabilidade (política) do educador .....	110
3.9 À guisa de síntese.....	112
<b>SEÇÃO IV – O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO: TRAJETÓRIA E COMPONENTES HISTÓRICOS (2004-2020) .....</b>	<b>114</b>
4.1 A estrutura do fenômeno MESP .....	115
4.2 A trajetória histórica do fenômeno MESP.....	118
<b>SEÇÃO V - AS CONCEPÇÕES DE POLÍTICA E EDUCAÇÃO DO MESP.....</b>	<b>134</b>
5.1 O MESP: conservadorismo ou uma sua visada reacionária? .....	135
5.2 A doutrinação política nas escolas .....	140
5.3 A concepção de educação do MESP .....	148
5.4 A separação entre ensino e educação: confusão entre o público e o privado ..	149
5.5 A instrumentalização da experiência escolar e o ambiente persecutório em relação ao professor .....	154
5.6 Política e educação no MESP: elementos semelhantes aos de uma racionalidade totalitária presentes no contexto educacional.....	164
<b>SEÇÃO VI - DA DIGNIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR OU SERÁ QUE A ESCOLA AINDA TEM DE ALGUM MODO SENTIDO? .....</b>	<b>168</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>178</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>184</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>200</b>

## INTRODUÇÃO

*Como vocês sabem, no Brasil há agora (no segundo semestre de 2016) um movimento que defende que os professores não devem falar sobre política e que a política não deve entrar na escola. (...) Algumas pessoas estão dizendo que sua análise da escola é consistente com essa abordagem<sup>1</sup> (KOHAN, 2018, p. 172).*

Em 2004, o senhor Miguel Francisco Urbano Nagib<sup>2</sup> cria o Movimento Escola sem Partido (MESP), evento marcado pela publicação do endereço eletrônico da referida iniciativa<sup>3</sup>.

A criação do MESP parte de uma insatisfação pessoal de Nagib, como ele próprio descreve amiúde. Em setembro de 2003, uma de suas filhas chega à sua casa e afirma ter seu professor de História, em uma aula, comparado o líder político Che Guevara (1928-1967)<sup>4</sup> ao santo católico Francisco de Assis (1182-1226)<sup>5</sup>. Diante do fato, o procurador redige uma carta aberta ao referido professor, imprime cópias e as distribui no estacionamento da escola da filha. Segundo Nagib, a recepção em relação ao manifesto não fora significativamente auspiciosa, tanto por parte da escola quanto dos pais<sup>6</sup> (BEDINELLI, 2016).

<sup>1</sup> Parte do questionamento de Walter Omar Kohan em entrevista direcionada a Jan Masschelein e Maarten Simons, que culminam com a publicação do trabalho “A politização e a popularização como domesticação da escola: apontamentos latino-americanos” (LARROSA, 2018). O movimento ao qual Kohan se refere é o Movimento Escola sem Partido (MESP). Assim, compreendemos que a questão colocada por Kohan manteria relevância e complexidade semelhantes se feita na direção da obra de Arendt em face da distinção que a autora estabelece entre educação e política (ARENDDT, 2014).

<sup>2</sup> Nagib é advogado, procurador do Estado de São Paulo desde 1985. Foi assessor no Supremo Tribunal Federal de 1994 a 2002. Figura influente ligada ao Instituto Millenium (instituição privada de ensino), autor do texto Deveres do Professor, proprietário da Escola Sem Partido Treinamento e Aperfeiçoamento Eireli – ME e da Associação Escola Sem Partido (BRAIT, 2016).

<sup>3</sup> O endereço eletrônico do Movimento Escola sem Partido é: <http://escolasempartido.org/>. Acesso em maio de 2019. Entretanto, atualmente, além da página do Movimento Escola sem Partido (MESP), possui e mantém uma página do Programa Escola sem Partido (PESP), qual seja: <https://www.programaescolasempartido.org/>. Acesso em 22/05/2019. Na primeira, do MESP, constam objetivos, apresentação do Movimento, notícias, artigos, matérias, depoimentos, canais de comunicação, vídeos, entre outros. Na outra, do PESP, encontram-se hospedados os anteprojetos, os modelos de decretos de lei, projetos de lei em andamento, orientações para quem deseja fazer denúncias, indicar políticos potencialmente simpatizantes das ideias do Movimento e outras maneiras de colaborar com o Programa. O que, em termos gerais, denomina-se Escola sem Partido, divide-se nessas duas frentes de ação. Doravante, quando nos referirmos ao movimento em geral, usaremos a sigla MESP e quando se fizer referência aos projetos de lei utilizar-se-á a sigla PESP. A iniciativa conta, ainda, com um blog (<https://www.escolasempartido.org/blog/>. Acesso em: 7 abr. 2020) e perfis nas seguintes redes sociais: Facebook (<https://www.facebook.com/LEscolaSemPartidoOficial/>. Acesso em: 29 dez. 2020), Instagram (<https://www.instagram.com/explore/tags/escolasempartidooficial/>) e Twitter (<https://twitter.com/escolasempartido>. Acesso em 29 dez.2020).

<sup>4</sup> Argentino. Médico e líder revolucionário marxista. Figura eminente da Revolução Cubana (ANDERSON, 2012).

<sup>5</sup> Francisco Bernardone. Padroeiro da Itália. Conhecido pela opção radical pela pobreza e a simplicidade evangélicas (CHIARA, 2011).

<sup>6</sup> Moura (2016) refere-se a este evento em termos de “mito fundador” do Movimento Escola Sem Partido na medida em que esta história é recorrentemente contada, dotada de uma interpretação acerca do fato como justificção dos desdobramentos do movimento.



Vilipendiado em sua indignação, Nagib decide criar uma associação para lutar contra o abuso do qual as crianças seriam vítimas nas escolas. Inspirando-se em um site norte-americano, que ele afirma já estar fora do ar, o advogado abre, em 2004, um canal online para coletar denúncias e evidências acerca de práticas da doutrinação nas escolas (BEDINELLI, 2016).

Conforme Brait, “há poucas informações disponíveis na internet sobre as ações do movimento entre 2004 e 2014. As matérias de imprensa que tratam do assunto, em geral, mencionam a criação em 2004 e depois ações a partir de 2014” (BRAIT, 2016, p. 162). Inicialmente subestimada pelo pensamento educacional, a empreitada liderada por Nagib vai paulatinamente galgando espaço midiático, político e acadêmico.

O MESP toma por estratégia fulcral, em princípio, a judicialização da relação entre professores e alunos. Por conseguinte, passa a pressionar as assembleias estaduais e câmaras municipais por projetos de leis inspirados por suas ideias. Com efeito, é, mormente, a partir de 2014 que o MESP galga notoriedade e publicidade. Isso ocorre, entre outros aspectos, como veremos, em decorrência de apresentações de Projetos de Leis inspirados no ideário do Movimento nas casas legislativas de todo o país (BRAIT, 2016). O supracitado Movimento afirma ter surgido justamente com o objetivo de evitar que as escolas sejam o palco de doutrinação política e impedir que a educação seja instrumento político-partidário (MESP, 2019).

Aparentemente, os defensores do ideário consignado pelo MESP poderiam, embora não o tenham feito explicitamente, buscar em Arendt (1906-1975)<sup>7</sup>, elementos que possivelmente poderiam amparar sua argumentação. A autora, no artigo intitulado *A crise na educação*, em uma de suas proposições mais instigantes e intrigantes afirma categoricamente: “a educação não pode desempenhar papel nenhum na política”. E, mais adiante, “Cumpramos decisivamente o âmbito da educação dos demais, e acima de tudo do âmbito da vida pública e política” (ARENDR, 2014, p. 246).

Tal aparente consonância também poderia ser depreendida de uma interpretação precipitada de *Reflexões sobre Little Rock*, obra na qual os postulados da autora inicialmente parecem aceder às teses do Movimento Escola sem Partido, estabelecendo que batalhas

---

<sup>7</sup> Hannah Arendt, pensadora judia nascida na Alemanha em 1906. Foi aluna de Heidegger, Jaspers e Husserl. Fugindo do nazismo, em 1933, exila-se na França, onde vive a experiência de apátrida, de imigrante indesejável. Em 1939, é capturada e enviada a um campo de concentração de onde escapa antes de uma iminente execução. Assim, transfere-se para os EUA, onde permanece até o fim de sua vida, em 1975. Recusou-se a ser chamada de filósofa, preferindo caracterizar o seu pensamento como *teoria política*. Não obstante, a relevância filosófica de sua obra é amiúde corroborada por aqueles que se dedicam ao estudo da mesma (MAY, 1988; YOUNG-BRUEHL, 1997).

políticas não devem ser travadas no pátio da escola. Por certo, o que Arendt afirma não é outro senão isso: afigura-se inaceitável o uso da educação escolar como ferramenta primeira de mudanças políticas, ou como solução para assuntos políticos, do mundo dos adultos (ARENDR, 2004).

Para Arendt, política e educação são duas atividades humanas distintas. Pertencem a esferas diferentes. Nesta sorte, as teses de Arendt alvitriariam, ao menos a partir de uma primeira impressão, aquiescência em relação à argumentação do MESP. Na verdade, parecem ser, em princípio, o aporte teórico sobremodo apropriado à sua fundamentação, embora este não o tenha usado publicamente.

Destarte, perguntamo-nos: seria a reflexão educacional arendtiana consentânea com os propósitos propalados pelo Movimento Escola sem Partido? E ainda: a ideia de necessária separação entre educação e política evidenciada por Arendt poderia estar coadunada com o objetivo de evitar que a educação escolar se converta em doutrinação política, como proposto pelo MESP? Ou mesmo, a afirmação arendtiana de que a educação deve ser conservadora pode ser apreendida como uma defesa dos postulados do MESP?

Com efeito, tais indagações conduzem-nos na direção de uma imprescindível análise do complexo categorial do corpus arendtiano, precipuamente relativo à educação e à política. E, nesse caso, deparamo-nos com outras questões igualmente desafiadoras. Educação e política, em Arendt, não possuem rigorosamente uma relação de identidade. Por óbvio, não se tratam da mesma coisa e pertencem a esferas ou domínios diferentes. Entretanto, relacionam-se? Se sim, em que medida? Como? Qual seria o eixo desta relação? Nessa sorte, indagamo-nos ainda: se a educação e a política pertencem a esferas distintas, como justificar a afirmação arendtiana de que a crise na educação é problema político? Educação e política são distintas e, por isso, inconciliáveis? Qual o significado do estabelecimento radical do distanciamento entre a educação e a política no pensamento de Hannah Arendt? Seria este movimento do pensamento político-educacional de Arendt o indicativo de “uma astúcia ideológica do encobrimento do papel político da educação, de seu engajamento na conservação e na reprodução de formas materiais e simbólicas de dominação”? (CARVALHO, 2017, p. 34). Ou haveria uma justificativa política para a distinção entre educação e política?

Em face de tais interpelações, a empreitada do presente trabalho é a seguinte: analisar o Movimento Escola sem Partido (MESP) a partir das categorias do pensamento de Arendt. Porquanto, fiéis a uma estratégia das obras da própria autora, distinguiremos para melhor compreender a relação. Analisaremos cada uma das categorias – educação e política – separadamente e, por conseguinte, em seu aspecto relacional, posto que consideramos, na

esteira de Carvalho (2015), ser necessário compreender a relação entre educação e política em Arendt, em confluência com a complexa teia conceitual da obra da autora, o que não se constitui tarefa fácil.

Assim sendo, a primeira seção discorre acerca da categoria política a partir do pensamento de Arendt. Nessa direção, contextualiza a questão do significado da política no pensamento da referida autora em sua relação com o escopo das acepções para a ideia de política no Ocidente. Em seguida, apresenta o referencial teórico utilizado, bem como o conjunto de reflexões atinentes a esta temática, quais sejam: as dimensões da vida ativa (*labor, work e action*); a noção de espaço público (lugar da aparência e da visibilidade, mundo comum, espaço da palavra e da ação) e, por fim, a ideia de liberdade como razão de ser da política. Entrementes, traz à tona a noção negativa a que Arendt se refere acerca da política.

Na segunda seção, com uma estrutura semelhante à primeira, enuncia-se a concepção de educação que parte do pensamento de Arendt. Para tanto, situa a ideia de educação da autora na sua relação com algumas das acepções educacionais erigidas ao longo do pensamento ocidental. Primeiramente, apresenta a ideia de educação como conceito e, em seguida, como prática concreta de diferentes experiências históricas. Por conseguinte, propõe a aproximação do propósito de compreensão da educação – notadamente, a educação em Arendt – enquanto fenômeno. Parte das ideias-base que circundam a crise na educação moderna com vistas a poder apontar o que, no pensamento de Arendt, seria a educação propriamente e, portanto, seu sentido, a exemplo do que fora realizado na primeira seção.

Na terceira parte, o presente trabalho pensa a relação entre política e educação a partir do pensamento da autora. Traz a lume as distinções entre as duas categorias e alvitra para possíveis relações entre ambas, não obstante a explícita supramencionada separação postulada pela pensadora. Com efeito, nosso trabalho intenciona promover o diálogo entre a obra de Arendt e alguns dilemas e impasses pertinentes à relação entre educação e política do tempo presente<sup>8</sup>. Exemplarmente, traremos à baila, na quarta e quinta partes, o fenômeno educacional

---

<sup>8</sup> Para Arendt, há uma diferença entre Era Moderna e Mundo Moderno. A primeira tem por marco três acontecimentos decisivos, quais sejam: a descoberta da América, a reforma protestante e a invenção do telescópio. O Mundo Moderno, por seu turno, diz respeito ao tempo em que vivemos. Inicia-se politicamente com as primeiras explosões atômicas e é determinado, sobretudo, por cinco experiências ou eventos: 1) a conquista humana do espaço que demarca a esperança de fuga à Terra; 2) o processo de automação que demarca a esperança de fuga ao trabalho (ARENDR, 2016, p. 14); 3) o surgimento dos sistemas totalitários (nazista e stalinista); 4) a possibilidade política de extermínio da própria humanidade, oportunizada, inicialmente, pela bomba atômica ao termo da segunda grande guerra (ARENDR, 2002, p. 3) e aprimorada desde então até nossos dias; 5) o excesso de burocratização (espécie de poder através do qual ofusca-se ou extingue-se as possibilidades de liberdade política e do poder de agir) e a perda de poder de suas instituições que empreenderam a diminuição dos espaços de liberdade por meio dos quais os cidadãos poderiam agir e se fazer ouvir (ARENDR, 1973, 1990; 1994). Porquanto, a crise na educação a que se refere Arendt diz respeito à crise educacional do Mundo Moderno.

brasileiro denominado Movimento Escola sem Partido (MESP). Exporemos as concepções de política e de educação estabelecidas pelo MESP e de seu Programa (PESP), analisando-as à luz das categorias de Arendt.

Todavia, ousamos atender a um convite fulcral da obra de Arendt, qual seja: o exercício do pensar como forma de reconciliação com um mundo em que o passado já não lança luzes capazes de iluminar o futuro e, para tanto, os homens são impelidos a buscar novas categorias para compreender o tempo presente. Por isso, na derradeira seção, apresentamos considerações que, embora exaradas da análise da obra de Arendt, não lhe podem ser exatamente atribuídas.

Sustentamos, pois, a seguinte tese: o rigor de Arendt na distinção entre os domínios da política e da educação não deve ser entendido como um elogio à despolitização da educação, mas uma estratégia para evitar justamente a instrumentalização da atividade educativa, notadamente a educação escolar, propugnada no mundo moderno, consignada exemplarmente neste trabalho pelo MESP. Porquanto, constatamos não ser o pensamento educacional de Arendt um aporte teórico a respaldar as teses do referido movimento, mas, ao contrário, configuram-se conceitos profícuos para reflexão e crítica à concepção de educação do MESP.

Defendemos, portanto, a despeito das afirmações de Arendt, em favor da existência de uma relação entre educação e política, amparados na análise de sua obra e nos estudos de intérpretes de sua obra que: I- a própria crise na educação moderna, como manifestação de uma crise mais ampla, possuiria um aspecto político; II- a distinção entre política e educação em Arendt teria, no escopo da obra da autora, significado político, qual seja, evitar que a educação seja instrumentalizada, isto é, esteja a serviço de um projeto político; III- existiria uma relação entre educação e política, no pensamento de Arendt, mediada, por outros conceitos da obra de Arendt, tais como, natalidade, liberdade e o amor ao mundo, mundo comum (CARVALHO, 2015; CORREIA, 2010; DUARTE, 2010;).

Argumentamos, pois, que a reflexão de Arendt, por um lado, recusa a indistinção entre educação e política, bem como salienta as especificidades de ambos os domínios. Não faz, pois, eco à máxima que, emanada da obra de Paulo Freire, é convertida em jargão no pensamento educacional brasileiro, qual seja, a afirmação de que *toda educação é um ato político* (FREIRE, 1982; SAVIANI, 1989). Entretanto, também não é um fundamento teórico a corroborar o esvaziamento do caráter formativo e, portanto, do aspecto político da educação propalado, paradigmaticamente, neste estudo, pelo fenômeno denominando Movimento Escola sem Partido (MESP).

Arendt distingue ensino e educação, formação e instrução. Todavia, diferentemente do movimento educacional em apreço, a pensadora considera que estas atividades devam compor inseparavelmente a atividade educativa:

Não é possível educar sem ao mesmo tempo ensinar: uma educação sem ensino é vazia e degenera com grande facilidade numa retórica emocional e moral. Mas podemos facilmente ensinar sem educar e podemos continuar a aprender até o fim dos nossos dias sem que, por essa razão, nos tomemos mais educados (ARENDDT, 1954, p. 13, tradução nossa)<sup>9</sup>.

O MESP propala a preocupação em combater uma educação supostamente corrompida pela prática de doutrinação. Entretanto, este conceito apresenta conotações diferentes para a autora e para o Movimento, como intencionamos demonstrar. Para Arendt a educação é uma atividade de caráter formativo. E, enquanto atividade formativa, educar “implica acolher e iniciar os que são novos num mundo, tornando-os aptos a dominar, apreciar e transformar as tradições culturais que formam sua herança simbólica comum e pública” (CARVALHO, 2015, p. 26). Neste processo, não se restringe ao desenvolvimento de habilidades e competências, à instrução, com propõe o MESP, posto que “para tomar parte no mundo é necessária uma formação educacional” (CARVALHO, 2015, p. 26).

A educação é um elo entre o mundo comum e público e os novos que a ele chegam pela natalidade, e, nesta sorte, não se confunde com mero processo de instrução, transmissão ou consumo de informação, preparação para o mercado ou símiles. Não se restringe ao ensino e ao aprendizado. Também não se identifica com o desenvolvimento de habilidades e competências. A educação é experiência simbólica da relação com o mundo que transcende a “dimensão técnica, utilitária e funcional da aprendizagem” (CARVALHO, 2015, p. 28).

A educação é “experiência simbólica de valor formativo” (CARVALHO, 2015, p. 28). E, quando é esvaziada desse seu aspecto formativo, – como sustentamos ser um dos principais propósitos do Movimento Escola sem Partido – submetendo-se a uma lógica de produção e consumo, distancia-se, concomitantemente, de sua dimensão pública.

A impressão de uma perspectiva econômica-utilitarista à educação destitui a educação de seu aspecto de formação, desvinculando-a, também, de sua relação com o mundo comum (herança simbólica) e, por conseguinte, de sua dimensão pública e política. Na sociedade

---

<sup>9</sup> Na tradução de 2014, “Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto, degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional. É muito fácil, porém ensinar sem educar e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado” (ARENDDT, 2014, p. 247). Do inglês: “One cannot educate without at the same time teaching; an education without learning is empty and therefore degenerates with great ease into moral emotional rhetoric. But one can quite easily teach without educating, and one can go on learning to the end of one’s days without for that reason becoming educated” (ARENDDT, 1954, p. 13).

contemporânea, o sentido político da educação é substituído por seu valor econômico e social. A educação deixa de ser a iniciação a uma herança cultural pública e passa a ser a consecução de capital cultural privado (CARVALHO, 2015, p. 32).

Em síntese, o que ocorre à educação no mundo moderno – exemplarmente, neste trabalho, pelos postulados do MESP – é que “a experiência escolar deixa de ser concebida a partir de seu potencial formativo para passar a ser organizada a partir de sua funcionalidade” (CARVALHO, 2015, p. 30). Instrumentaliza-se e, instrumentalizando-se, cria ambiente sobremodo favorável ao aparecimento, ainda que em contextos notadamente democráticos, de elementos de uma lógica totalitária (ou análogos a esta), entre os quais destacamos: a disseminação deliberadamente organizada de afirmações desvinculadas de elementos factuais (a existência de um processo conspiratório de doutrinação política nas escolas) e a eleição de um inimigo objetivo a ser perseguido e punido (o professor, potencial corruptor de crianças e jovens).

Assim sendo, consideramos que o pensamento educacional de Arendt adquire relevância para a análise de dilemas educacionais brasileiros contemporâneos – dos quais o MESP é paradigmático – justamente porque, embora não se renda à identificação tradicional entre educação e política, aponta para os riscos do esvaziamento do aspecto formativo da educação e, portanto, de seu caráter político.

Para a compreensão e análise da obra de Arendt, adotamos predominantemente o modelo de pesquisa bibliográfica, utilizamos as traduções disponíveis em língua portuguesa, comparando-as, quando necessário com outras versões.

Evocamos, outrossim, os estudos empreendidos pela recepção da obra de Arendt, tais como os de Odílio Alves Aguiar, Vanessa Sievers de Almeida, José Sérgio Fonseca de Carvalho, Adriano Correia, Crislei de Oliveira Custódio, André Duarte, Carmelita Brito de Freitas Felício, Eduardo Jardim, Celso Lafer, Jean Lombard, Lizandra Nascimento e, notadamente, Silvio Gallo, Jorge Larrosa, Jan Masschelein, Maarten Simons, na última seção, a amparar nossas proposições acerca do sentido da educação no tempo presente.

Também sob a égide da pesquisa bibliográfica, analisamos as categorias educação e política postuladas pelo Movimento Escola sem Partido (MESP) e pelo Programa Escola sem Partido (PESP). No primeiro caso, precipuamente a partir de seus endereços eletrônicos oficiais e, no segundo, mormente a partir dos textos dos anteprojatos de Lei igualmente disponíveis nos supramencionados sítios eletrônicos, materializados em iniciativas legislativas que culminam com o PL 246/2019, propondo a instituição do Programa Escola sem Partido em todo o Brasil.

## SEÇÃO I - POLÍTICA A PARTIR DO PENSAMENTO DE ARENDT<sup>10</sup>

*“A razão de ser da política é a liberdade”.*  
(ARENDT)

Esta seção versa acerca do sentido da política a partir do pensamento de Arendt. Nesta direção, contextualiza-se a questão da concepção de política no pensamento da referida autora em sua relação com o escopo das acepções para a ideia de política do Ocidente. Em seguida, discorre-se sobre o referencial teórico utilizado, bem como do conjunto de reflexões atinentes a esta temática, quais sejam: as dimensões da vida ativa (*labor, work e action*); a noção de espaço público (lugar da aparência e da visibilidade, mundo comum, espaço da palavra e da ação) e, por conseguinte, a ideia de liberdade como razão de ser (*raison d'être*) da política. Por fim, em oposição a um sentido “negativo” da política ressaltado por Arendt, salienta a importância da natalidade na relação com os categóricos que circundam a acepção arendtiana.

### 1.1 Contextualização da questão

A história do pensamento político ocidental apresentou diferentes modos de compreender a ideia de política. Na Grécia Antiga e no decorrer da história da filosofia, a noção de política aproxima-se e, doravante, dista-se da noção de liberdade. Arendt, assim como Vernant (2002, p. 53-72), atribui aos gregos a criação da política. Na *pólis*, expõe Arendt, há um acervo de medidas que obstavam a centralização dos poderes e da autoridade nas mãos de um rei, mandatário, representante dos deuses ou algo parecido (ARENDT, 2016).

Semelhantemente, a liberdade também foi temática recorrente nas obras de diversos filósofos que, associam-na, em termos gerais, à ideia de liberdade interior, individual. Arendt, demonstra, por exemplo, que Epiteto, um filósofo estoico do século I, compreendia a liberdade como uma forma do eu se relacionar com a realidade externa, que lhe seria adversa, resultando, deste modo, em uma espécie de estranhamento diante do mundo. Compreensão esta que, malgrado algumas variantes, prepondera, em fundamento, nos séculos pósteros (ARENDT, 2014, p. 188-221).

Diferentemente do pensamento filosófico e político clássico e também diverso do liberalismo, Arendt trata da liberdade como fundação, como edificação do novo na coletividade

---

<sup>10</sup> O conjunto das considerações deste capítulo parte de pesquisa realizada pelo autor no Programa de Pós-graduação em Filosofia (mestrado) acerca de aspectos que circundam a questão do sentido da política em Hannah Arendt. Nesta sorte, expõe, discute e dialoga com os seguintes resultados de estudos e pesquisas: Silva; Xavier (2015); Silva (2016).

(ARENDRT, 2014). Para Hannah Arendt, liberdade é iniciar (no espaço público). É nessa esfera que temos frequentemente novos começos e iniciativas condicionados pelas ações humanas. Destarte, Arendt evidencia que, sendo cada novo início um milagre, a efetivação de milagres é a maior potencialidade do espaço da política (ARENDRT, 2014, 1993). A ação (cada novo início) é a seleta manifestação da própria liberdade (humana). Adverte-nos a autora: se a esfera política, no mundo contemporâneo sofre por uma carência de sentido, é justamente nessa esfera que podemos contar com milagres, com novas iniciativas que conduziriam à reabilitação do sentido da política e, concomitantemente, à reconstituição desta esfera (ARENDRT, 1993, p. 122).

Em outras palavras, apenas no âmbito da política pode-se reabilitar o significado da política. E é precisamente nesse aspecto que a obra de Arendt lança luzes em relação aos tempos sombrios<sup>11</sup> e, outrossim, ilumina o pensamento político contemporâneo. Por isso, segundo Duarte, o pensamento de Arendt permanece alheio às oposições tradicionais entre direita e esquerda, entre liberalismo e conservadorismo, bem como às denominações impressas por seus intérpretes, tais como saudosista helênica, neoiluminista, neoaristotélica, antimodernista ou pós-moderna. Tal independência de pensamento político é resultado da capacidade desta autora de abordar velhos e novos dilemas políticos sob uma ótica sempre provocativa e propositiva (DUARTE, 2001, p. 250).

Para a autora, agir significa tomar iniciativa, começar; como indica a palavra grega *arkhein* (ARENDRT, 2005, p.190). A ação é a única atividade exercida diretamente entre os homens, sem a mediação das coisas ou da matéria; ela corresponde à condição humana da pluralidade. Agir (politicamente) é o que nos faz superar o estado laborativo ou o mero estado de fabricação de coisas. A ação é, por primeiro, a atividade humana política (ARENDRT, 2016). Na *pólis*, é a atividade exclusiva dos cidadãos que, com palavras e atos, libertos do jugo da necessidade, podem se dedicar à vida livre, possível, apenas, na esfera pública da cidade-estado. Esta é a atividade política, *par excellence*, e a sua respectiva condição humana – a pluralidade, precedida pela natalidade – é a condição da vida política.

Nesta direção, afigura-se mister enfatizar: política e liberdade são mais do que compatíveis; são análogas, idênticas. A razão de ser da política não é outra senão a liberdade. A liberdade, no entanto, postula Arendt, antes de ser um problema filosófico, foi concebida e pertencente ao âmbito da política. Trata-se, antes de tudo, de um fato da vida cotidiana da coletividade (ARENDRT, 2014, p. 192). Liberdade, para a autora, é liberdade política. Não é

---

<sup>11</sup> A expressão “tempos sombrios” é uma referência ao ambiente político do século XX, especialmente relativos aos regimes totalitários: alemão e soviético. Arendt escreve o livro *Homens em Tempos Sombrios (Men in dark times)* a partir do qual a expressão torna-se paradigmática em sua reflexão.



livre-arbítrio, liberdade interior, liberdade econômica, assim como política não se confunde com “poder sobre”, exercício de força, violência e opressão.

Com o fim da Antiguidade, entretanto, conforme Arendt, a liberdade seria transposta de seu âmbito original – o do convívio entre os homens – para a esfera da interioridade, da vontade. Doravante, não mais se consideraria a liberdade o sentido da política. A separação entre política e liberdade foi corroborada segundo Arendt, ao longo de alguns eventos na história ocidental: o cristianismo, o pensamento político moderno, as ciências políticas e sociais dos séculos XIX e XX. Notadamente, o totalitarismo, uma radical ruptura com o passado, representou, nas condições políticas modernas, a separação das duas noções, tornando concomitantemente dissoluta a esfera pública, o espaço da política, como se nos foi apresentado na matriz grega (ARENDR, 2016).

Não obstante o desvio em relação à experiência da Antiguidade, descrita e discutida por Hannah Arendt, a autora persiste neste postulado: a liberdade é a razão de ser da política e o seu domínio de experiência é a ação. A ação é, para ela, como já descrito, começar e também dar cabo a alguma coisa, concomitantemente. É a atividade política primordial; a capacidade humana de trazer à baila algo inteiramente novo, de estabelecer novos inícios: a manifestação/realização da liberdade e, enquanto tal, um milagre. O homem (como ser de ação) é, nesta sorte, um feitor de milagres, paradoxalmente frequentes na esfera pública. A ação é a atividade exclusiva da esfera da política: dos homens na companhia de outros. Portanto, é neste espaço que podemos esperar (dos homens) novos inícios, fundações, rupturas, *ações virtuosas* (criativas, criadoras, oportunas, significativas); milagres (ARENDR, 1993).

E, para a autora de *Sobre a revolução* (ARENDR, 2011, p. 47-52), alguns eventos revolucionários da Idade Moderna relacionados à Revolução Francesa, à Revolução Americana e à Comuna de Paris, entre outros, são exemplos de experiências fundacionais que corroboram a possibilidade da interrupção de cadeias e edificação do novo no âmbito político. Arendt vislumbra nos fenômenos revolucionários da Idade Moderna e contemporâneos uma possível superação das catástrofes de nosso tempo, “a despeito de tais eventos políticos terem sido sufocados antes mesmo que pudessem cumprir a instituição de uma política centrada na ação livre e concentrada de uma pluralidade de agentes” (DUARTE, 2001, p. 250).

Esperar pela reconstituição do espaço público e pela retomada de sentido da política, em face de toda a tradição que separou a liberdade da política e, sobretudo, após um fenômeno sem precedentes, como o totalitarismo (soviético e alemão), é o mesmo que contar com milagres. Não se trata, todavia, é sempre bom lembrar, de crer religiosa ou supersticiosamente em milagres, mas de acreditar na capacidade humana de agir, de encetar e dar cabo a algo novo,

de estabelecer novos inícios, de agir virtuosamente (oportuna e significativamente). É assim que, no bojo da reflexão arendtiana, a discussão acerca da reabilitação do espaço e do sentido da política no mundo contemporâneo tem o seu cume em uma crença em milagres, isto é, na capacidade exclusivamente humana de agir.

Arendt apresenta um pensamento político sobremodo original. Opõe-se ao totalitarismo soviético sem se render à idolatria capitalista. Coaduna profunda atenção aos acontecimentos de seu tempo com significativa erudição e apropriação teórica da história. Alinhava o rigor filosófico à sensibilidade estética. Ilumina as sombrias experiências do mundo moderno com sua fidelidade à tradição e concomitante criatividade. Em sua vida e em sua obra, encontramos uma amálgama de “engajamento” político e distanciamento reflexivo, parcimônia e imaginação, firmeza na defesa de suas posições e tolerância em face da pluralidade.

Sua obra, formulada em tempos sombrios, não obstante, repudia o pessimismo. Sem qualquer dose de ingenuidade, Arendt considera que cada nascimento amplia o repertório de possibilidades e enriquece a vida no planeta com novas perspectivas e ações inovadoras capazes de trazer à baila o novo na esfera pública.

A despeito de sua apropriação teórica da experiência histórica da cidade-estado grega e de suas raízes fenomenológicas, o pensamento político de Arendt mantém-se independente. A autora, nascida na Alemanha, convertida em apátrida por sua ascendência judaica durante a Segunda Guerra, é acolhida pelos Estados Unidos, tornando-se cidadã estadunidense, dificilmente pode ser acomodada nas categorias de direita e esquerda que predominam no debate político público. A obra de Arendt não nutre ilusões utópicas sobre o mundo, mas estabelece com firmeza que, como está, não deve continuar. Essa reflexão levou-a, em vista do primado da necessidade e do cuidado com a existência, dominante na política, a relacionar a política com a oportunidade e o espaço da liberdade e a enfatizar a importância da ação humana (ARENDR, 2002, p. 4)

Em suma, pelo exposto no que se segue, o pensamento político de Arendt compreende uma significativa formulação teórica contemporânea de defesa da república (*res-publica*, a coisa pública) da democracia, da liberdade (política) e a da importância da esfera política nas sociedades hodiernas.

## **1.2 Considerações propedêuticas acerca do conceito de política**

Política é um conceito sobremodo diverso. Cotidianamente, a expressão pode ser utilizada como ciência dos fenômenos referentes ao Estado. Refere-se também a sistema de

regras atinentes à direção dos negócios públicos, à arte de bem governar os povos; a um conjunto de objetivos que constituem determinado programa de ação governamental e condicionam a sua execução. Também nos referimos à política como princípio doutrinário que caracteriza a estrutura constitucional do Estado ou como posição ideológica a respeito dos fins do Estado. Trata-se, outrossim, de atividades exercidas na disputa dos cargos de governo ou no proselitismo partidário ou habilidades no trato das relações humanas com vista à obtenção de resultados desejados. (CUNHA, 1997).

Etimologicamente, política vem do grego *politikós*. Seu correspondente no latim é *política*, *politics*, em inglês. Em francês, *politique*. Com essa expressão, ao longo da história, foram designadas várias coisas, mais precisamente: 1) a doutrina do direito e da moral; 2) a teoria do Estado; 3) a arte ou a ciência do governo; 4) o estudo dos comportamentos intersubjetivos. (ABBAGNANO, 1997, p. 773).

Bobbio (1998, p. 954), por seu turno, estabelece que o conceito de política deriva do adjetivo originado de *pólis*, vem a ser *politikós*, denotando tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, ao que é urbano, civil, público, sociável, social. Destarte, o termo política, com referência à antiguidade, designa amiúde o campo da atividade humana relativo à administração pública, ao conjunto dos cidadãos.

Nesta sorte, Bobbio (1998), salienta a importância da obra *Política* (1999), de Aristóteles, considerada um dos primeiros tratados sistemáticos sobre a arte e a ciência de governar a *pólis* e, por conseguinte, da filosofia ou do pensamento político. Conforme o filósofo italiano, o termo política se expandiu justamente graças à influência do supracitado livro do filósofo grego. Para Bobbio, a *Política* é “o primeiro tratado sobre a natureza, funções e divisão do Estado e sobre as várias formas de governo, com a significação mais comum de arte ou ciência do Governo, isto é, de reflexão” (BOBBIO, 1998, p. 954). Para Aristóteles, a política pode ser descrita em termos de uma continuidade da ética aplicada, entretanto, à vida pública. Em *Ética a Nicómaco* (1991), Aristóteles reflete e descreve o modo de vida capaz de conduzir à felicidade humana. Afirma o filósofo:

[...] as coisas que temos de aprender antes de poder fazê-las, aprendemo-las fazendo; por exemplo, os homens tornam-se arquitetos construindo e tocadores de lira tangendo esse instrumento. Da mesma forma, tornamo-nos justos praticando atos justos, e assim com a temperança, a bravura, etc. Isto é confirmado pelo que acontece nos Estados: os legisladores tornam bons os cidadãos por meio de hábitos que lhes inculcem. Esse é o propósito de todo legislador, e quem não logra tal desiderato falha no desempenho da sua missão (ARISTÓTELES, 1991, p. 29-30).

Na *Política* (1999), por seu turno, o sábio estagirita debruça-se sobre a investigação das instituições públicas e das formas de governo apropriadas ao bem viver em sociedade. Nesse aspecto a política seria, sob a ótica aristotélica, uma continuidade da ética. Afirma o sábio grego:

Por conseguinte, é evidente que o Estado é uma criação da natureza e que o homem é, por natureza, um animal político. [...] A prova de que o Estado é uma criação da natureza e tem prioridade sobre o indivíduo é o que o indivíduo quando isolado, não é auto-suficiente; no entanto, ele o é como parte relacionado com o conjunto. Mas aquele que for incapaz de viver em sociedade, ou que não tiver necessidade disso por ser auto-suficiente, será uma besta ou um deus, não parte do Estado. [...] o homem quando perfeito, é o melhor dos animais; porém, quando apartado da lei e da justiça, é o pior de todos. [...] E a justiça é o vínculo dos homens, nos Estados; porque a administração da justiça, que é a determinação daquilo que é justo, é o princípio da ordem numa sociedade política (ARISTÓTELES, 1999, p.147).

Em suma, inicialmente o termo política foi, sobretudo, utilizado para designar obras dedicadas ao estudo da esfera das atividades humanas que se refere de algum modo às coisas do Estado. A partir da época moderna, o termo paulatinamente perde seu significado original, sendo substituído por expressões como ciência do Estado, doutrina do Estado, ciência política, filosofia política, etc. Doravante, o conceito de política passa a ser usado para indicar as atividades humanas relativas à cidade, ao Estado, à pólis. Para o filósofo italiano, o conceito de política, compreendida como forma de atividade ou de práxis humana, encontra-se estreitamente ligado à noção de poder (BOBBIO, 1998, p. 954).

Assim, somos conduzidos à constatação do aspecto sobremodo polissêmico do conceito de política. O pensamento ocidental, em sua trajetória, utilizou esta expressão para designar díspares elementos da vida associativa. Tais considerações propedêuticas e gerais, com efeito, são significativas a este trabalho na medida em que possibilitam situar, no escopo do pensamento político clássico, as posições de Arendt acerca da política.

Posto isto, em seguida, o presente estudo ocupa-se precipuamente dos componentes da noção de política arendtiana. Parte do referencial teórico ao qual se encontra aportada, para adentrar ao conceito propriamente com vistas a pensar a razão de ser da política no corpus arendtiano.

### **1.3 O referencial teórico do sentido da política nas obras de Arendt**

A temática da política exerce centralidade na obra de Hannah Arendt, pensadora que recorrentemente denominou-se teórica da política e não filósofa. Suas obras, em geral, versam

diretamente sobre a política, a ela se referem ou circundam-na de alguma forma. Neste sentido, por razões metodológicas, priorizou-se, nesta etapa do presente trabalho, tomar por ponto de partida aquelas obras que tratam diretamente do fenômeno da política. Destarte, apresentar-se-á o conjunto de textos que constituem o aporte teórico da referida abordagem com vistas à reflexão das categorias atinentes à temática da política na obra da autora.

Em 1951, Arendt escrevera *Origens do totalitarismo* (ARENDR, 1998), obra na qual discute o fenômeno totalitário, acontecimento sem precedentes históricos que, conforme a autora, empreende uma ruptura com o passado e abrupta destruição da relação entre política e liberdade.

Nas obras *Sobre a revolução* (ARENDR, 2011), de 1963, *Da violência* (ARENDR, 2004), de 1970 e *Crises da república* (ARENDR, 1973), publicada em inglês, em 1972, a autora apresenta um conjunto de reflexões sobre a esfera da atividade política a partir da modernidade.

*A condição humana* (ARENDR, 2016) data de 1958 e é citada frequentemente como o mais importante trabalho de Arendt (LAFER, 2003). Neste texto, a autora debate a relação privado/público e apresenta as três dimensões da vida ativa: *labor*, *work* e *action*. Apresenta também os eixos de sua genuína noção de espaço (esfera ou domínio) público: o espaço da aparência e da visibilidade; o mundo comum, enquanto artefato ou produto humano; e espaço da ação e da palavra, lugar da pluralidade e da natalidade. Na convergência desses três aspectos, a esfera pública se constitui no lugar, por excelência, da manifestação da liberdade.

O referencial do modelo de espaço público da reflexão arendtiana não é outro senão o da tradição política e pré-filosófica. Na antiguidade, na cidade-estado grega, especialmente, o sentido da política era a liberdade; e o seu domínio de experiência, a ação. A liberdade é a razão de ser da pólis: o motivo pelo qual os homens vivem politicamente organizados. É o que é enfatizado em *Entre o passado e o futuro* (ARENDR, 2014) e em *A dignidade da política* (ARENDR, 1993).

Entretanto, ao fim da antiguidade clássica, com o cristianismo, a liberdade é transposta do âmbito da política – algo que se manifesta entre os homens – para uma dimensão da interioridade, lugar do diálogo do eu consigo mesmo, para usar uma expressão da autora. Há, conforme Arendt, um desvio filosófico que tira a liberdade da esfera da ação (como no paradigma grego) e a leva para o âmbito da vontade. Liberdade seria, doravante, considerada liberdade individual, mera possibilidade de escolha. Política e liberdade por muito tempo não mais seriam conciliáveis sob a abordagem filosófica (ARENDR, 2014).

Com o cristianismo, as experiências políticas modernas e a sobreposição do privado sobre o público estabeleceram a separação entre liberdade e política. E, no século XX, o

totalitarismo – para Arendt, especificamente, o nazismo e o stalinismo – demarca uma radical ruptura com o passado; ponto alto da separação entre política e liberdade que corrobora o fenômeno da dissolução da esfera pública (ARENDR, 2014, 2016) e a dificuldade de ressignificação deste espaço nas condições políticas contemporâneas.

Nesta sorte, a noção de espaço público converte-se em uma das mais genuínas contribuições de Arendt. A ausência de sentido da política e a dissolução do seu espaço são fenômenos relacionados. Destarte, a retomada do modelo grego de espaço público é o modo como Arendt ilumina as sombrias experiências políticas do século XX, impulsionando o pensamento político contemporâneo à espera de novos inícios, de milagres ensejados pela ação dos homens no espaço público, exclusivamente. E esta espera de milagres de que fala Arendt, sugere, pois, a união entre as possibilidades de reconstituição da esfera pública e de retomada do sentido da política, mediante a capacidade dos homens de agir.

Postula a autora:

[...] Se o sentido da política é a liberdade, então isso significa que nós, nesse espaço, e em nenhum outro, temos de fato o direito de ter a expectativa de milagres. Não porque acreditemos (religiosamente) em milagres, mas porque os homens, enquanto puderem agir, são aptos a realizar o improvável e o imprevisível, e realizam-no continuamente, quer saibam disso, quer não. A questão de se a política ainda tem de algum modo um sentido remete-nos necessariamente de volta à questão do sentido da política; e isso ocorre exatamente quando ela termina em uma crença em milagres – e em que outro lugar poderia terminar? (ARENDR, 1993, p.122).

Com efeito, no intento de refletir sobre o sentido da política a partir do pensamento de Arendt, faz-se necessário, antes de tudo, analisar as três dimensões da vida ativa, bem como os eixos da noção de espaço público. E a fonte primeira para esta abordagem, como outrora postulado, é a obra *A condição humana* (ARENDR, 2016).

Por conseguinte, a reflexão acerca do sentido da política perpassa, como anunciado, pela discussão do conceito de liberdade, como razão de ser da esfera pública, assim como sobre a separação entre política e liberdade, operada pela tradição, a dissolução do espaço público, encetada pela modernidade e estabelecida radicalmente pelas experiências políticas do século XX. Quanto a esse aspecto, *A condição humana* (ARENDR, 2016) também é significativa. Entretanto, a abordagem mais específica, neste âmbito, parte do capítulo IV de *Entre o passado e o futuro* (ARENDR, 2014).

E, desse modo, pensamos ser possível discutir a promessa da política (ARENDR, 2009), ou antes, o que é a política? (ARENDR, 2002) e a espera de milagres ou de novos inícios a que

se refere Hannah Arendt, através da interpelação formulada pela autora na obra *A dignidade da política*, qual seja: será que a política ainda tem de algum modo um sentido? (ARENDR, 1993).

#### 1.4 A Condição humana: entre o público e o privado

*A condição humana*<sup>12</sup> é um extraordinário elogio da política e uma aposta em sua importância num mundo no qual ela parecia relegada a segundo plano, conforme Correia (2008).

Segundo Young-Bruehl (1997), a intenção inicial dessa obra seria discutir os componentes totalitários do marxismo e estabelecer as diferenças ideológicas entre o nazismo e o regime soviético. Todavia, o livro se transforma em uma análise acerca de aspectos da condição humana através de três atividades que constituem a vida ativa, quais sejam: *labor*, *work* e *action*, segundo Lafer no posfácio de Arendt (2016).

Nesse sentido, *A condição humana* corresponde a uma análise do que é específico e do que é genérico na condição humana. Para a autora, é através de sua singularidade que o homem retém a sua individualidade; por meio de sua participação no gênero humano comunica aos demais sua singularidade, conforme Arendt (LAFER, 2003, p. 29).

Entretanto, *A condição humana* (2016) discute a reversão da prioridade da contemplação e sua substituição pelo fazer como caminho para o conhecimento que ocorre na Era Moderna, ilustrado pela importância do telescópio e da figura de Galileu na epistemologia do mundo moderno (LAFER, 2003, p. 28).

Destarte, Arendt apresenta também os pilares de sua genuína noção de espaço (ou esfera) público: o espaço da aparência e da visibilidade; o mundo comum, enquanto artefato ou produto humano; e espaço da ação e da palavra, lugar da pluralidade. Na convergência desses três aspectos, o domínio público se constitui no lugar, por excelência, da manifestação da liberdade (ARENDR, 2016).

No primeiro parágrafo da supracitada obra, Arendt anuncia: “o que estamos fazendo é, na verdade, o tema central deste livro, que aborda somente as articulações mais elementares da

---

<sup>12</sup> Para este estudo, optou-se pela edição de 2016 realizada por Roberto Raposo com revisão técnica e apresentação de Adriano Correa. As alterações mais significativas desta edição revisada são relativas à tradução das três dimensões da vida ativa, quais sejam: *labor*, *work* e *action*. Até então, nas traduções de *A condição humana* no Brasil, predominava a seguinte compreensão: *labor* (labor), *work* (trabalho) e *action* (ação). Com efeito, a edição de 2016 contempla o que já havia sido postulado em Lafer (2003), May (1988) e Correia (2008), ou seja, a tradução de *labor* por trabalho, de *work* por obra. Outra alteração digna de nota refere-se à adoção da expressão “domínio” (público ou privada) ao invés de “esfera” (pública ou privada). Diferenças de menor relevância são apontadas ao longo do texto.

condição humana, aquelas atividades que tradicionalmente, e também segundo a opinião corrente, estão ao alcance de todo ser humano” (ARENDDT, 2016, p. 6).

As atividades a que a autora se refere, como já mencionado, o trabalho, a obra e a ação, atividades humanas fundamentais, constituidoras da vida ativa, são sistematicamente tratadas nos três capítulos centrais de Arendt (2016).

O trabalho, (do inglês, *labor*) expressão cujo significado está ligado etimologicamente a *ponein* (grego), *laborare* (latim), *travailler* (francês) e *arbeiten* (alemão), e conforme Arendt (2016), diz respeito à atividade relacionada ao *animal laborans*, corresponde ao processo biológico do corpo humano e a condição humana do trabalho é a própria vida. O trabalho é a atividade da produção para o consumo, para satisfação das necessidades da casa (*oikós*); é, para os gregos, um atributo dos escravos, porquanto, digno de desprezo, mas condição de possibilidade da existência da atividade política dos cidadãos na pólis (cidade-estado). Conforme Lafer (2003) esta ideia de trabalho a que se refere Arendt poderia ser compreendida a partir do latim *tripalium*: instrumento de três paus usado na tortura de animais; ou ainda, do latim baixo: *trabs*, trave utilizada para ferrar animais. Em qualquer um dos casos “trata-se de viga que todos nós carregamos na penosa e sisífica labuta de lidar com a necessidade” (LAFER, 2003, p. 29).

A segunda atividade humana é *work*. Seu significado está ligado etimologicamente a *aergazesthai* (grego), *facere* ou *fabricari* (latim), *ouvrer* (francês) e *werken* (alemão) (ARENDDT, 2016). May (1988) e Correia na tradução de 2016 de *A condição humana* sugerem que a expressão mais apropriada, nesse caso, para o português seja obra. Seja como for, esta atividade está ligada ao artificialismo do mundo. Sua condição humana é a mundanidade. Refere-se ao fazer (*facere*) humano do *homo faber*, à criação da artificialidade, à fabricação de coisas. Esta é, na Grécia Antiga, atividade do artesão (ARENDDT, 2016, p. 9).

A terceira dimensão da vida ativa é, portanto, a ação (*agere*: por em movimento; *gerere*: criar, trazer). Para Arendt, agir, em seu sentido mais geral, significa tomar uma iniciativa, começar, como também indica a palavra grega *arkhein* (ARENDDT, 2016, p. 219). Segundo Arendt, a ação é a única atividade exercida diretamente entre os homens, sem a mediação das coisas ou da matéria; ela corresponde à condição humana da pluralidade. Na pólis é a atividade exclusiva dos cidadãos que, com palavras e atos, libertos do jugo da necessidade, podem se dedicar à vida livre, possível apenas na esfera pública da cidade-estado. Esta é a atividade política, *par excellence*, e a sua respectiva condição – a pluralidade, coadunada à natalidade – é a condição da vida política. “Todas as atividades humanas são condicionadas pelo fato da pluralidade humana, o fato de que não Um homem, mas homens, no plural, habitam a Terra e



de uma maneira ou outra vivem juntos” (ARENDT, 2005, p. 190). Isto porque tomando como referência a ideia da *res pública* (coisa pública) romana, viver é estar entre os homens: *inter homines esse* (ARENDT, 2016, p. 10).

Nas palavras da autora:

A ação, única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que homens, e não o Homem vivem na Terra e habitam o mundo. Embora todos os aspectos da condição humana tenham alguma relação com a política; essa pluralidade é especificamente a condição – não apenas a *conditio sine qua non*, mas a *conditio per quam* – de toda a vida política (ARENDT, 2016, p.9, grifo do autor).

Entretanto, com o advento da Civilização Industrial, a atividade do homo faber<sup>13</sup> passa a ter lugar privilegiado. A chamada ascensão do social transforma preocupações privadas – como a manutenção da vida, a propriedade privada, a satisfação das necessidades – em preocupações públicas. Os assuntos que na antiguidade grega diziam respeito à casa (*oikós*) tornam-se, doravante, preocupações públicas e a antiga diferença entre as esferas privada e pública é obnubilada, submersa (ARENDT, 2016, p. 46-61). No entender de Telles (1999) o fenômeno totalitário, segundo o pensamento político de Arendt, emerge e se estabelece na dissolução do espaço público. Nesta sorte, Arendt (2016) coloca em voga os referenciais fundantes da noção de espaço público, este que, na Era Moderna, torna-se um horizonte baço com a ascensão da esfera social, fundamentalmente desestruturado com as experiências totalitárias do século XX e com o fenômeno da burocracia nas modernas democracias representativas.

### **1.5 A noção arendtiana de domínio público**

A discussão relativa ao domínio público perpassa toda a obra da Arendt. Entretanto, é em *A condição humana* (2016) que os eixos dessa noção são apresentados de maneira mais sistematizada, em meio às inúmeras referências à antiguidade greco-romana, à abordagem sobre a vida ativa e à discussão desta última na modernidade. O domínio público é a esfera da aparência e da visibilidade. É o mundo enquanto artefato ou produto humano. E, por fim, é o espaço da palavra e da ação, atividades condicionadas pelas condições humanas da pluralidade e da natalidade. Na confluência desses três elementos, o domínio público se constitui no espaço da liberdade (política).

---

<sup>13</sup> Sob a perspectiva de Arendt (2014, p. 166), esta expressão representa o homem fabricante de utensílios, construtor do mundo feito de coisas.

No início do subcapítulo intitulado *O domínio público: o comum*, Hannah Arendt afirma que o termo público significa “tudo o que pode ser visto e ouvido por todos e tem a maior divulgação possível. Para nós, a aparência – aquilo que é visto e ouvido pelos outros e por nós mesmos – constitui a realidade” (ARENDR, 2016, p. 61). Ser visto e ouvido, ver e ouvir são os requisitos para a garantia da realidade (pública). A realidade (política) não prescinde do que aparece. Assim, toda experiência que se mantém privada, íntima teria uma existência incerta e obscura; os sentimentos, pensamentos, desejos têm sua realidade eminentemente assegurada apenas na mediada em que são trazidos à tona em um espaço no qual podem aparecer (publicamente). Destarte, apenas no relato de experiências privadas e íntimas, na narração de histórias e na arte, diz Arendt, as experiências individuais, privadas podem ser trazidas “para uma esfera na qual assumirão uma espécie de realidade que, a despeito de sua intensidade, elas jamais poderiam ter tido antes” (ARENDR, 2016, p. 62).

Percebe-se claramente, no que tange a este aspecto, que em certa medida a teoria política da ex-aluna de Husserl, Jaspers e de Heidegger não perdera, de alguma forma, os laços com a fenomenologia<sup>14</sup>. Público é o que aparece; e é a aparência que constitui a realidade: aparecer, ver e ser visto; ouvir e ser ouvido. “A presença de outros que veem o que vemos e ouvem o que ouvimos garantem-nos a realidade do mundo, e de nós mesmos” (ARENDR, 2016, p.62). Público é, pois, não apenas o que aparece, mas o que pode ser comunicado. A aparência e a comunicabilidade são elementos inerentes à publicidade de algo. Assim sendo, a autora estabelece que experiências íntimas intensas (relevantes) como a da dor física, por exemplo, não fazem parte do mundo público porque não aparecem e, portanto, não são passíveis de comunicação.

Por último, a autora atenta para o fato de que, na esfera pública, não há lugar para o irrelevante. Isso, todavia, não quer dizer que tudo o que é privado é, por isso, irrelevante. O amor, por exemplo, não suporta, para a filósofa, a existência pública: “morre, ou antes, se extingue assim que é trazido a público”, (ARENDR, 2016, p.63). Mas a esfera pública não é capaz de abrigar o irrelevante. Além disso, “o que o domínio público considera irrelevante pode ter um encanto tão extraordinário e contagiante que todo um povo pode adotá-lo como modo de vida, sem com isso alterar-lhe o caráter essencialmente privado”. O sentimento enquanto externado, é ação que se dá na visibilidade e, isto não é irrelevante (ARENDR, 2016, p. 65)<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> Sobre “A natureza fenomênica do mundo” ver Hannah Arendt *A vida do espírito*. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993. 17-20. Sobre a vida acadêmica de Hannah e sua ligação com os três citados pensadores ver resumidamente Derwent May, *Hannah Arendt: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX*. Rio de Janeiro: Casa Maria Editorial, 1988, p. 21-33.

<sup>15</sup> Em relação a este aspecto, Arendt refere-se exemplarmente ao famigerado *petit bonheur* (pequena felicidade,

Portanto, no tangente a esta primeira característica do mundo público, constatamos: público significa aparência, visibilidade; o que pode ser visto e ouvido pelo maior número de pessoas possível; é comunicável, pois que relevante. Por isso as coisas irrelevantes, também os sentimentos, pensamentos e paixões, mesmo que muito intensos não podem pertencer à esfera pública. A aparência e a relevância são requisitos essenciais para que algo permaneça neste espaço.

Em relação ao segundo aspecto do termo público, demarca Arendt “Significa o próprio mundo na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que privadamente possuímos nele” (ARENDR, 2016, p.64). E prossegue:

Tem a ver com o artefato humano, com o que é fabricado pelas mãos humanas, assim como os negócios realizados entre os que, juntos, habitam o mundo feito pelo homem. Conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que possuem em comum, como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor; pois, como todo espaço-entre [*in-between*], o mundo ao mesmo tempo separa e relaciona os homens entre si (ARENDR, 2016, p. 64).

Público refere-se ao que é comum a todos e, por isso, o elemento mediador das relações entre os homens. E esse mundo construído pelas mãos humanas, artefato humano, não é, diz Arendt, a Terra, tampouco o mundo do labor, mas, ao contrário, trata-se do mundo das relações entre os homens, dos negócios humanos. Este mundo é diferente para cada um, segundo o lugar que se ocupa dentro dele e, concomitantemente, é o que nos separa, ou para usar uma expressão da pensadora, o que evita que colidamos, como acontece nas sociedades de massas (ARENDR, 2016, p. 65).

Este mundo público pressupõe permanência, durabilidade. Arendt postula: “Só a existência de um domínio público e a subsequente transformação do mundo em uma comunidade de coisas que reúne os homens e estabelece uma relação entre eles dependem inteiramente da permanência” (ARENDR, 2016, p. 67).

O domínio público não é construído por e para uma geração apenas. Pelo contrário, faz-se mister que ele transcenda a mortalidade dos homens de uma geração. No mundo público das coisas comuns, dos negócios humanos, a preocupação com a imortalidade – estabelece Arendt, retomando a matriz grega da pólis – é questão capitular. “Sem essa transcendência em uma potencial imortalidade terrena, nenhuma política, no sentido restrito do termo, nenhum mundo comum nem domínio público são possíveis” (ARENDR, 2016, p.67).

---

felicidade nas pequenas coisas) do povo francês, característico na poesia do século XX. Coisas relevantes podem muito bem estar na esfera privada – o amor, por exemplo —, entretanto, o espaço público não é capaz de abarcar o irrelevante (ARENDR, 2016, p. 61).

Um mundo comum que nos precede e que sobreviverá à nossa partida:

[...] é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos. Transcende à duração de nossa vida tanto no passado quanto no futuro: preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência. É isso que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que estiveram antes e aqueles que virão depois de nós (ARENDDT, 2016, p. 68).

Arendt insiste nesse aspecto porque entende que a preocupação com a imortalidade é dimensão fundamental da existência de uma esfera pública. Esta é constituída pelo que permanece e pela preocupação em relação ao que permanecerá, mesmo quando finda a vida terrena. Por isso, na Grécia, o jugo da escravidão estava não só no anonimato imposto pela prisão obscura da privacidade, mas também significava uma morte que não deixaria vestígios quaisquer de sua existência. E na Era Moderna, a perda da preocupação com a imortalidade, tem íntima relação com o obnubilar da esfera pública. Afirma Arendt: “Talvez a mais clara evidência do desaparecimento do domínio público na Era Moderna seja a quase completa perda de uma autêntica preocupação com a imortalidade” (ARENDDT, 2016, p. 68).

Na Era Moderna, com a ascensão da esfera social, a aparição pública não é motivada pelo desejo de permanência, de durabilidade, de imortalidade; ao contrário, sua motivação é a admiração. Esta se torna objeto a ser consumido: o famigerado status social, intrinsecamente ligado à importância concedida à recompensa financeira (ARENDDT, 2016, p. 69).

A supervalorização desta admiração pública – entendida na Era Moderna como status, objeto passível de ser consumido e ligado a interesses monetários – tem desastrosas consequências para a esfera pública: relega a aparição pública, ao âmbito da necessidade que se opõe, no pensamento de Arendt, à esfera da liberdade; o status social, consumido como o é o alimento, compromete a liberdade típica do mundo comum.

Por fim, segundo Arendt, esse mundo público exige a pluralidade. Um espaço genuinamente público só pode ser constituído sob a égide da mesma. Assim, em seu terceiro aspecto, a esfera pública é o lugar da palavra e da ação, espaço da pluralidade e da natalidade. Postula a autora:

Somente quando as coisas podem ser vistas por muitas pessoas, numa variedade de aspectos, sem mudar de identidade, de sorte que os que estão à sua volta sabem que veem identidade na mais completa diversidade, pode a realidade do mundo manifestar-se de maneira real e fidedignamente (ARENDDT 2016, p. 71).

Entrementes, com a lucidez encontrada apenas em autores desta estatura, arremata Arendt com uma de suas mais sugestivas afirmações: “O mundo comum acaba quando é visto

somente sob um aspecto e só se lhe permite apresentar-se em uma perspectiva” (ARENDT, 2016, p. 71).

No início do capítulo dedicado à ação, Arendt assim define a pluralidade humana:

A pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem o duplo aspecto de igualdade e distinção. Se não fossem iguais, os homens não poderiam compreender uns aos outros e os que vieram antes deles, nem fazer planos para o futuro deles. Se não fossem distintos, sendo cada ser humano distinto de qualquer outro que é, foi ou será, não precisariam do discurso nem da ação para se fazerem compreender (ARENDT, 2016, p. 217).

É a igualdade que possibilita um vínculo com as gerações passadas e futuras. E é a diferença que estabelece a necessidade deste vínculo, deste entendimento. Destarte, a pluralidade humana se assenta sobre estas duas dimensões: somos diferentes, por isso agimos e discursamos; mas se não fôssemos concomitantemente iguais, o discurso e a ação não seriam possíveis. No homem, a alteridade – que é mais do que a simples diferença – torna-se singularidade, e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de seres singulares, únicos (ARENDT, 2016, p. 217).

Essa singularidade é fruto da ação e do discurso. Através destes, os homens não se tornam apenas diferentes, mas distinguem-se e revelam a sua singularidade: “a ação e o discurso são os modos pelos quais os seres humanos se manifestam uns para os outros, certamente não como meros objetos físicos, mas *qua*<sup>16</sup> homens” (ARENDT, 2016, p. 218).

Assim, o discurso e a ação são os desveladores da humanidade dos homens – redundância que, no espectro da obra de Arendt, afigura-se oportuna. Uma vida vivida sem trabalho, explica, não deixa de ser totalmente humana; o mesmo acontece com uma vida sem o labor. Todavia, uma vida sem ação e discurso: “deixa de ser uma vida humana, uma vez que já não é vivida entre os homens” (ARENDT, 2016, p. 219). Aliás, esse é um elemento do paradigma romano constantemente retomado pela autora: viver é estar entre os homens – como já fora antanho mencionado.

Essa esfera da palavra, da ação e da condição da pluralidade tem extraordinária importância no pensamento de Arendt. O ingresso nessa esfera é descrito em termos de um segundo nascimento: “É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano, e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato simples do nosso aparecimento físico original” (ARENDT, 2016, p. 219). Em outras palavras, o nosso segundo nascimento<sup>17</sup>, isto é, o aparecimento de cada indivíduo para o mundo especificamente

<sup>16</sup> Arendt (2016) traduz *qua* por *enquanto*.

<sup>17</sup> Esse segundo nascimento corresponde ao que Arendt denomina natalidade, condição humana da política,

humano – o espaço da palavra e da ação – não se dá na esfera da necessidade (característica do labor e da casa); tampouco, no âmbito do trabalho (esfera regida pela condição da utilidade). Ao contrário, o ingresso nesse mundo genuinamente humano (espaço público da pluralidade) se dá através de palavras e atos.

A ação tem segundo Arendt dois sentidos. Significa, primeiramente, *archein* (do grego) começar, tomar iniciativa, iniciar. E, outrossim, por em movimento, governar, como nos indica o verbo latino *agere*. Esta capacidade de iniciar, de começar algo novo conduz-nos à ideia da possibilidade de realizar o infinitamente improvável: o novo que é sempre um milagre. Assim: “O fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável” (ARENDR, 2016, p. 217). E afirma ulteriormente:

Se a ação como início, corresponde ao fato do nascimento, se é a efetivação da condição humana da natalidade, o discurso corresponde ao fato da distinção e é a efetivação da condição humana da pluralidade, isto é, de viver como ser distinto e único entre iguais (ARENDR, 2016, p. 221).

E essa efetivação da pluralidade, de uma vida vivida distinta e singularmente não se dá em outro lugar senão no espaço público, sob a égide da centralidade da categoria da natalidade. Nesta sorte, agir é começar, fazer nascer algo novo, dar início ao infinitamente improvável: a capacidade humana de fazer milagres, de interromper certa ordem dos acontecimentos.

Arendt propõe que na mesma intensidade em que a ação se encontra ligada à noção de início, o discurso o está à de revelação: a ação originalmente iniciadora e a palavra essencialmente reveladora; o agente do ato e o autor das palavras se conjugam na confluência entre o discurso e a ação, pois:

[...] a ação que ele inicia é humanamente revelada pela palavra; e embora o ato possa ser percebido em seu aparecimento físico bruto, sem acompanhamento verbal, só se torna relevante por meio da palavra falada na qual ele se identifica como ator, anuncia o que fez, faz e pretende fazer (ARENDR, 2016, p. 221).

O discurso e a ação não são analisados por Arendt do ponto de vista da utilidade. A ação não é um meio para se alcançar determinado fim; assim como o discurso não é mero mecanismo de comunicação. Naquela dimensão, diz Arendt, a ação é menos eficaz que a violência. Do mesmo modo, o discurso poderia também ser substituído por outro tipo de linguagem. Transcendendo a esfera da utilidade, a ação e o discurso são atividades reveladoras dos homens:

---

congênera à pluralidade. Sem que adentremos ao domínio público não há vida associativa. Além disso, cada sujeito é, ele próprio, o nascimento de algo novo que, por suas ações, faz nascer novidades no palco do mundo.

“Na ação e no discurso, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais e singulares” (ARENDT, 2016, p. 222). É no discurso e na ação que eles podem revelar quem são e do que são, de fato, capazes. Porquanto, “só no completo silêncio e na total passividade pode alguém ocultar quem é”. Pois, “esta qualidade reveladora do discurso e da ação vem à tona quando as pessoas estão com outras, nem “pró” nem “contra” elas – isto é, no puro estar junto dos homens” (ARENDT, 2016, p. 222-223)<sup>18</sup>.

Para a efetivação da dimensão reveladora destas duas atividades, a presença de outros é indispensável. Ou seja, os homens, condicionados pela natalidade, vem a ser, pelo fato de que nascem; e pela pluralidade revelam-se, em singularidade, na esfera da palavra e da ação, no mundo comum que não é outro senão o domínio ou esfera pública<sup>19</sup>.

### 1.6 O sentido “negativo” da política em Arendt

Até aqui foram expostos os elementos constitutivos da política em seu sentido ideal, positivo. Entretanto, em Arendt encontramos duas concepções para a categoria política. Uma positiva (aquela sobre a qual discorreremos) e a outra, negativa. Na primeira acepção, como demonstrado, a autora, remontando ao paradigma grego da antiguidade identifica política à ação exercida no domínio público por homens entre homens, reflexo da condição humana da pluralidade, significando liberdade. O espaço da política, neste caso, é âmbito, propriamente, da liberdade (política).

Esta distinção, importante no escopo arendtiano, objetiva, entre outros, evitar a compreensão da política como mero mecanismo de satisfação das necessidades ou mesmo como meio de alcançar determinada finalidade, mediante uma lógica instrumentalizada.

A acepção negativa que emana da obra de Arendt decorre dos eventos políticos totalitários do século XX. Nesta perspectiva, a política aponta-se à distinção entre governantes e governados e é identificada com força, violência, dominação. O totalitarismo, neste sentido, “politiza” todas as esferas da vida impossibilitando, paradoxalmente, que haja espaço para a política e, portanto, para a liberdade. Para Arendt, “o fato de a ‘política’ ter levado à desumanização completa dos indivíduos nos campos de concentração e de ter como resultado

---

<sup>18</sup> Em Arendt (2016), a expressão “no puro estar junto dos homens” é traduzida como “*no puro gozo da convivência humana*”.

<sup>19</sup> Estes postulados são especialmente significativos para as análises desenvolvidas na seção III desta tese, como veremos, posto que o desenvolvimento de sujeitos singulares, capazes de ação, no domínio público, não pode prescindir dos contributos de uma experiência pré-política que, sugerimos, nos escopos da obra de Arendt, ser a educação, mormente a educação escolar.

possível a extinção do fenômeno humano está por detrás dos preconceitos contra a mesma nas sociedades atuais” (TORRES, 2007, p. 236).

Para Arendt, a questão educacional, como veremos nos capítulos seguintes, é pré-política na significação positiva de política. E sua insistência em distinguir política e educação é relevante no sentido de também evitar um processo, de “absoluta politização” da atividade educacional, ou seja, a transformação deste em ambiente instrumentalizado de dominação, coerção, uso da força ou de submissão da educação à lógica da funcionalidade.

Na obra *Origens do totalitarismo* (1998), a autora alemã propõe uma singular explicação do fenômeno totalitário, mediante amplo estudo político e histórico desta forma de governo. Nas duas primeiras partes do livro, intituladas, respectivamente, *Antissemitismo* e *Imperialismo*, Arendt elenca elementos que, na medida em que se cristalizaram, possibilitaram a ascensão do totalitarismo na Alemanha. Na terceira parte da obra, discorre sobre as características constituintes do totalitarismo em suas duas experiências, a alemã e a soviética, quais sejam: a propaganda e o terror no processo de mobilização das massas.

No escopo desses elementos figuram os seguintes fatores: apoio das massas aos líderes; a lealdade irrestrita e incondicional de cada indivíduo; um serviço secreto de inteligência portador de informações que os demais ignoram; os nefastos campos de concentração, a propaganda que deliberadamente dissemina a mentira e a eleição de um inimigo objetivo que deve ser perseguido e eliminado.

*Origens do totalitarismo* (1998) demonstra que o totalitarismo se configura em uma organização maciça de indivíduos atomizados e isolados, na confusão entre as esferas pública e privada, na dominação das vidas dos indivíduos-cidadãos pelo Estado, na dissolução do espaço da pluralidade, lugar da ação e, portanto, na absoluta negação da liberdade. Tal dissolução só é possível pela disseminação deliberada de mentiras, especialmente acerca da existência de um inimigo objetivo pela propaganda.

Em sua análise, Arendt retoma os postulados de Montesquieu para demonstrar que o totalitarismo não pode ser compreendido e explicado a partir das categorias do pensamento político clássico, na medida em que este sempre se amparou na separação clara entre esfera pública e esfera privada, o que não ocorre no totalitarismo. Para Montesquieu, em cada regime político, governantes e governados seguem determinados princípios de ação: na monarquia, a honra, na república, a virtude, na tirania, o medo (MONTESQUIEU, 2000, p. 19-40).

Para Arendt, o totalitarismo subverte esse esquema tradicional em face de sua pretensão de dominação total da vida do ser humano, extinguindo a diferença entre o público e o privado. Os governos totalitários dominam tanto os indivíduos (domínio privado) quanto



os cidadãos (domínio público).

Os governos, nos regimes totalitários, colocam-se para além da legalidade e do direito. A dominação totalitária segue outro esquema lógico que transcende as convenções humanas e não pode ser questionado ou humanamente controlado. No caso do totalitarismo stalinista, a “*lei da história*”. No caso alemão, a “*lei da natureza*”. O terror transforma uma ação abominável em algo legal e aparentemente necessário e banal, conforme demonstrado no caso *Eichmann* em Arendt (2004).

Postula a autora:

A diferença fundamental entre as ditaduras modernas e as tiranias do passado está no uso do terror, não como meio de extermínio e amedrontamento dos oponentes, mas como instrumento corriqueiro para governar as massas perfeitamente obedientes. O terror, como o conhecemos hoje, ataca sem provocação preliminar, e suas vítimas são inocentes até mesmo do ponto de vista do perseguidor. Esse foi o caso da Alemanha nazista, quando a campanha foi dirigida aos judeus, isto é, contra pessoas cujas características comuns eram aleatórias e independentes da conduta individual específica (ARENDR, 1998, p. 26).

E prossegue:

O estabelecimento de um regime totalitário requer a apresentação do terror como instrumento necessário para a realização de uma ideologia específica, e essa ideologia deve obter a adesão de muitos, até mesmo da maioria, antes que o terror possa ser estabelecido (ARENDR, 1998, p. 26).

O terror totalitário obscurece a diferença entre os domínios público e privado, torna dissoluto o espaço público na medida em que, em vez de uma comunidade política, constrói uma sociedade de “*massa*”.

Para Arendt, nos espaços onde o terror age plenamente e com perfeição, como nos campos de concentração, por exemplo, até mesmo a propaganda pode ser vilipendiada. Diz a autora:

Onde o reino do terror atinge a perfeição, como nos campos de concentração, a propaganda desaparece inteiramente; na Alemanha nazista chegou a ser expressamente proibida. Em outras palavras, a propaganda é um instrumento do totalitarismo, possivelmente o mais importante, para enfrentar o mundo não-totalitário; o terror, ao contrário, é a própria essência de sua forma de governo (ARENDR, 1998, p.393).

A descrição singular de Arendt acerca do fenômeno totalitário demonstra como a propaganda e o terror atuam no processo de mobilização das massas. Explicita como o isolamento, um fenômeno da sociedade de massas, se opõe à condição humana da pluralidade, oblitera a esfera pública, espaço da ação, ou seja, da liberdade.

A análise de Arendt sobre o totalitarismo refere-se notadamente, como exposto, ao nazismo e o stalinismo. A Alemanha, a partir de 1933, e a União Soviética, desde 1929, se configuraram como movimento e, posteriormente como regimes totalitários, propriamente. Entretanto, elementos “subterrâneos” característicos de regimes totalitários podem persistir ou, antes, serem identificados em sistemas outros. Entre estes elementos, destacamos para este trabalho os seguintes: (i) uma explicação totalizante e simplificadora da realidade, (ii) constituída a partir de uma realidade paralela não necessariamente real, factual, (iii) e, portanto, a disseminação de uma mentira organizada por meio da propaganda, (iv) mormente relativa à eleição de um inimigo ou oponente objetivo.

### **1.7 As condições reservadas à política no mundo moderno**

Na teoria política de Arendt, mundo moderno, como mencionado anteriormente, difere do conceito de Era Moderna. A Era Moderna, na concepção da autora, começa no século XVII e termina no século XX. Ao passo que, “politicamente, o mundo moderno em que vivemos surgiu com as primeiras explosões atômicas” (ARENDR, 2016, p. 14). A seis de agosto de 1945, as forças aéreas aliadas, lideradas pelos Estados Unidos, lançam uma bomba atômica sobre a cidade japonesa de Hiroshima e, no dia nove, sobre a cidade de Nagasaki, também no Japão. Foi o primeiro momento na história em que armas nucleares foram usadas em guerra contra alvos civis.

No prólogo de Arendt (2016, p. 9-15), a pensadora afirma que dois eventos, especialmente, marcam o início do que denomina mundo moderno: a conquista do espaço descrita por Arendt a partir do lançamento ao universo, em 1957, de um satélite artificial que, para a filósofa, adquiriu relevância filosófica na medida em que expressou a esperança de libertação do homem em relação à Terra. Esse evento, ao lado de outras possibilidades científicas das décadas de 60 e 70, como a tentativa de criação da vida numa proveta, representam o desejo paradoxal de fuga à condição humana. O outro evento de igual relevância, na caracterização do início do mundo moderno, segundo Arendt, é o processo de automação (substituição da força de trabalho do homem pela força de trabalho da máquina): a possibilidade ou, ao menos, o desejo de libertação dos homens do fado do trabalho. Esses eventos, segundo Arendt, ilustram a compreensão arendtiana do processo de alienação no mundo moderno: a tentativa de fuga do homem à sua condição.

Ao lado desses acontecimentos, as condições políticas reservadas ao mundo moderno se relacionam intrinsecamente com dois outros fatos que, na verdade, revelam o oposto do

significado da política: “o surgimento de sistemas totalitários na forma do nazismo e do comunismo e o fato de que hoje em dia a política dispõe de meios técnicos, na forma da bomba atômica, para exterminar a Humanidade e, com ela, toda a espécie de política” (ARENDR, 2002, p. 3).

As experiências totalitárias do século XX politizaram plenamente a realidade ao mesmo tempo que suplantaram os espaços de liberdade. De forma semelhante, as democracias representativas contemporâneas, por meio do excesso de burocratização e da perda de poder de suas instituições, empreenderam a diminuição dos espaços de liberdade, por meio dos quais os cidadãos poderiam agir, falar e se fazer ouvir (ARENDR, 1973). Segundo Arendt, a burocracia é a forma de poder na qual todo mundo é destituído de liberdade política, do poder agir. Afirma a autora na obra *Da violência*

Hoje devemos acrescentar a mais nova e talvez a mais formidável forma desse domínio: a burocracia ou o domínio de um intrincado sistema de órgãos, no qual homem algum pode ser tido como responsável, e que poderia ser chamado com muita propriedade o domínio de Ninguém. Se, de acordo com o pensamento político, identificarmos a tirania como um tipo de governo que não responde por seus próprios atos, o domínio de Ninguém é claramente o mais tirânico de todos, uma vez que não existe alguém a quem se possa solicitar que preste conta por aquilo que está sendo feito. E esse estado de coisas tornando impossível a localização da responsabilidade e a identificação do inimigo, que figura entre as mais potentes causas da inquietação rebelde que reina em todo o mundo, de sua natureza caótica, e de sua perigosa tendência a descontrolar-se (ARENDR, 2004, p. 24).

Para Arendt, as principais experiências políticas do século XX, à medida que obliteram o sentido da política e se convertem na possibilidade de sua própria extinção, tornam imprescindível a reflexão acerca do sentido da política justamente nesse mundo.

Outrossim, na emergência do fenômeno totalitário, liberdade e política tornam-se noções antagônicas; e o espaço público, *locus* da liberdade, isto é, do sentido da política, tem a sua dissolução. Com a dissolução do domínio público, a liberdade (política) parece ter perdido o seu espaço. E, se é ela o sentido da política, esta última – nas condições engendradas pelas experiências políticas do mundo moderno – parece carecer de sentido.

### **1.8 A concepção de sentido da política em Arendt: em busca de uma síntese**

Para Arendt, o pensamento político clássico tem um ciclo que se inicia com Platão e encerra-se com Marx. Conforme Lafer, para a autora, Platão renuncia à política em nome da

filosofia ao passo que Marx, na direção contrária, afasta-se da “Filosofia para realizá-la na política” (ARENDR, 2014, p. 14).

Entrementes, a política, de cujo sentido Arendt persegue em sua teoria, em princípio, até aproximar-se-ia, no escopo da distinção aristotélica, à política como arte ou ciência de governar (ARISTÓTELES, 1999). No entanto, política, na acepção de Arendt, coaduna-se mais apropriadamente, como anteposto, com forma de atividade ou práxis humana (BOBBIO, 1998). A preocupação da pensadora e a relevância de seu pensamento giram entorno da reflexão acerca da política enquanto conjunto de atividades humanas relativas à cidade, ao Estado, à pólis, a associação humana, à administração pública.

Conforme Arendt,

[...] na política temos de diferenciar entre objetivo, meta e sentido. O sentido de uma coisa, ao contrário de seu objetivo, está sempre contido nela mesma; o sentido de uma atividade só pode existir enquanto durar essa atividade. Isso vale para todas as atividades, também para o agir, persiga ele ou não um objetivo. Dá-se o contrário com o objetivo de uma coisa; só começa a aparecer na realidade quando a atividade que o produziu chegou a seu fim – da mesma maneira que a existência de qualquer objeto produzido começa no momento em que o produtor deu o último golpe de mão nele. Por fim, as metas pelas quais nos orientamos, produzem os parâmetros pelos quais deve ser julgado tudo que é feito; elas excedem ou transcendem o tratado no mesmo sentido em que cada medida transcende aquilo que tem de medir. A esses três elementos de todo agir político – ao objetivo que persegue, à meta que idealiza e pela qual se orienta e ao sentido que nele se revela durante sua execução – agrega-se como quarto aquele que na verdade jamais é motivo imediato do agir, mas que o põe em andamento. Vou mencionar esse quarto elemento de princípio do agir (ARENDR, 2002, p. 51).

Para Arendt, esse quarto elemento é o princípio. O sentido da política, isto é, a liberdade só existe enquanto dura a ação. Ele, por sua vez, é colocado em andamento por um princípio, ou seja, “a convicção básica que um grupo de homens compartilha entre si” (ARENDR, 2002, p. 51-52). São tais princípios ou convicções comuns, a título de compreensão, a honra nas monarquias, a virtude nas repúblicas, o medo nas tiranias, a glória no mundo homérico e, na Atenas clássica, a liberdade, a justiça e a igualdade.

O sentido da política, embora não se confunda com os princípios, orienta-se por eles. No entanto, o mais importante é que o sentido da política não se identifique com seus objetivos e metas. Na medida em que isso ocorre, o sentido da política se encerra em uma falta de sentido. Instrumentaliza-se. Limita-se<sup>20</sup>. Para Arendt, a política baseia-se na pluralidade dos homens

---

<sup>20</sup> Preocupação análoga a autora manifesta em relação à educação, como veremos na segunda parte deste trabalho.

[...] a política trata da convivência entre diferentes. Os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum, essenciais num caos absoluto ou a partir do caos absoluto das diferenças [...]. Os homens organizam corpos políticos sobre a família [...] A política não está nos homens, mas entre eles (ARENDDT, 2002, p. 7).

A política é, portanto, uma criação humana que se desenvolveu junto com os homens, pelos homens e entre os homens. Segundo a pensadora, não há uma natureza ou essência política no homem (ARENDDT, 2016, p. 13). Diferentemente do que propusera Aristóteles, o homem único, isolado, individual, não seria naturalmente político, o *zoo politikon* (ARENDDT, 2002, p. 8). Ao contrário, para Arendt, “A política surge no intraespaço e se estabelece como relação. A política organiza, de antemão, as diversidades absolutas” (ARENDDT, 2002, p. 8).

Todavia, para Arendt,

Ao se falar de política, em nosso tempo, é preciso começar pelos preconceitos que todos nós temos contra a política – quando não somos políticos profissionais. Pois os preconceitos que compartilhamos uns com os outros, naturais para nós, que podemos lançar-nos mutuamente em conversa sem termos primeiro de explicá-los em detalhes, representam em si algo político no sentido mais amplo da palavra – ou seja, algo a se constituir num componente integral da questão humana, em cuja órbita nos movemos a cada dia (ARENDDT, 2002, p. 7).

E ainda: “por trás dos preconceitos contra a política estão, hoje em dia, ou seja, desde a invenção da bomba atômica, o medo da Humanidade poder varrer da face da Terra por meio da política e dos meios de violência colocados à disposição” (ARENDDT, 2002, p. 9).

A compreensão da política produzida por esses eventos é descrita pela autora como velhacaria de interesses mesquinhos e de ideologia ainda mais mesquinha ou como propaganda vazia e pura violência. (ARENDDT, 2002, p. 9). Para Arendt, os preconceitos fazem parte do cotidiano e, portanto, da política. E é justamente nesse espaço que ele se torna nocivo na medida em que ocupa um espaço do passado. Para Arendt, “o perigo do preconceito reside no fato de originalmente estar sempre ancorado no passado, quer dizer, muito bem ancorado, e por causa disso, não apenas se antecipa ao juízo e o evita, mas também torna impossível uma experiência verdadeira do presente com juízo” (ARENDDT, 2002, p. 10).

Para Arendt, “a pergunta sobre o sentido da política e a desconfiança em relação à política são muito antigas, tão antigas quanto a tradição da filosofia política” (ARENDDT, 2002, p. 17). A autora afirma adiante: “é inevitável que essa pergunta coloque-se para todos os que começam a refletir sobre política hoje” (ARENDDT, 2002, p. 48).

Com efeito, em pelo menos duas de suas obras, *Entre o passado e o futuro* (2014) e *A dignidade da política* (1993), Arendt diz que para a questão acerca do sentido da política há

uma resposta assaz clara e simples: é a liberdade o sentido da política; a razão de ser do espaço da palavra e da ação, da aparência, produto humano, lugar condicionado pela natalidade e pela pluralidade.

Esta concepção é, mormente, influenciada pelo paradigma político e pré-filosófico da antiguidade greco-romana. Todavia, as experiências totalitárias encetam na política contemporânea “a conveniência de se substituir a política pelos meios públicos de força que, nos nossos dias, representam uma ameaça à liberdade, à vida e à sobrevivência da própria humanidade” (FELÍCIO, 2003, p. 167).

Destarte, perguntar pelo sentido da política em nossos dias implica em investigar

[...] porque no nosso tempo, a atividade política caiu em total descrédito, como bem o demonstra a apatia e a despolitização que tomou conta do nosso mundo, a descrença e a desconfiança com que as pessoas julgam a atividade política, e, por via de consequência, as pessoas diretamente envolvidas com ela (FELÍCIO, 2003, p. 167).

Faremos isso a partir da interpelação apresentada por Arendt (1993), qual seja: será que a política ainda tem de algum modo um sentido?

Nosso intento é compreender as condições políticas reservadas ao mundo contemporâneo pela modernidade. Pensar a política em nossos dias é uma tarefa que não poder ser vilipendiada (FELÍCIO, 2003, p. 168).

Segundo Felício (2003, p.168-169) “a compreensão corrente que se tem da política, não raro, é a de que esse é o âmbito da competição, da falsidade, da mentira, da corrupção e do domínio”. No entanto, o preconceito contra a política não é um dado apenas do mundo contemporâneo, ao contrário, ele remonta às origens do pensamento político do Ocidente que recorrentemente tratou a política como meio e não como fim.

O julgamento de Sócrates representa para Hannah Arendt a condenação do filósofo pela *pólis*; da filosofia pela política (ARENDR, 1993, p. 91-116). E Platão, em face disso, empenha-se em defender a filosofia da política (FELÍCIO, 2003, p. 171).

Conforme Felício (2003, p.172-173) o cristianismo, herdeiro do desprezo pelas coisas terrenas do platonismo, concebeu amiúde esse mal necessário como fruto da condição de pecado do homem. Para Hobbes, na obra *Leviatã* (1974), a política é o resultado de um pacto que visa à conservação da vida, em face do medo da morte violenta, pois:

[...] a única maneira de instituir um tal poder comum é conferir sua força e poder a um homem ou a uma assembleia de homens. É como se cada homem dissesse a cada homem: cedo e transfiro meu direito de governar-me a mim mesmo a este homem, ou a esta assembleia de homens, com a condição de

transferires a ele teu direito, autorizando de maneira semelhante suas ações. Feito isso, à multidão assim unida numa só pessoa se chama Estado (HOBBS, 1974, p. 109).

Conforme Nietzsche (1992), tratar-se-ia de algo dos espíritos fracos<sup>21</sup>. Para Hegel, como exposto em *A fenomenologia do espírito* (1996) o Estado é o espaço da manifestação das figuras do Espírito Absoluto na história<sup>22</sup>. E no *Manifesto do partido comunista*, Marx (1979), postula que política é a maneira de garantir e proteger a exploração da classe detentora dos meios de produção sobre aqueles que vendem sua força de trabalho (FELÍCIO, 2003, p.172-173). No entender de Arendt, Marx dista-se da filosofia em nome da política (ARENDRT, 2014).

A tradição filosófica sempre concebeu a atividade política como meio, nunca como um fim em si mesmo. Esse é, em geral, o eixo que sustenta os preconceitos em relação à política no pensamento (político) do Ocidente. E isso afere a pertinência da interpelação arendtiana acerca do sentido da política.

Para Arendt, a resposta para a referida questão é sobremodo simples: a liberdade é o sentido da política. Todavia, o questionamento é encetado por uma desconfiança. Essa radical, agressiva e desesperadora questão brota, segundo a autora, de duas experiências muito concretas. Primeiramente, o fato de que os modelos de governo totalitários fizeram com que a política tomasse todas as dimensões da vida dos homens, em detrimento da liberdade. Destarte, a liberdade e a política, outrora idênticas, afiguram-se, doravante, aparentemente inconciliáveis. A segunda experiência diz respeito às possibilidades modernas de aniquilação detidas pelos Estados, isto é, possibilidades exclusivamente políticas.

Na esteira do pensamento de Arendt, Agamben (2004) compreende que a segunda experiência está, de fato, ligada à primeira na medida em que a transformação da excepcionalidade em regra aproxima a prática política das democracias hodiernas dos modelos (políticos) utilizados pelos regimes totalitários; o que, para Arendt, corroboraria a separação entre liberdade e política e esvaziaria de sentido a esfera política.

Nesses casos a incompatibilidade diz respeito, especificamente, à relação entre a política e a preservação da vida, a continuidade da existência, da humanidade. Nos governos totalitários onde há política não existe espaço para a liberdade. E é a própria política – o Estado – que detém as possibilidades de aniquilação da existência (ARENDRT, 1993).

Para Arendt, as experiências políticas básicas do século XX são as revoluções e as guerras, que marcam a identificação entre política e violência, ação política e ação violenta.

---

<sup>21</sup> Sobre o pensamento político de Nietzsche, ver também: ANSELL-PEARSON, Keith. **Nietzsche como pensador político**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

<sup>22</sup> Como também demonstra: WEBER, Tadeu. **Estado, liberdade e política**. Petrópolis: Vozes, 1993.

Entretanto, o espaço público se torna o lugar da força, esfera onde predomina a ação violenta: o agir político carece de sentido. A isto, soma-se o fato de que, na modernidade, o homem fora reduzido a *animal laborans*, conforme demonstrado em (ARENDR, 2016). Destarte, “o que ocorreu, no tempo presente é que o sentido da política caiu no esquecimento”. (FELÍCIO, 2003, p. 174-175).

Desde a Antiguidade, nunca mais se considerou que a liberdade fosse, de fato, o sentido da política. Na modernidade, com a ascensão da esfera social, a política converte-se no modo de garantir a satisfação das necessidades (manutenção da vida). O sentido da política passa a ser a preservação da vida. Paradoxalmente, a política se apresenta como a potencial possibilidade de aniquilação da existência. Sobre isso, diz Hannah: “Se é verdade que a política não é nada além do que é infelizmente necessário para a preservação da vida da humanidade, então, com efeito, ela começou a ser liquidada, ou seja, transformou-se em falta de sentido” (ARENDR, 1993, p. 119).

Da mesma maneira que Arendt se recusa a reduzir a política a mero meio de manutenção da vida, rejeita também a concepção que “reduz a política à força ou à política partidária ou à democracia representativa, ou ao Estado” (FELÍCIO, 2003, p. 175). É por isso que a autora retoma sempre o modelo grego da pólis. O espaço público, mundo comum da palavra e da ação; da natalidade e da pluralidade; e, sobretudo, da liberdade opõe-se, no pensamento de Arendt, a um modelo político preocupado com a vida e não com o mundo<sup>23</sup>. Opõe-se à dissolução do espaço público operada pelo totalitarismo e sua conseqüente aniquilação da liberdade em benefício das considerações políticas.

O totalitarismo, nas versões hitleriana e estaliniana, é, segundo Hannah Arendt, um fenômeno sem precedentes, a realização de uma utopia extrema e opaca que anula não só os direitos e liberdades, mas também a própria racionalidade do processo político: o domínio total pretendido por este sistema é antipolítico por definição. E, no entanto, ambas as experiências totalitárias – movidas por ideologias monocromáticas, cuja lógica de desestabilização máxima, necessária à imparável expansão do sistema, exigiu, por si mesma, o sacrifício de milhões de seres humanos – iluminam com extraordinária clareza, por contraste absoluto, a essência do fenômeno político (FIGUEIREDO, 2002, p. 381).

---

<sup>23</sup> Não é por acaso que uma das mais consistentes biografias de Hannah Arendt tem o título *Por Amor ao Mundo* (1997). A ideia de amor ao mundo também ocupa centralidade na compreensão das ideias educacionais de Arendt, como veremos nos capítulos seguintes.



### 1.9 Natalidade e política: a liberdade como atividade de fazer nascer

A razão de ser e o sentido da política, para Hannah Arendt, não é outro senão – como no modelo grego ou como o oposto do que é operado no totalitarismo e nas democracias de massa – a liberdade. É neste ponto, justamente, que repousa a genuinidade da reflexão arendtiana, elemento que ilumina as sombrias experiências totalitárias do século XX (e as democracias contemporâneas) marcadas por uma falta de sentido. Assim sendo, em face de um fenômeno sem precedentes, que enceta uma radical ausência de sentido à política contemporânea, o pensamento da autora, por assim dizer, apresenta-se como um convite à espera de novos inícios: de milagres.

Não se trata, entretanto, de milagre, como o é entendido sob a ótica religiosa, sobrenatural, da crença, ou da superstição. Para Arendt, milagre<sup>24</sup> é, antes de tudo, o irromper do inesperado; o início que rompe com a ordem natural ou provável dos acontecimentos. Neste sentido, diz Arendt, o surgimento da vida orgânica sobre a terra, por exemplo, é, do ponto de vista causal, uma impossibilidade infinita.

Toda a existência da Terra (*Existenz*) e do homem (*Dasein*), podem ser, sob a ótica da probabilidade, considerados milagres (ARENDR, 1993, p. 120). Destarte,

[...] o novo ocorre de modo inesperado e inexplicável de um ponto de vista meramente causal. Por isso, cada início, considerado sob a perspectiva do processo que interrompe, pode ser considerado com uma espécie de milagre (GARCIA, 2003, p.121).

Na esfera dos acontecimentos humanos, na História, o número de novas iniciativas, de interrupções na ordem dos processos é tão grande que é até mesmo estranho falar em milagres. O processo histórico ensejado por iniciativas humanas é amiúde interrompido<sup>25</sup> por outras novas iniciativas (GARCIA, 2003, p. 121). Segundo Arendt (1993), é o homem um ser dotado da capacidade de realizar milagres. A esta capacidade denominamos agir. Ele sempre inicia algo novo, estabelece novos inícios, interrompe uma cadeia de acontecimentos e, mormente, dá início a uma nova cadeia a partir de si mesmo. Enquanto ser de ação o homem é um feitor de milagres. Ademais, é, ele mesmo, ser nascente, dotado de natalidade, um início, um milagre. Nesses aspectos, repousa o milagre da liberdade.

<sup>24</sup> A ideia de milagre, em Arendt, guarda íntima relação com a condição humana da natalidade. Milagre, para a autora, é o novo. Este é, tanto cada ser nascente, quando o que cada ser faz nascer por meio da ação.

<sup>25</sup> Não é o mote deste trabalho, no entanto, sugerimos que o feitor de milagres descrito por Arendt (1993) guarde alguma semelhança com o homem revoltado de Camus (1999) ou que a ação inovadora – o milagre – trazido à baila pelo homem que age (para Arendt), possa ser, na reflexão de Albert Camus, fruto da revolta.

Liberdade é, portanto, fazer nascer, iniciar. E Arendt – diferentemente da tradição que identificara liberdade com livre arbítrio – buscou nos vocábulos latinos e gregos o ponto convergente entre as noções de início e liberdade, que se dá por meio dos já mencionados significados de ação: *arkein* (começar, conduzir, governar) *prattein* (levar a cabo alguma coisa); do latim, *gerere* (pôr em movimento) e *agere* (continuação e sustento do que foi colocado em movimento) (ARENDR, 2014, p. 214-215).

Tanto no grego como no latim, a liberdade (ser livre) e a capacidade de começar algo novo se identificam. Para os gregos, o novo início está sobremaneira ligado à noção de espontaneidade. Para os romanos, a garantia da liberdade repousa na fundação (no início) de Roma. Em ambos os casos essa compreensão se dá exclusivamente no âmbito da política. (ARENDR, 2014, p. 214-216). Liberdade significa iniciar (na esfera dos assuntos políticos). É nessa esfera que temos frequentemente novos inícios desencadeados pelas ações humanas. Decerto, se cada novo início é um milagre, a realização de milagres é a maior potencialidade do espaço da política. Cada novo início é a genuína expressão da própria liberdade. Afirma:

Se, portanto, encontram-se na mesma linha a falta de sentido em que caiu o nosso mundo e a expectativa de milagres, essa expectativa de modo algum nos remete para fora do âmbito político original (ARENDR, 1993, p. 122).

Em outras palavras, se o domínio político, no mundo contemporâneo, sofre por uma carência de sentido, é justamente nessa esfera que podemos contar com milagres, com novas iniciativas que conduziriam à reabilitação do sentido da política e concomitantemente à reconstituição desta esfera; processo no qual a categoria, ou antes, a condição da natalidade exerce centralidade. No dizer de Garcia

[...] as questões políticas são exatamente políticas, porque para elas não existem soluções únicas, portanto, demandam, constantemente, que manifestemos nossas opiniões e nossos compromissos diante de questões que aparecerão, sem cessar, para cada nova geração que chegue ao mundo (GARCIA, 2003, p. 197).

Em face do milagre que é a manifestação da liberdade por meio da ação, das frequentes novas iniciativas humanas, desencadeadas no domínio público, o pensamento político de Arendt nos leva, – diante da atual carência de sentido da política, condicionada pelas experiências políticas mais recentes – a, nesta esfera, acreditar, esperar, contar com milagres, isto é, acreditar na iniciativa humana, na sua capacidade de interromper uma cadeia de acontecimentos, de trazer à baila o novo, por meio da ação. (ARENDR, 1993). Todavia,

adverte-nos, esta falta de sentido à política em nossos dias e a crença em milagres não nos coloca diante de uma aporia imaginada. É, ao contrário,

[...] um fato da maior realidade, do qual podemos tomar conhecimento todos os dias se nos dermos ao trabalho de ler os jornais, mas também em nosso mau humor com a maneira de acontecer de todos os problemas políticos importantes, indagarmos como se poderia fazer melhor, em tais circunstâncias existentes (ARENDDT, 2002, p.13).

Para Arendt, a ideia de liberdade identifica-se com começar, com espontaneidade, com nascimento, natalidade, iniciativa, ação. Nessa sorte, à guisa de síntese, uma vez mais oportunas são as palavras da autora no que afirma que o homem:

[...] é um ser dotado de um modo extremamente maravilhoso e misterioso de fazer milagres. No uso idiomático habitual e comum nós chamamos essa aptidão de agir. É característico do agir a capacidade de desencadear processos, cujo automatismo depois parece muito semelhante ao dos processos naturais é-lhes característico, o poder impor um novo começo, começar algo de novo, tomar iniciativa ou, adotando-se o estilo de Kant, começar uma cadeia espontaneamente. O milagre da liberdade está contido nesse poder-começar que, por seu lado, está contido no fato de que cada homem é em si mesmo um novo começo, uma vez que, por meio do nascimento, veio ao mundo que existia antes dele e vai continuar existindo depois dele (ARENDDT, 2002, p. 14).

A espera por milagres não é ingenuidade intelectual. Não é uma saída para um problema sem saídas. Tampouco é leviandade ou frivolidade insensata, superstição religiosa ou pseudorreligiosa (ARENDDT, 2002, p.13). Se o vasto preconceito disseminado contra a política é um dado dotado de realidade, na mesma medida possui realidade a possibilidade do milagre nos assuntos políticos. Em outras palavras, a capacidade humana de empreender milagres é tão real quanto o preconceito em relação à política.

Dessa feita, o presente capítulo discorreu sobre os aspectos atinentes ao sentido da política exarados do pensamento de Arendt. Com este intuito, estabeleceu o contexto teórico em que tal problema está ancorado no pensamento da referida autora, coadunado, entretanto, à trajetória das acepções para a ideia de política, no pensamento ocidental.

Procurou evidenciar a dissolução do domínio público pelas experiências políticas modernas e a carência de sentido que resulta à política no tempo presente, apontando, todavia, para a esperança que advém das iniciativas humanas: dos homens, seres nascentes e que frequentemente fazem nascer o novo.

Destarte, partiu-se da noção de domínio público à ideia de sentido (razão de ser) da política, ou seja, a liberdade (política) que está intrinsecamente relacionada à dimensão da ação;

propondo, na esteira de Arendt, ser o homem dotado da capacidade de agir, isto é, de iniciar, estabelecer cadeias, trazer à baila o novo, fazer milagres.

Nesta sorte, salientamos a relação da condição humana da natalidade com as categorias componentes do complexo conceitual do sentido da política no corpus arendtiano.

A seção seguinte apresenta uma estrutura semelhante na abordagem do fenômeno educacional. Discorre sobre o conceito de educação arendtiano no diálogo com outras concepções de educação que se mostrarem teoricamente oportunas.

Na convergência destes aspectos, intenciona transpor a paradigmática interpelação feita por Arendt do âmbito da política ao domínio da educação. Ou seja, se esta etapa do trabalho emana da questão será que a política ainda tem de algum modo um sentido? A seção pósterior direciona este questionamento para o fenômeno educacional.

No tangente à política, as fontes e referências, em Arendt, são abundantes e a resposta é relativamente precisa: a razão de ser da política é a liberdade. Entretanto, o mesmo não ocorre com a educação: neste caso, o número de referências e a precisão das proposições são significativamente menores; o que, consideramos, corrobora a relevância deste estudo. Assim sendo, na afluência destes aspectos, adiante apontaremos para a ideia de sentido ou razão de ser da educação a partir de Arendt, com vistas a discutir, na etapa subsequente, as tensões, diferenças e relações que possam existir entre educação e política.

## SEÇÃO II – A EDUCAÇÃO A PARTIR DO PENSAMENTO DE ARENDT

*“Recusar educação, é o mesmo que lançar a criança a lobos rapaces”*

(ERASMO DE ROTERDÃ)

Esta seção discorre sobre a concepção de sentido da educação que emana do pensamento de Arendt. Para tanto, contextualiza a ideia de educação da autora na sua relação com algumas das acepções educacionais erigidas ao longo do pensamento ocidental. Parte das ideias-base que circundam a crise na educação moderna com vistas a poder apontar o que, no pensamento de Arendt, seria a educação propriamente e, por conseguinte, seu sentido (*raison d'être*), a exemplo do que fora realizado na seção anterior acerca da política.

Por meio de um exercício de reflexão, expõe elementos que apontam para uma concepção de educação exarada da obra de Arendt, haja vista que a pensadora não tenha formulado um sistema fechado ou elaborado um conjunto de prescrições educacionais ou mesmo pedagógicas sistematizadas. Nessa perspectiva, assinala para os seguintes elementos: a defesa de um ensino conduzido com autoridade; a centralidade do trabalho em detrimento do brinquedo; um currículo que privilegie conteúdos conceituais em vez de aprendizagem de habilidades; uma sólida formação docente (ARENDR, 2014).

Demonstra que, para a autora, a educação é o ato de introdução das crianças e jovens ao mundo no qual os adultos os precedem. Alvitra para a compreensão da educação enquanto fenômeno elementar da condição humana, cuja essência é a natalidade, concernente à esfera pré-política que, embora irrompa do domínio privado do lar, estende-se à educação escolar. Analisa a categoria educação na sua relação com conceitos que a circundam, tais como, autoridade, responsabilidade, conservação e renovação do mundo comum.

Salienta a ideia de educação, em Arendt, mormente a educação escolar, como atividade mediadora: entre o domínio público e o privado, entre o velho e o novo, adultos e crianças, entre o mundo comum e aqueles que a ele chegam.

E insta: política e educação em Arendt não se confundem, não são a mesma coisa, distinguem-se e pertencem a domínios diferentes. Entretanto, convida à reflexão acerca da possibilidade da relação entre ambas a ser abordada na seção póster.

## 2.1 Considerações gerais acerca do conceito de educação

É conhecida sobremaneira a célebre afirmação de Santo Agostinho acerca do tempo: “Que é o tempo? Se ninguém me pergunta, eu o sei; mas se me perguntam, e quero explicar, não sei mais nada” (AGOSTINHO, 1964, XI, p.14, 17).

Por analogia, dificuldade semelhante pode também ser encontrada na formulação de outros conceitos, tais como política e a própria educação, por exemplo, posto que sabemos:

[...] o que se entende habitualmente por educação; todos acreditamos sabê-lo. Porém, mal intentamos precisar os elementos, as características escondidas sob esse vocábulo, surgem as primeiras dificuldades que vão aumentando paulatinamente. Era tão simples o todo, quão complexas parecem as suas partes. Era tão fácil dizer a palavra, como é difícil descobrir o seu conteúdo. O que era nítido, escurece (CIRIGLIANO, 1972, p. 15).

O vocábulo educação vem do verbo latino *educare*. Nele, temos o preverbo *e*, e o verbo – *ducare, dúcere*. No itálico, donde proveio o latim, *dúcere* cuja acepção primitiva era levar, conduzir, guiar. *Educare*, no latim, era um verbo que tinha o sentido de criar (uma criança), nutrir, fazer crescer. Nesta sorte, etimologicamente, educação origina-se do verbo educar, significando algo como “trazer à luz a ideia” ou, em termos filosóficos, possibilitar que a criança passe da potência ao ato, da virtualidade à realidade (CUNHA, 1997; ROMANELLI, 1960). Educar, assim, significaria, igualmente, arrancar, tirar de dentro, conduzir para fora (junto, paralela ou provocadamente, extrair o internalizado), trazer à luz. Do aprendiz, aluno ou educando, arrancar-se-ia a potencialidade, a habilidade, a capacidade (MARTINS, 2005).

Para Brandão, a educação é uma invenção humana, e existe em toda parte. Conquanto, a educação escolar é uma invenção recente.

Da maneira como existe entre nós, a educação surge na Grécia Antiga e vai para Roma, ao longo de muitos séculos da história de espartanos, atenienses e romanos. Deles deriva todo o nosso sistema de ensino (BRANDÃO, 1981, p. 35).

Na Grécia Antiga, há um processo educativo destinado que contemplava a preparação para o pensar e o falar na esfera pública, na vida na pólis e outro processo destinado aos guerreiros. Em termos gerais, há uma valorização das artes, da ginástica e da formação para a cidadania. Destacam-se, como educadores, Homero e Heródoto, Sócrates e Platão (MANACORDA, 2006).

A antiguidade greco-romana promove a passagem educacional e epistemológica do *ethos* à teoria, mediante a emergência da reflexão autorregulada, universal e rigorosa concernente a

processos educativos, articulando a pedagogia ao ideal de *paideia* compreendida como: formação humana que é, antes de tudo, formação cultural e universalização, por intermédio da cultura do indivíduo (CAMBI, 1999; JAEGER, 1995).

Homero é descrito como paradigmático educador da Grécia. Entretanto, é Platão que sistematiza uma proposta educacional com propósitos políticos. Há na Grécia a figura do *pedônomo*, ou seja, do legislador educacional e a do pedagogo que, em termos gerais, era um escravo ou estrangeiro que conduzia a criança à escola (MANACORDA, 2006, p. 42). Com efeito, como situa Jaeger, o conceito grego educacional fulcral não é outro senão a *paideia*, expressão de difícil tradução utilizada para designar um processo integral de formação do sujeito (JAEGER, 1995). Em Platão, na *República*, encontramos uma concepção de educação como preparação do indivíduo para o papel que desempenhará na sociedade (PLATÃO, 1991)<sup>26</sup>. Aristóteles, por seu turno, propõe que a finalidade da educação se refere ao processo de aquisição da virtude e, destarte, estaria coadunada ao fim da própria vida humana (ARISTÓTELES, 1991). Em Roma, com efeito, a educação adquire um caráter notadamente cívico e moral. Se na Grécia o pedagogo era geralmente um escravo ou estrangeiro, em Roma, o educador, por primeiro, era o pai: *o pater familias*. Todavia, o sistema educacional romano paulatinamente heleniza-se, sendo este o modelo que se desdobra na Europa Medieval e Moderna no Ocidente (MANACORDA, 2006, p. 75-76).

Na Idade Média, a escola clássica adquire fundamentos religiosos, posto que passa a ser conduzida pela Igreja Católica. Com a consolidação do cristianismo, empreende-se uma “revisão do processo e dos princípios educativos: a *paideia* organiza-se agora em sentido religioso, transcendente, teológico, ancorando-se nos saberes da fé e no modelo da pessoa de Cristo”. Neste contexto, a vida da sociedade em sua totalidade, “pedagogiza-se” em torno de um projeto educativo centrado na mensagem religiosa (CAMBI, 1999, p. 38). Agostinho, por exemplo, compreende a educação como processo de busca interior do homem na direção da verdade, o que lhe possibilitaria a superação do seu assim chamado estado de decadência. Em *De magistro* (Do mestre), especificamente, o representante da educação patrística sustenta que a aprendizagem, à maneira das outras necessidades humanas, satisfaz-se plenamente apenas em Deus (AGOSTINHO, 1987). No lastro de Aristóteles, Tomás de Aquino, por sua vez, compreende a educação como desenvolvimento das potencialidades humanas com vistas à sua finalidade, vem a ser sua própria perfeição. Trata-se de uma atividade atinente à vida

---

<sup>26</sup> Trata-se, neste caso, de uma concepção peremptoriamente recusada por Arendt para quem a educação, como veremos adiante, não pode estar a serviço de um projeto político.

contemplativa – e não à vida ativa – pois, que, entre outras coisas, versa sobre questões eternas e divinas, transcendentas (AQUINO, 2000).

Ao termo do período medieval, avança o movimento humanista, crítico da escola da Idade Média. Neste contexto, a Idade Moderna, inicialmente, dista-se pedagogicamente em relação ao medievo, recobrando o ideal de formação integral do homem expresso pela categoria grega *paideia*, ou seja, a constituição da *humanitas* mediante a formação dos homens (CAMBI, 1999, p. 38)<sup>27</sup>. Por conseguinte, temos a significativa influência de pensadores conhecidos como utopistas que postulariam os fundamentos das reflexões pedagógicas do Seiscentos. Destaca-se, neste contexto, o trabalho de Comenius com a enciclopédia do saber, a *orbis scibilium*. Comênio, consignando uma educação que deve ser ampliada e destinada à libertação e salvação de todos. Para o pensador, a escola tem por finalidade tornar o educando “bem informado, virtuoso e piedoso” (MANACORDA, 2006, p. 221).

Do século XVIII em diante, o surgimento da sociedade de massas, o desenvolvimento científico e tecnológico concorrem para o que se pode denominar revolução educativa (escolar, curricular, disciplinar, perceptiva, cognitiva e ética) “redefinindo radicalmente os processos educativos (mais sociais e mais científicos) e seus objetivos, sublinhando saídas aporéticas: conformação e liberação, emancipação e controle, produtividade e livre formação” (CAMBI, 1999, p. 40).

Para a educação, distingue-se, neste período, a influência de Rousseau em relação à educação que se consolida nos séculos pósteros. No livro *Emílio*, o filósofo salienta a educação dos sentidos, a valorização do jogo, do trabalho manual, da experiência direta com as coisas na educação. Em *Considerações sobre o governo da Polônia*, todavia, Rousseau traz também à tona um processo educacional, tal como Platão, intrinsecamente conexo a um projeto político (ARENDRT, 2014). Para Rousseau, a educação é atividade humana que fornece “tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos adultos” (ROUSSEAU, 1995, p. 10). Desta feita, a educação, em Rousseau, é concebida como busca de uma original naturalidade por meio de um artifício humano (a educação, propriamente). Com efeito, o processo educacional deve garantir à criança a possibilidade de um desenvolvimento livre e espontâneo e, destarte, sua preparação para a vida em sociedade<sup>28</sup> (GATTI JUNIOR, 2014; MARQUES, 2010).

---

<sup>27</sup> Carvalho (2017) encontra no humanismo europeu elementos consentâneos com a concepção de educação presente em Arendt ou que de sua obra pode-se depreender. Ressalta, neste caso, a ideia de uma educação como diálogo com a cultura, com o legado simbólico da humanidade.

<sup>28</sup> Arendt (2014) lança severas críticas à obra de Rousseau, ou, antes, às práticas educacionais do século XX que teriam sido influenciadas por sua obra. No caso do *Emílio*, as críticas se direcionam à absolutização do universo infantil, à supervalorização da pedagogia e do jogo. Na direção de *Considerações sobre o governo da Polônia*, as críticas relacionam-se ao uso da educação como ferreamento política. Como Carvalho (2014; 2015),



Conforme Viotto (2016), o processo de politização, democratização e laicização da instrução origina-se na consciência dos indivíduos e na prática dos Estados no contexto das revoluções da América (1776) e da França (1789). Surge, neste ponto, a exigência de uma instrução universalizada e de uma reordenação do conhecimento e do sistema educacional.

Kant em *Sobre a pedagogia* propõe ser a educação o processo por meio do qual o homem se torna verdadeiramente humano (KANT, 1999). Em Kant, a educação é experiência imprescindível à conquista da maioridade humana, ou seja, da aquisição de sua autonomia e independência intelectual e moral (KANT, 2008), consentâneo com o processo de ilustração (KANT, 2012).

Em Nietzsche (1932), o “conhece-te a ti mesmo”, da matriz socrática, é transvalorado – para usar uma expressão do escopo nietzscheano – isto é, convertido no apelo do “torna-te quem tu és”<sup>29</sup>. Remontando ao conhecido aforisma de Píndaro, Nietzsche desenvolve a concepção de que o elemento nevrálgico da educação dos homens é o desenvolvimento daquilo que lhe é mais próprio e singular; o que faz com que toda a educação, de alguma forma, seja também uma autoeducação, propulsão e corroborada pela figura do educador, modelo que educa pelo exemplo, mais do que por palavras (NIETZSCHE, 1932; 1999).

Durkheim, por sua vez, em *Educação e Sociologia* apresenta a seguinte definição acerca do que entende por educação:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular (DURKHEIM, 2013, p. 53-54).

No século XX, enquanto na Europa as escolas mantêm uma característica livresca e verbalística, nos EUA, sob a influência prática das ideias de Dewey, deparamo-nos com uma escola voltada para o aprender fazendo, o *learning by doing*<sup>30</sup> (MANACORDA, 2006, p. 333).

---

compreendemos que a leitura e a interpretação que Arendt faz da obra de Rousseau acerca da relação ente educação e política podem ser colocadas em questão. Entretanto, considera-se relevante a influência do pensamento rousseauiano na consolidação da máxima *toda educação é política e toda política é educacional* vastamente difundida e aceita a partir da década de 70, no Brasil, sob influência de Paulo Freire, como veremos adiante.

<sup>29</sup> “Como alguém se torna o que é” é o subtítulo da obra *Ecce Homo*. Trata-se de um aforismo de Píndaro (522 a.C.- 443 a.C.), poeta grego que cantou este imperativo em suas famosas “Odes Píticas”. Em grego: *genói hoíos essí mathon*.

<sup>30</sup> Como veremos adiante, a crítica às práticas educativas adotadas nos Estados Unidos a partir da segunda metade do século XX ocupa parte significativa da obra de Arendt que se destina especificamente à temática educacional, vem a ser *A crise na educação*.

Para Dewey, educação é, mormente, experiência de vida, movimento, crescimento; experiência no *continuum* da vida. Nas palavras do filósofo, trata-se de um “processo de reconstrução e reorganização da experiência pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (DEWEY, 1978, p.17). No empreendimento deweyano, a educação reorganiza e refaz a nossa vida (WESTBROOK, 2010, p. 61).

O exposto conduz à constatação do aspecto sobremodo polissêmico do conceito educação. O pensamento ocidental, em sua trajetória, utilizou esta expressão para designar diferentes experiências, posicionamentos, posturas e atitudes. Tais considerações introdutórias e gerais, com efeito, são significativas a este trabalho na medida em que possibilitam situar, no escopo do pensamento educacional do Ocidente, as posições de Arendt acerca da educação. Isto posto, em seguida, o presente trabalho ocupa-se precipuamente dos componentes da noção de educação arendtiana. Parte do referencial teórico ao qual se encontra aportada tal categoria para adentrar ao conceito propriamente com vistas a pensar a razão de ser da educação que se pode depreender de sua obra.

## **2.2 O referencial teórico e os princípios inspiradores do sentido da educação nas obras de Arendt**

A temática da educação encontra-se dispersa pela obra de Arendt. De forma breve e esparsa, está presente em *Algumas questões sobre filosofia moral* (2004). De maneira aparentemente incidental, encontramos-la em *A crise da cultura: seu significado político e social* (2006, p. 194-222). Com efeito, para o presente estudo, os textos mais relevantes são *Reflexões sobre Little Rock* (2004) e *A crise na educação* (2014).

Em sua obra *Entre o passado e o futuro* (2014), no contexto histórico posterior à Segunda Guerra Mundial, Arendt realiza uma constatação alarmante ao afirmar que a educação americana passava por uma crise no final dos anos 60. Apresenta um escopo analítico sobre a sociedade contemporânea, em vários de seus aspectos, como a deturpação dos conceitos de “autoridade” e “disciplina” na educação tradicional pela ambiguidade das relações de poder, problematizando também o conhecimento legitimado como científico e técnico que, no entanto, cabe recordar, deram suporte para o genocídio.

*A crise na educação*<sup>31</sup> é escrito no contexto histórico do pós-guerra. Arendt (2014) compreende que a educação estadunidense passa por uma crise que estaria associada, entretanto, à crise da república norte-americana e também a uma crise do mundo moderno (CALLEGARO, 2009, p. 96).

É dividido em quatro partes. Na primeira, Arendt (2014) contextualiza a crise no sistema educacional dos Estados Unidos. Trata da crise na educação como parte de outra (mais geral) que acometera ao mundo moderno e da sua relação com a existência histórica e política daquele país, ou seja, enraizada na atitude política do país caracterizada pelo entusiasmo em relação ao novo que, no âmbito educacional, aprofundou e agudizou ainda mais tal crise (ANDRADE, 2008).

Na segunda parte do texto, a autora discorre sobre os três pressupostos básicos do que denomina pedagogia moderna que, nesta sorte, justificaram medidas e práticas educativas equivocadas, quais sejam: I- o pressuposto da existência de um mundo e de uma sociedade infantis autônomas; II- a emancipação da pedagogia, como ciência, em relação à matéria que é ensinada (sob a influência da Psicologia e do Pragmatismo) com enfoque no ensino; III- A moderna teoria da aprendizagem “expressão conceitual sistemática do pragmatismo” materializada na substituição do aprendizado pelo fazer e do trabalho pelo brincar (ANDRADE, 2008).

Para Arendt, partindo do que denomina *phatos* pelo novo, tais pressupostos e equívocos postulam um exacerbado entusiasmo pela transformação constante que se configura em ameaça à preservação da tradição e conseqüente compleição de um acervo de valores, práticas e saberes compartilhados pelos indivíduos que lhes permitem a segurança em relação à sua posição no mundo e a dimensão da profundidade (NASCIMENTO; GHIGGI, 2012, p. 32). Na terceira e na quarta partes, a autora analisa a crise na educação em sua relação com a crise da tradição e da autoridade (ANDRADE, 2008).

---

<sup>31</sup>“The crisis in Education”. Segundo informa Ursula Ludz, em uma nota da edição alemã, a primeira versão do referido ensaio é uma palestra proferida por Arendt na Alemanha, em maio de 1958, intitulada *Die Krise in der Erziehung: Gedanken zur Progressive Education*. As diferenças entre a primeira versão e a versão em língua inglesa em *Between Past and Future* (Entre o Passado e o Futuro, 1961, versão que foi traduzida para o português) são ínfimas. Na última versão, há uma reformulação do parágrafo inicial e um corte em trecho referente aos acontecimentos em *Little Rock*. O artigo em que a autora aborda o assunto relacionado ao processo de dessegregação da escola secundária de *Little Rock* é intitulado *Reflexões sobre Little Rock*, e ele estava pronto em novembro de 1957. Diante de desentendimentos atinentes a sua publicação, porém, ele é publicado em 1959. A última versão da obra *Entre o passado e o futuro*, omite esse trecho sobre *Little rock* (ALMEIDA, 2011).

Em *Reflexões sobre Little Rock*<sup>32</sup>, a autora apresenta sua compreensão em relação à integração de crianças negras nas escolas norte-americanas. Arendt entende que essa integração forçada entre os dois grupos não geraria outra coisa senão a transferência da problemática política do racismo dos adultos para as crianças. E compreende também que essa igualdade forçada, ação dirigida pelo governo, atentaria contra o direito dos pais de educarem seus filhos na companhia de quem eles desejassem. “Os direitos de os pais decidirem essas questões para os filhos até eles se tornarem adultos só são questionados pelas ditaduras” (ARENDRT, 2004, p. 263).

Os dois textos permitem-nos situar o âmbito da educação na sociedade contemporânea para a pensadora, compreender o caráter político da crise hodierna da educação e a relação entre os conceitos de política e educação a partir da condição humana da natalidade, bem como das demais categorias que circundam o fenômeno educacional. Antes de adentrarmos esta discussão propriamente, discutiremos sobre os princípios dos quais proviriam os postulados educacionais arendtianos.

Os princípios inspiradores da concepção educacional de Arendt emanam, sustentamos, do humanismo renascentista<sup>33</sup> que, por sua vez, é notadamente influenciado pelo paradigma greco-romano (CARVALHO, 2017; SHIO, 2013). Na Grécia Antiga, modelo amiúde presente na obra de Arendt, a educação possui papel relevante na perspectiva de preparar os novos cidadãos na direção da preservação da própria pólis, da democracia e da cultura grega. No contexto romano, em especial, com Cícero, o termo cultura teria sido relacionado, por primeiro, ao “cultivo” do espírito, ao cuidado com o íntimo em direção à *humanitas*<sup>34</sup>, a insígnia do homem educado. A cultura, termo originalmente cunhado na esfera da agricultura, relativo ao

---

<sup>32</sup> *Reflexões sobre Little Rock* (2004) é o primeiro texto especificamente escrito sobre educação por Hannah Arendt. Data de 1957, publicado, contudo, apenas em 1959. Nesse interregno, Arendt publica *Entre o Passado e o Futuro* com outro texto no qual temática da educação teria centralidade, vem a ser *A crise na educação. Reflexões sobre Little Rock* é um artigo provocado pela decisão da Corte Federal dos EUA de promover a dessegregação racial nas escolas estadunidenses no final da década de 1950. Doravante, abruptamente, as crianças negras passam a frequentar unidades escolares outrora permitidas apenas às brancas. Segundo Carvalho (2015), o objetivo central deste artigo não é exatamente o do debate educacional, mas a questão do processo de dessegregação racial iniciado a partir das escolas estadunidenses. Todavia, a compreensão do fenômeno educacional a partir da obra de Arendt não pode prescindir da leitura e do diálogo com este texto.

<sup>33</sup> Segundo Cambi, didaticamente, nos manuais de história da educação e da pedagogia, Renascimento e Humanismo costumam ser abordados separadamente. Isso ocorre porque constituem aspectos componentes de “uma única civilização”. E acrescenta: “Na origem da civilização renascentista estão as grandes transformações políticas e culturais que, iniciadas no século XIV e até mesmo antes, fazem sentir seus efeitos nos séculos seguintes” (CAMBI, 1999, p. 221-222). Marcam esse período, especialmente, dois eventos: a formação dos Estados nacionais na Europa e os regionais italianos e a afirmação de uma burguesia ativa.

<sup>34</sup> Para Arendt, a expressão humanismo, assim como cultura seriam de origem romana, posto não haver, segundo a autora, no idioma grego vocábulo que corresponderia ao latim *humanitas* (SHIO, 2013; ARENDRT, 2014). A *Studia Humanitatis* remontaria originariamente ao pensamento de Marco Túlio Cícero (105-43 a.C), orador romano, expoente da difusão da cultura grega no mundo latino. E, aqui, temos um dado que é fulcral.

cultivo da terra, do solo, por analogia, é transposto para o âmbito do cultivo do espírito humano (SHIO, 2013; ARENDT, 2014). Para Cícero, as *humanitas* representam o que os gregos denominavam *paideia*, expressão de difícil tradução, mas que, em geral, designa formação integral do homem. Nesta sorte, humano, para o pensador latino, significa: o que define o homem; o que vincula o homem aos demais homens; o que forma o homem como homem (HOLANDA, 2014).

Na matriz renascentista, a educação não visa à mera instrução ou o aprendizado instrumental, mas à formação integral do sujeito e sua inserção no mundo. O renascimento, em seus aspectos educacionais, inspirando-se na ideia da escola grega clássica (*skholé*) que, em termos gerais, significa tempo livre (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015) recupera o ideal grego de *paideia* (CARVALHO, 2017).

A *skholé*, mais que um acontecimento histórico que se materializa em iniciativas educacionais significativas, tais como a de Sócrates ou Isócrates, é uma experiência inspiradora de um modelo educacional em cuja aprendizagem desvincula-se de sua aplicação imediata e das exigências da vida prática (CARVALHO, 2017). Segundo Carvalho,

[...] com o advento das escolas gregas, a figura do preceptor pouco a pouco cede seu lugar à do professor que se dirige a um grupo de estudantes – portanto, a um público –, e não a um indivíduo isolado. Forma-se, assim, a noção de escola como uma comunidade – por vezes bastante semelhante a uma confraria religiosa – na qual mestres e estudantes compartilham a tarefa do estudo e da formação, entendida como uma busca de autocompreensão do humano e de seu papel no cosmos. É essa tradição que será evocada – e não simplesmente restaurada, mas renovada – a partir do Renascimento Carolíngio, tomando sua forma mais radical e profunda com o advento das instituições escolares idealizadas pelo humanismo no século XV. Ao incorporar as práticas pedagógicas institucionais desenvolvidas pela escola latina medieval, mas vinculando-as aos ideais clássicos de formação, a educação humanista funda uma nova modalidade de relação entre a formação escolar e o domínio público. Nessa nova configuração escolar, a relação com a cultura letrada e com as artes clássicas passa a ser concebida como elemento constitutivo da formação integral do homem, e não mais como pré-requisito para sua inserção em um determinado estamento social (CARVALHO, 2017, p. 1031).

Os ideais renascentistas, nesta sorte, recobram o sentido público e histórico da educação. Tal fato decorre sobejamente da ruptura de uma experiência escolar – do paradigma medievo – associada à preparação profissional (medicina, direito, teologia) passando a ser orientada na direção da “formação do espírito humano”, da busca do sujeito pela “constituição de sua *humanitas*” (CARVALHO, 2017, p. 1030).

A escola medieval, ao orientar-se na direção da preparação de especialistas, termina por atribuir um valor instrumental ao conhecimento. A escola humanista renascentista,

diferentemente, buscava a formação de homens, estimulando seu potencial formativo a fim de que os envolvidos no processo educativo “partilhassem uma cultura comum e a responsabilidade pelos rumos históricos de sua *res pública*” (CARVALHO, 2017, p. 1031). Erasmo de Roterdã, por exemplo, afirmara que “o futuro depende dos antecedentes educacionais” e que “deseducação é crime nefando”, vem a ser abominável (ROTerdã, 2008, p. 36-37). Com o humanismo “a educação ganha valor em si, revela-se em busca de si mesma e engendra, na prática, um discurso que a visa como tal” (LEFORT 1992, p. 211).

Em Holanda (2014), por seu turno, o humanismo renascentista caracteriza-se, mormente, pelos seguintes aspectos: uma ideia de mundo natural como reino dos homens; exaltação do corpo e afirmação do valor espiritual do ser humano; proclamação da superioridade da vida ativa em relação à vida contemplativa que, no medievo, exercia centralidade. Somam-se a estes, a afirmação da liberdade do homem como autor de seu projeto de vida, a valorização da função civil da religião.

Segundo Veiga (2007), as mudanças ocorridas entre os séculos XVI, XVII e XVIII no âmbito educacional gravitam em torno das seguintes predominâncias: os colégios jesuítas e protestantes, a pedagogia humanista, a crise nas universidades e os esparsos empreendimentos em favor da educação dos pobres.

Neste contexto, surge um modelo de homem que, ainda que não seja irreligioso, volta-se contra os ideais de ascese e renúncia com o intento de “expandir sua própria humanidade” (CAMBI, 1999, p. 224). Nasce, aqui, “uma nova concepção de virtude, exemplarmente expressa pelo termo *humanitas*, e uma nova escala de valores éticos e sociais na qual não existe mais lugar para a tradicional hierarquia nobiliária e eclesiástica” (CAMBI, 1999, p. 225). Assim, “toda a produção educativa dos séculos XV e XVI, malgrado sua descontinuidade quanto a orientações e valores, é caracterizada por uma profunda aspiração a dar forma e concretude ao novo ideal de homem” (CAMBI, 1999, p. 225).

Ainda que sem unanimidade atinente a uma proposta pedagógica, a partir do Renascimento (ou Renascença) o “desenvolvimento da chamada pedagogia humanista evidenciou os limites das práticas educacionais então em vigor” (VEIGA, 2007, p. 37). Em face às transformações ocorridas nesse período, os “humanistas propõem um modelo educacional mais adequado às necessidades da época” (VEIGA, 2007, p. 37). Há uma ampliação dos currículos: o latim é estudado ao lado do grego e do hebraico. Incentiva-se o estudo das artes em geral, notadamente, a matemática, as artes, a estética e a formação profissional (VEIGA, 2007, p. 37).

Tal projeto educativo tem por mote a formação poliédrica e polivalente. Baseia-se essencialmente no estudo dos clássicos gregos e latinos com vistas a recobrar valores universais elaborados e produzidos pelos antigos, entrando em “comunhão espiritual com os grandes da Antiguidade”. Retoma-se o modelo formativo da “época helenístico-romana, o *vir bonus, dicendi peritus*<sup>35</sup>, cuja figura compendia harmonicamente multiplicidade das experiências humanas”, fazendo emergir o *proprium* da cultura antiga (CAMBI, 1999, p. 225-226).

Entre aqueles que se dedicaram a temas atinentes à formação do homem desde o Quatrocentos italiano destacam-se: Francesco Petrarca (1304-1374), Coluccio Salutati (1331-1406), Leonardo Bruni di Arezzo (1370-1444), Pier Paolo Vergerio (1370-1444), Matteo Palmieri de Florença (1406-1475), Leon Battista Alberti (1404-1472). Na Alemanha, dignos de notoriedade são os trabalhos do holandês Roelof Husman (1444-), Johannes Reuchlin (1455-1522), Alexandre Hegius (1433-1498); na França, Guillaume Budé (1468-1540) e na Inglaterra, Thomas Lincre (1446-1524).

Em contraposição à tradição pedagógica do medievo, no âmbito da organização escolar

[...] o humanismo dá lugar a algumas significativas experiências escolares inspiradas pelos princípios dos *studia humanitas* que, além de terem grande difusão na Itália e larga ressonância em parte da Europa, constituem também a base para a organização dos estudos clássicos na época moderna (CAMBI, 1999, 235).

Inspirado pelo pensamento educativo dos clássicos gregos e latinos, constitui-se um novo esquema educacional adequado à época moderna e um “currículo formativo que dá amplo espaço às letras e às artes, à moral e à fé, à ginástica e à ciência” (CAMBI, 1999, 235). Em síntese,

[...] o humanismo – primeiro italiano e depois europeu – caracterizou-se em particular pela “volta dos antigos”, pela retomada de seu pensamento, pelo estudo de suas obras e a busca quase espasmódica de seus códigos, pelo cultivo das línguas que aqueles autores tinham falado (o grego e o latim) (CAMBI, 1999, p. 239).

Há a edificação de um novo tipo de cultura, um processo de renovação das escolas a partir de novos princípios e modelos. Esta “revolução pedagógica do humanismo retomada e ampliada pela época do Renascimento” é responsável por desenvolver “os germes da nova cultura no plano estético, político, científico e filosófico com um grande impulso de criatividade” e realizar “uma *Paideia* inspirada nos modelos do classicismo e que se nutre dos

---

<sup>35</sup> Literalmente, “Homem de bem, perito em falar”. Significa que o perfeito orador deve aliar a honestidade de vida à perfeição oratória.

*studia humanitas*” (CAMBI, 1999, p. 240-241). Para Garin (2003), o sentido último da educação humanista renascentista está em seu potencial emancipador: “a liberdade no mundo e a consciência de si mesmo” (CARVALHO, 2017, p. 1033).

Para Arendt (2014), como veremos, em consonância com esta referência, a essência da cultura humanista é cultura *animi*, ou seja: “o cultivo desinteressado do espírito e do gosto”; “da capacidade de fruir, apreciar e julgar”; é uma forma de lidar com o mundo e com a história, com os legados simbólicos culturais da humanidade, com nossa herança comum (CARVALHO, 2017).

Em Arendt, próximo do humanismo renascentista, a educação caracteriza-se fundamentalmente por um diálogo com as experiências simbólicas do mundo dos homens cujo objetivo não é apenas a manutenção da vida, mas a atribuição de sentido existencial e político e a formação de sujeitos livres e emancipados.

A educação, neste contexto, é entendida como apresentação do legado dos antigos às gerações mais novas. O adulto-educador é o responsável por compartilhar com os jovens a tradição, colocando-se como mediador. No escopo desse ideário, a educação adquire o aspecto de formação que se estabelece pelo acesso à produção histórica, cultural e simbólica da humanidade, mediante o diálogo entre as gerações.

Nos séculos seguintes, todavia, esse novo modelo educacional caminhará “na direção da vida política”, formando magistrados e técnicos para atuarem em cargos governamentais e diretivos. Por certo,

[...] na base dessa renovação pedagógica há um processo de construção de uma nova imagem da infância e da juventude, valorizada na sua autonomia, na sua diversidade em relação à idade adulta, na sua afetividade, ingenuidade e, dando assim vida a uma nova visão de criança que estará no centro de toda a cultura (e da vida social) moderna e contemporânea. [...] O humanismo, portanto, inicia uma série de processos epocais em pedagogia: oferece-nos um novo ideal formativo e um novo curso de estudos, faz pensar a infância de maneira nova, coloca-nos diante do princípio animador (e antinômico) de toda a pedagogia moderna (CAMBI, 1999, p. 241-242).

A importante transformação educativa e pedagógica empreendida pelo humanismo ativará processos que influenciarão profundamente a chamada pedagogia moderna. Nesta direção, a obra de Rousseau é a expressão teórica emblemática que leva às últimas consequências as concepções cujos exórdios encontram-se no início da Era Moderna. Isto posto, adiante, discorreremos acerca dos elementos constitutivos da concepção de educação arendtiana.



### 2.3 A concepção de educação moderna presente na crítica de Arendt

Arendt (2014), como apontaremos a seguir, dedica-se à análise da influência das ideias pedagógicas da chamada escola nova sobre a educação norte-americana a partir da primeira metade do século XX. Entretanto, a compreensão da crítica da autora deve remontar a elementos históricos constitutivos dessa concepção.

A Pedagogia Moderna tem por marco fundamental a publicação da *Didactica Magna*, de Comênio (1592-1670). Contudo, as ponderações de Arendt se direcionam, mormente, a Rousseau e à sua influência para a chamada educação progressista ou, como ficou conhecida no Brasil, Escola Nova. Em que pesem as especificidades de cada intelectual deste movimento, em geral, são alocados ao escolanovismo autores como: Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Johann Friedrich Herbart (1776-1841), Friedrich Fröbel (1782-1852), Maria Montessori (1870-1952), Jean-Ovide Decroly (1871-1932), Anton Makarenko (1888-1939) e Célestin Freinet (1896-1966). Nos Estados Unidos, destaca-se John Dewey (1859-1952). No Brasil, Fernando de Azevedo (1894-1974), Anísio Teixeira (1900-1971), Lourenço Filho (1897-1970), entre outros (SAVIANI, 2008, p. 195-348). Entretanto, é importante salientar que Arendt apresenta uma visão panorâmica e geral acerca da Escola Nova. Para Custódio, suas ponderações remetem “aos teóricos da educação progressista” influenciados principalmente pelas ideias de John Dewey (CUSTÓDIO, 2011, p. 60).

Do século XVIII, em diante, o novo modelo educacional do humanismo renascentista aproximar-se-á sobremaneira, como afirmamos, da vida política (CAMBI, 1999). Em meados do século XVIII, as elites políticas passam a reivindicar a ideia de que a educação deveria ser prerrogativa do Estado. Neste contexto, os Jesuítas são expulsos de Portugal e colônias portuguesas e igualmente banidos da França e da Espanha. Concomitantemente, o Iluminismo se expande pela Europa, propalando a associação entre razão e progresso e defendendo “a necessidade de laicização do ensino e da educação escolar como fator essencial de desenvolvimento da civilização” (VEIGA, 2007, p. 43).

O século XVIII desenvolve uma nova imagem relativa à pedagogia moderna. E é ao conjunto de postulados que emanam desse período que Arendt considera ser a origem da educação moderna que reverbera nos séculos que se seguem até nossos dias. Em termos gerais, pode assim ser descrita: “laica, racional, científica, orientada para valores sociais e civis, crítica em relação a tradições e instituições, crenças e práticas e educativa”, e principalmente **“empenhada em reformar a sociedade também na vertente educativa, sobretudo a partir da vertente educativa”** (CAMBI, 1999, p.329, grifo nosso).

Neste contexto, consolida-se a pedagogia iluminista: teoricamente “mais livre”, socialmente mais ativa, mais articulada à prática e “orientada para fins sociais e civis” (CAMBI, 1999, p. 330). Entre os pensadores que sintetizam essa concepção pedagógica, encontram-se: D’Alambert (1717-1783), Diderot (1713-1784), Voltaire (1694-1778), Condillac (1715-1780), Basedow (1723-1790), Lessing (1729-1781), entre outros. Com efeito, Rousseau (1712-1778) é descrito como a “a voz mais alta, mais complexa e mais original do século e realizará uma das maiores lições teóricas da pedagogia moderna” (CAMBI, 1999, p. 338); autor que realizara a virada mais explícita da sua história moderna em termos educacionais, responsável pelo que o historiador denominara “revolução copernicana” em matéria de educação (CAMBI, 1999, p. 343).

Para Rousseau, com vistas à organização da sociedade por meio do chamado contrato social, afigura-se “necessária uma educação ética que habilite os homens a renunciarem em conjunto a suas vontades particulares em prol do bem comum e do interesse coletivo” (VEIGA, 2007, p. 43). Sua concepção educacional encontra-se principalmente na obra *O Emílio ou Da educação* (1995). Trata-se de uma metáfora crítica às relações sociais e políticas da época, à educação ofertada nos colégios religiosos, às regras de etiqueta social, bem como certa aversão a uma educação excessivamente racional e formal (VEIGA, 2007). Em Rousseau (ROUSSEAU, 1995), encontramos, paradigmaticamente, as sementes, por assim dizer, das três ideias-base da educação que, doravante se desenvolve: a absolutização do universo infantil, a supervalorização da pedagogia e a ênfase exacerbada no aprender fazendo, preferencialmente, brincando (ARENDDT, 2014). Por outro lado, a crítica empreendida pela autora à questão da politização da atividade educativa, dirige-se ao vínculo entre *Emílio* e o *Contrato social*, bem como aos postulados presentes em *Considerações sobre o governo da Polônia* (2002).

Tal renovação pedagógica ocorre, entretanto, em estreita relação com seu pensamento político. Como que recuperando de alguma forma Platão em *A República* (2000), política e educação, em Rousseau, estão notadamente ligadas:

[...] uma é o pressuposto e o complemento da outra, e juntas tornam possível a reforma integral do homem e da sociedade, reconduzindo-a – por vias novas – para a recuperação da condição natural, ou seja, por vias totalmente artificiais e não ingênuas, ativadas através de um radical esforço racional (CAMBI, 1999, p.343).

Se no *Emílio* predomina a ideia de uma educação como mecanismo artificial de recuperação da naturalidade perdida do homem, o *Contrato social* (2011) “versa sobre uma educação totalmente socializada regulada pela intervenção do Estado” (CAMBI, 1999, p. 344-

345), o que é corroborado por *Considerações sobre o governo da Polônia*. Como o próprio autor testemunha nas *Confissões*, o *Contrato social* e o *Emílio* são pensados e escritos concomitantemente.

A temática central do *Emílio* consiste na teorização da educação do homem através de seu retorno à natureza. A centralidade da ação educativa está no próprio educando e deve ocorrer de modo natural, ou seja, em contato com a natureza, afastada da vida social e de forma a levar em consideração as necessidades espontâneas do processo de desenvolvimento da criança. O projeto educacional rousseauiano vincula a naturalização do homem à reforma da sociedade (CAMBI, 1999, p.346). Malgrado a relação ambígua entre liberdade e autoridade, entre o Emílio e seu preceptor, destacam-se no âmbito educativo, em Rousseau: a supervalorização e afirmação da autonomia da infância e de suas especificidades, além da ideia de aprendizado relacionado à utilidade e aplicação para a criança, necessariamente por meio de experiências concretas (ROUSSEAU, 1995), o que é criticado por Arendt (2014).

O filósofo repudia tanto o que denomina educação intelectualista, livresca, autoritária e pedante dos colégios jesuítas quanto ações educativas voltadas exclusivamente à conservação de protocolos sociais e aquisição de boas maneiras (CAMBI, 1999, p. 346-347).

A educação natural que se desenvolve, por primeiro, através da educação negativa e, por conseguinte, da educação indireta termina por: absolutizar o universo da criança, cristalizar a ideia de que a aprendizagem deve ocorrer por meio de experiências concretas (fazer e brincar), relativizando o valor das ciências específicas em favor da “arte de ensinar tudo a todos”. (COMENIUS, 2001, p.02), terreno da pedagogia (ROUSSEAU, 1995). Sobre a educação negativa, afirma o filósofo genebrino:

A educação primeira deve portanto ser puramente negativa. Ela consiste, não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em preservar o coração do vício e o espírito do erro. Se pudésseis conduzir vosso aluno são e robusto até a idade de doze anos, sem que ele soubesse distinguir sua mão direita de sua mão esquerda, logo às vossas primeiras lições os olhos de seu entendimento se abririam para a razão. Sem preconceitos, sem hábitos, nada teria ele em si que pudesse contrariar o resultado de vossos cuidados. Logo ele se tornaria, em vossas mãos, o mais sensato dos homens; e começando por nada fazer, tereis feito um prodígio de educação (ROUSSEAU, 1995, p. 80).

Há aqui, na esteira da leitura de Arendt, um *lasser-faire* educativo que propõe deixar a criança à sua própria sorte. Para Arendt, é atributo, sim, dos adultos-educadores apresentar aos que chegam o que o mundo é (ARENDRT, 2014). Essa não intervenção educacional, sob a perspectiva de conferir autonomia às crianças, condena-as ao alijamento em relação ao mundo.

O princípio da educação indireta, por seu turno, destinada às crianças maiores, estabelece que toda a aprendizagem deve ocorrer por meio do contato com as coisas, e com a natureza. É através do contato com as coisas que a criança se desenvolve e a intervenção do educador deve ocorrer por meio das coisas, ou seja, indiretamente.

Conservai a criança tão somente na dependência das coisas; tereis seguido a ordem da natureza nos progressos de sua educação. Não ofereçais jamais a suas vontades indiscretas senão obstáculos físicos ou castigos que nasçam das próprias ações e de que ela se lembre oportunamente (ROUSSEAU, 1995, p. 68-69).

Por certo, os ideais de uma educação natural, negativa e indireta, nas páginas rousseauianas convivem com postulados que sugerem intervenção autoritária do preceptor ou com sugestões de se esconder este aspecto do processo educativo (ROUSSEAU, 1995). Há, aqui, seguramente, uma ambiguidade; o que não é incomum, tampouco um problema, na obra do filósofo, por muitos, conhecida por seus paradoxos (SALINA FORTES, 1997).

Outra ambiguidade ou paradoxo pode ser encontrado na comparação entre as obras *Emílio* e *Considerações sobre o governo da Polônia*, que apresentam duas propostas educacionais distintas. A primeira, natural, libertária, privilegia a educação do homem, ainda que para a vida em sociedade. A segunda, um modelo de educação social e política que deve ser desenvolvido pelo Estado com vistas à promoção do patriotismo, do sentimento de pertença à nação e à conformação social. Aqui, uma vez mais, Rousseau flerta não apenas com o Platão da República, como também com o modelo educacional espartano (CAMBI, 1999, p. 354).

É na obra *Considerações sobre o governo da Polônia* que Rousseau apresenta um projeto educacional notadamente vinculada a uma ideação política nacional. Rousseau (2002) afirma ser a educação o meio de construção de uma nação. É por meio da educação que se cria a identidade e a força do país. Afirma o filósofo:

Este é o artigo importante. A educação é que deve dar às almas a forma nacional, e dirigir suas opiniões e seus gostos de tal modo que sejam patriotas por inclinação, por paixão, por necessidade. Uma criança ao abrir os olhos deve ver a pátria e até sua morte deve ver mais do que ela (ROUSSEAU, 2002, p. 17, tradução nossa)<sup>36</sup>.

Em síntese, na confluência das três obras de Rousseau, quais sejam *O Emílio*, *Contrato social* e *Considerações sobre o governo da Polônia* encontramos, paradigmaticamente, as bases

---

<sup>36</sup> Originalmente “C'est ici l'article important. C'est l'éducation qui doit donner aux âmes la forme nationale, et diriger tellement leurs opinions et leurs goûts, qu'elles soient patriotes par inclination, par passion, par nécessité. Un enfant en ouvrant les yeux doit voir la patrie et jusqu'à la mort ne doit plus voir qu'elle” (ROUSSEAU, 1990, p 17).

do que Arendt denomina educação moderna, aquela que, embora tenha raízes no humanismo renascentista, deste dista-se a partir do século XVIII, predominando doravante.

A partir do século XVIII, a educação distanciar-se-ia do ideal de formação integral e desinteressada do paradigma humanista com vistas a projetos educacionais que, por um lado, colocam a educação a secundar projetos políticos e, por outro, absolutizam o universo infantil, priorizam o discurso pedagógico em detrimento ao das ciências específicas e superestimam o valor das experiências lúdicas nos processos de aprendizagem. Estes elementos estariam, para Arendt, no princípio do processo de despojamento do caráter formativo da educação, em sentido integral, instrumentalizando-a, ou seja, tornando-a meio, mecanismo de construção de determinados modelos sociais ou projetos políticos. Na esfera educacional, este cenário é descrito pela filósofa em termos de crise.

#### **2.4 A acepção arendtiana acerca da ideia de crise**

O substantivo crise vem do latim *crisis* e significa, em termos gerais, momento de decisão ou mudança súbita; e do grego *krisis*, ação ou faculdade de distinguir; por extensão, compreende momento decisivo, difícil; decisão, distinção, separação, julgamento (CUNHA, 1997).

Na história da medicina, o momento crítico de uma doença correspondia a uma ocasião crucial de evolução para a cura ou para a morte. Em economia, a expressão pode ser usada como fase de transição entre um surto de prosperidade e outro de depressão (CUNHA, 1997). De qualquer forma, denota ocasião oportuna à crítica, momento em que a reflexão e as tomadas de decisões não são apenas apropriadas, mas necessárias.

Com efeito, “Arendt, assim como também Foucault e Deleuze, ensina-nos que crítica e crise são fenômenos modernos indissociáveis e nos convidam a enxergar a crise como momento privilegiado para o exercício da atividade da crítica”. E, mormente na educação, a crise deve “ser entendida como oportunidade crucial para reflexões críticas a respeito do próprio processo educativo” (DUARTE, 2010, p. 823).

Rios corrobora essa perspectiva afirmando que a crise aponta concomitantemente para duas perspectivas: o perigo e a oportunidade, e ressalta ser “importante considerar a perspectiva da *crítica*, como um momento fértil de reflexão e de reorientação da prática” (2001, p. 39).

Para Arendt, a crise na educação, como evidenciado, é um aspecto desvelador de um fenômeno mais amplo descrito em termos de uma “crise geral que se abate sobre o mundo moderno” (ARENDR, 2014, p.221). É o reflexo de “uma crise e uma instabilidade mais gerais na sociedade moderna” (ARENDR, 2014, p. 234). E, ainda que não fosse reflexo desta “crise

mais abrangente”, tal conjuntura na educação suscitaria preocupação “em qualquer ocasião originária séria” (ARENDT, 2014, p. 234).

A crise na educação, para Arendt é um “problema político de primeira grandeza” (ARENDT, 2014 p.221). Não é mero fenômeno local, desconexo em relação às diversas questões relevantes do século XX. Está, pois, inserido, no contexto do pós-guerra com todas as questões que deste evento decorrem. E é justamente por se tratar de evento relacionado a outro mais amplo e profundo que Arendt lança mão da expressão crise *na* educação ou invés de *da* educação; posto expressa-se em crises que afetam instancias diferentes da vida: a cultura, a tradição, a educação, a política, etc.

A crise é do mundo moderno – embora se manifeste ou desdobre-se na educação, bem como na política, na cultura, entre outros – e é correlata à importância demasiada conferida à satisfação das necessidades, à confusão entre os domínios privado e público, com a dissolução do espaço público, à ascensão da esfera social (ARENDT, 2016) a que nos referimos na seção anterior; à perda da noção de responsabilidade dos adultos pelo mundo comum, à crise da autoridade e o desprestígio pela tradição (ARENDT, 2014).

Notadamente, a conjuntura crítica na educação moderna tem um elemento sobejamente significativo, qual seja: a perda do senso comum (ARENDT, 2014). Decorre da impossibilidade do “senso comum” responder a contento, de modo assisado, às demandas da modernidade. A expressão senso comum, neste caso, significa, mormente, consenso (capacidade de compartilhar sentidos) ou, antes, bom senso (“sã razão humana”, “regras da saudável razão humana<sup>37</sup>”) (CUSTÓDIO, 2011; GHIGGI; NASCIMENTO, 2012).

Segundo a pensadora alemã, esses eventos limítrofes ocorrem quando do desaparecimento do senso comum. No escopo da reflexão da autora, algo como uma espécie de compartilhamento de alguma coisa que nos permite comunicabilidade, a despeito da pluralidade humana e da singularidade dos indivíduos; o que permite que indivíduos se comuniquem sem que colidam (ARENDT, 2014; 2016). A crise se instaura sempre “que em questões políticas, o são juízo humano fracassa ou renuncia à tentativa de fornecer respostas, nos deparamos com uma crise” (ARENDT, 2014 p.227). O senso comum diz respeito à capacidade de se encontrar respostas comuns a problemas comuns e, concomitantemente, ao uso mais primário da racionalidade que permite aos seres humanos evitar um acrítico entusiasmo exacerbado por tudo o que é novo – especialmente no campo educacional – e rechaçar aspectos da tradição. Denota, neste caso, a capacidade de compartilharmos valores, padrões, conhecimentos e, deste

---

<sup>37</sup> Na tradução de 1972 do texto “A crise na educação” a expressão utilizada é “regras do juízo normal humano” (ARENDT, 1972, p. 227).

modo, participarmos de sentidos em relação ao mundo. Isso só é possível a partir do que já está colocado ou, no referencial conceitual da autora, pelo mundo que já existe (NASCIMENTO; GHIGGI, 2012) e pode ser partilhado por todos.

Com efeito, como já registrado, todo momento crítico comporta a possibilidade do retorno às próprias coisas. Nestes momentos, os homens são impelidos a colocarem novamente as perguntas primeiras e a refletirem sobre a própria essência ou razão de ser das coisas. Destarte, para Arendt, é precisamente de momentos nevrálgicos que emergem a possibilidade do desvelamento do que é nodal em determinado problema. No caso educacional, constata a autora, a essência do problema é a própria natalidade, ou seja, o fato de que seres humanos nascem nesse mundo.

Nesta direção, após discorrermos acerca da noção aredtiana de crise (a crise em sentido amplo, a crise do mundo moderno e sua manifestação na educação) partiremos das ideias-base que circundam a crise na educação moderna com vistas a poder apontar o que, no pensamento de Arendt, seria o sentido da educação. Parte, mormente, de *A crise na educação* para, no diálogo como outros aspectos da obra da pensadora, compreender o que para esta autora seria o sentido da educação no mundo moderno. A exemplo do que fora realizado acerca da política, os tópicos seguintes constituem-se em uma reflexão que, em última instância objetivam apontar o que seja a razão de ser (*raison d'être*) da educação a partir do corpus arendtiano.

## **2.5 Arendt e a escola nova ou educação progressista**

Isto posto, afigura-se possível avançar na direção das severas ponderações ao que a autora denomina “miscelânea de bom senso e absurdo” levada a cabo, “sob a divisa de educação progressista” (ARENDR, 2014, p. 226-227); a acolhida servil de um conjunto de teorias (boas ou más) que abriu mão do bom senso, ou seja, das “regras do juízo humano normal” em nome de uma irrestrita abertura em relação ao novo, no âmbito educacional (ARENDR, 2014, p. 226-227).

As críticas arendtianas se direcionam, precipuamente, contra as modernas teorias pedagógicas aplicadas, conforme a pensadora, de maneira irrestrita e ingênua no sistema educacional estadunidense da primeira metade do século XX. Diretamente, a autora refere-se ao pragmatismo<sup>38</sup> como corrente que teria capitaneado as modificações relacionadas à

---

<sup>38</sup> O pragmatismo, em termos gerais, refere-se à corrente de ideias que considera a validade de uma doutrina a partir de seu êxito prático. Capitaneado pelos norte-americanos Charles Peirce (1839-1914) e William James 1842-1910, o pragmatismo encontraria em Dewey seu representante na esfera educacional não obstante o fato do próprio

referenciada crise. As análises de Arendt exaram-se na direção de “uma moderna teoria da aprendizagem” que consiste na “aplicação lógica” à educação de determinados princípios da “expressão conceitual sistemática” do “pragmatismo” (ARENDR, 2014, p 228). Esse acervo de ideias que marcariam a influência do pragmatismo na educação, para Arendt, está presente no que denomina pedagogia moderna que, no escopo de sua reflexão, refere-se à escola progressista, também conhecida como escola nova ou escolanovismo.

Afirma a autora em relação à educação estadunidense desse período: “a crise na educação americana anuncia, por um lado, o fracasso da educação progressista e, por outro, constitui um problema extremamente difícil porque surge no seio de uma sociedade de massas e sem respostas às suas exigências” (ARENDR, 2014, p. 228).

Diferentemente do que postula Custódio (2010), sugerimos que Arendt, leitora atenta e intelectual preocupada com a precisão está a criticar, não John Dewey<sup>39</sup> especificamente, mas os desdobramentos e implicações de adesão radical de princípios gerais de suas ideias e de outros pensadores ligados ao que se convencionou denominar escola nova ou progressista<sup>40</sup>. Sustentamos que tais críticas estariam dirigidas, não às ideias de Dewey, mas à sua interpretação e consequente “aplicação” equivocada, “elementos fundamentais da doutrina de Dewey” (CIRIGLIANO, 1972, p. 197). Com efeito, é possível e oportuno encontrar na obra de Dewey subsídios que permitam compreender as três ideias basilares da educação progressista mencionadas pela autora como componentes da crise na educação. Assim sendo, analisaremos, pois, adiante, elementos das ideias pedagógicas da chamada escola nova, sob a luz das críticas e das categorias arendtianas.

---

pensador ter repudiado sua ligação a esta corrente de ideias. O termo pragmatismo foi introduzido na filosofia no final do século XIX, referindo-se à doutrina exposta por Peirce num ensaio do ano 1878, intitulado "Como tomar claras as nossas ideias". Alguns anos mais tarde, Peirce declarava ter inventado o nome Pragmatismo para a teoria segundo a qual o significado racional de uma palavra consistiria exclusivamente em seu alcance concebível sobre a conduta da vida. Peirce distingue duas espécies de pragmatismo, quais sejam: o metafísico (teoria da verdade e da realidade) e o metodológico (teoria do significado). Conforme Abagnanno, ainda que Dewey tenha preferido o termo, instrumentalismo, seu pensamento encontra-se na esteira do pragmatismo de Peirce (ABBAGNANO, 1997, p 784-785). Segundo Westbrook, para Dewey, “o pensamento constitui, para todos, instrumento destinado a resolver os problemas da experiência e o conhecimento é a acumulação de sabedoria que gera a resolução desses problemas” (WESTBROOK, 2010, p. 15).

<sup>39</sup> John Dewey (1859-1952) foi um importante filósofo, pedagogo e psicólogo norte-americano. Sua vasta obra advoga em favor de uma educação consentânea com a democracia e da unicidade entre teoria e prática. É reconhecido amiúde como representante do pragmatismo e expoente ou inspirador da chamada escola nova ou progressiva. Entre seus livros, destacam-se, *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education* (1916), *Experience and Nature* (1925), *Moral Principles in Education* (1909), *Freedom and Culture* (1939) e, especialmente, para este estudo, *Experience and Education* (1938), traduzida no Brasil por Anísio Teixeira, em 1971, com o título, *Experiência e Educação* (1979).

<sup>40</sup> Argumentamos em favor desta perspectiva em virtude do fato de que o referido texto educacional não menciona diretamente o pensador, mas o pragmatismo e sua influência na educação. Além disso, a autora argumenta contra ideias-base do pragmatismo e não contra argumentos textuais de Dewey. Por fim, Arendt, salienta a aplicação dos postulados gerais de uma educação progressista, ou seja, à adesão irrefletida destes postulados.



Para a autora, os fatores gerais elencados da crise da modernidade não explicitam por completo a crise educacional estadunidense. Esta é, por sua vez, explicada pelo que Arendt denomina três “ideias-base”<sup>41</sup> da educação progressista. Nas palavras de Correia (2010, p. 820), “três pressupostos principais da crise na educação” moderna que, no que se segue, serão abordados.

### 2.5.1 A existência de um mundo autônomo das crianças

A primeira ideia da educação progressista e/ou escola nova examinada por Arendt é a de que “existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças; autônomos e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem” (ARENDRT, 2014, p.230). “E é assim da essência desse primeiro pressuposto básico levar em conta somente o grupo, e não a criança individual” (ARENDRT, 2014, p.230).

Dewey, frequentemente considerado “precursor inspirador dos reformadores partidários de um ensino ‘centrado na criança’”, defende que ao chegar à escola a criança “já é intensamente ativa” (WESTBROOK, 2010, p. 13). Assim, caberia à educação a incumbência de “assumir a atividade de orientá-la”, e, ao educador, o trabalho de utilizar a matéria-prima, orientando suas atividades para “resultados positivos” (WESTBROOK, 2010, p. 13). Segundo Westbrook, os defensores mais aguerridos da centralidade educacional da criança “afirmavam que o ensino de disciplinas deveria subordinar-se ao crescimento natural e desinibido da criança” (WESTBROOK, 2010, p. 16).

Em face deste pressuposto, para Arendt, as crianças acabariam segregadas do mundo dos adultos e submetidas ao que a autora denomina “tirania da maioria” das crianças na medida em que os adultos, incumbidos da tarefa formativa das crianças, se eximem ou mostram-se impotentes diante desta empreitada, haja vista que, na perspectiva das novas pedagogias influenciadas pela psicologia moderna, o professor não teria, sob a ótica arendtiana, um papel notadamente diretivo (CORREIA, 2010, p. 820). Assim sendo, o adulto resulta “impotente ante a criança individual e sem contato com ela”, podendo apenas dizer-lhe “que faça aquilo que lhe agrada e depois evitar que o pior aconteça” (ARENDRT, 2014, p.230).

Trata-se da consideração da existência de um mundo das crianças sem a presença da ideia de autoridade. A concepção de que existe um mundo da criança e uma sociedade autonomamente constituída e que se deve, na medida do possível, permitir que elas próprias – as crianças – dirijam o processo educativo (GHIGGI; NASCIMENTO, 2012). O que ocorre,

---

<sup>41</sup>*Idées de base*, conforme Lombard, (2003, p. 46).

nesse caso, segundo Arendt, é que as crianças, a partir da renúncia dos adultos em exercer sua autoridade, restariam expostas à autoridade do próprio grupo de crianças, ou seja, à tirania da maioria.

### 2.5.2 A pedagogia como ciência do ensino em geral

Conforme Arendt, “Sob a influência da psicologia moderna e dos princípios do Pragmatismo, a Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral ao ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada” (ARENDR, 2014, p.231).

Quanto a este aspecto, Dewey solicitava aos educadores *formados* em Psicologia da Criança e capacitados em técnicas destinadas a proporcionar os estímulos necessários à criança, que integrassem a Psicologia ao programa de estudos a fim de que cada criança pudesse realizar seu próprio destino tal como se revela a você os tesouros das ciências, da arte e da indústria (DEWEY, 1978).

O próprio Dewey postulava a necessidade de que, além das características acima, fossem os educadores “profissionais bem capacitados, perfeitamente conhecedores da disciplina ensinada” (WESTBROOK, 2010, p. 18-19). Com efeito, para Arendt, este aspecto foi vilipendiado em favor da ideia do professor como alguém “que pode simplesmente ensinar qualquer coisa”, posto que sua formação está “no ensino, e não no domínio de qualquer assunto particular” (ARENDR, 2014, p. 231).

Segundo Correia, este pressuposto tem relação direta com o ensino (CORREIA, 2010, p. 820) e tal ideia está “intimamente ligada a um pressuposto básico acerca da aprendizagem” (ARENDR, 2014, p. 231).

Neste ponto prevalecera a compreensão de que para ser professor não seria necessário um criterioso conhecimento da matéria, disciplina ou conteúdo a ser ensinado, desde que haja “um profundo engajamento e um domínio genérico das técnicas de ensino” (CORREIA, 2010, p. 820).

Como consequência deste postulado, constata Arendt, observa-se a negligência “extremamente grave da formação dos professores em suas próprias matérias, particularmente nos colégios públicos” com implicações diretas na qualidade do processo de aprendizagem, haja vista que como “o professor não precisa conhecer sua própria matéria, não raro acontece encontrar-se apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento” (ARENDR, 2014, p. 231).

Desse pressuposto, resultaria a percepção de que a detenção de técnicas ou de uma ciência do ensino torna prescindível o domínio rigoroso do próprio conteúdo a ser ensinado; o que colocaria em questão a própria autoridade do professor.

### 2.5.3 A substituição do aprender pelo fazer e do trabalho pelo brincar

Se o segundo pressuposto está coadunado predominantemente ao ensino, o terceiro relaciona-se mais diretamente à aprendizagem. Também sob influência da compreensão da autora acerca do pragmatismo, diz respeito à substituição do aprender pelo fazer. A valorização do jogo em detrimento do trabalho. A ideia de que se não pode saber e compreender senão aquilo que se faz por si próprio (ARENDR, 2014, p. 232).

Este terceiro pressuposto, defendido desde o início da Era Moderna, encontraria, entretanto, sua expressão conceitual sistematizada no Pragmatismo (ARENDR, 2014).

Em Dewey, por exemplo, a centralidade de tal ideia-base está na noção de experiência. O filósofo considera que a categoria capitular da filosofia da educação nova refere-se à relação entre educação e nossa experiência real; o que torna imperativo, no dizer do autor, “uma ideia correta de experiência” (DEWEY, 1979, p. 8), pois que “tudo depende da experiência por que se passa” (DEWEY, 1979, p. 16).

Experiência, do grego *εμπειρία* (*empeiría*); em termos gerais, designa a relação entre um agente e uma situação. Adquire significação na medida em que está coadunada a outros elementos, tais como: percepção, análise, pesquisa, levando o sujeito à aquisição de conhecimentos, que o fazem mais apto para dirigi-la, em novos casos, ou para dirigir novas experiências. Assim,

[...] se a vida não é mais que um tecido de experiências de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos (WESTBROOK, 2010, p. 36).

Para o educador americano, a experiência é uma relação recíproca, na qual “os corpos agem uns com os outros, modificando-se reciprocamente” (DEWEY, 1978, p. 13).

Educação, para Dewey é experiência, vida. E a experiência educativa é, por conseguinte, a experiência inteligente que participa o pensamento, por meio do qual fazem-se presentes os aspectos ou princípios inseparáveis da interação e da continuidade (WESTBROOK, 2010, p. 37; DEWEY, 1979, p. 36-57).

Dewey descreve que uma situação de aprendizagem se efetiva pela experiência mediante os princípios da continuidade e da interação. O “princípio da continuidade da experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes” (DEWEY, 1979, p. 26). Pelo princípio da interação, o filósofo propõe que as experiências, consideradas em conjunto, ou em sua interação, constituem o que se chama de situação (de aprendizagem) que, por sua vez, efetiva-se pela experiência.

O desdobramento prático mais importante deste elemento das reflexões de Dewey acerca da educação, no escopo da análise arendtiana, é a concepção de que só é possível conhecer e compreender aquilo que se faz efetivamente. Sua aplicação pedagógica consiste em substituir o aprender pelo fazer e o trabalho pelo brincar.

Há, nesse caso, uma crítica de Arendt a um processo de aprendizagem reduzido ao lúdico que parte da ideia de que a criança é, ela própria, um mundo autônomo e não um ser em desenvolvimento e em formação (CORREIA, 2010, p. 820).

Em suma, para Arendt esse projeto ou atmosfera educacional marcado pela influência do pragmatismo vilipendia o fato “de que a criança é um ser humano em desenvolvimento” e “de que a infância é uma etapa temporária, uma preparação para a condição adulta”. Nesta direção, o que ocorre é que a criança “é excluída do mundo dos adultos e mantida artificialmente no seu próprio mundo” (ARENDDT, 2014, 2,14, p. 233).

A pedagogia moderna centra-se no método de ensino, negligenciando o significado e o sentido de conhecer (CUSTÓDIO, 2011, p. 72). E, absolutizando o universo da criança, a escola abre mão do ensino de conhecimentos necessários do mundo no qual a criança será inserida.

Enfatiza-se o brincar como o comportamento mais adequado à criança, por tratar-se da atividade que brota espontaneamente de sua existência (GHIGGI; NASCIMENTO, 2012, p. 35) e, nesta sorte, prevalece a ideia de que a criança não deve aprender senão brincando.

Conquanto, consideramos, pelo exposto, que a crítica de Arendt à crise educacional moderna oferece elementos, pistas e apontamentos que nos possibilitam construir o escopo de uma concepção de educação exarada de sua obra.

## **2.6 Eixos para uma concepção de educação consentânea com a obra de Arendt**

A constatação da crise na educação estadunidense como manifestação concreta de uma crise mais ampla, para Arendt, conduz-nos à reflexão acerca do papel que a educação tem

desempenhado ao longo da história das civilizações<sup>42</sup>. Nas palavras de Arendt, “a obrigação que a existência de crianças impõe a toda sociedade humana” (ARENDR, 2014, p. 234).

Contudo, é preciso compreender que Arendt não apresenta sistematicamente uma proposta pedagógica. Extrair pistas acerca de sua concepção pedagógica é um exercício do pensar a partir de suas linhas nem sempre diáfanas e pouco lineares. Emanam dos textos que tratam diretamente da educação, mas não pode abrir mão do diálogo com outras obras da autora e de uma atividade hermenêutica e reflexiva.

Nessa sorte, um dos possíveis caminhos, pode dar-se a partir das críticas empreendidas pela autora aos eixos da educação moderna ou, antes, “do reconhecimento do caráter destrutivo desses pressupostos básicos” (ARENDR, 2014, p.233). Ou seja, mediante a identificação do que Arendt não considera adequado, inferir ou sugerir, em consonância com aspectos outros de sua obra, o que, para ela, seria apropriado à educação e, desta feita, caminhar na direção da compreensão do que, para a autora, seria o sentido da educação ou sua razão de ser.

Destarte, consentâneo com o primeiro pressuposto da pedagogia moderna criticado por Arendt, depreende-se que o processo educacional não pode prescindir da autoridade. Contudo, autoridade não deve ser confundida com uso da força. Para Arendt, a força é evocada nos espaços em que a autoridade fracassou (ARENDR, 2014, p. 129).

Autoridade (*auctoritas*) deriva do verbo *augere* (ARENDR, 2014; CUNHA, 1997). Na esfera educacional, diz respeito, sobretudo, à figura do adulto-educador. Na educação escolar, especialmente, o professor enquanto ser humano mais velho, representante do mundo dos adultos é porta-voz do legado das gerações anteriores, sem o qual o mundo não pode ser ampliado ou renovado pelos novos.

Não se trata, evidentemente, de tarefa fácil. Na atualidade, constituiu-se em um grande desafio manter a autoridade e a tradição, pois este mundo - o moderno - não se encontra edificado a partir autoridade, nem mantido coeso pela tradição (ARENDR, 2014, p. 245-246). Desta feita, o professor descobre-se desafiado a ser o apresentador e representante de um mundo no qual ele mesmo, frequentemente, não se sente à vontade.

Essa tarefa de representante do mundo que precede aos mais jovens exige uma atitude conservadora. Para Arendt, a educação precisa ser conservadora, no sentido de empreender uma dupla proteção: a criança do mundo, o mundo da criança, o novo em relação ao velho, o velho em relação ao novo (GHIGGI; NASCIMENTO, 2012, p. 36). Pois é justamente este aspecto

---

<sup>42</sup> Em virtude desta questão realizamos a exposição panorâmica do conceito de educação no item 2.1.

conservador da ação educativa que garante a possibilidade da mudança e da renovação aos novos. Afirma a autora:

[...] Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição (ARENDDT, 2014, p. 243).

Em relação à crítica que a autora faz ao segundo postulado da educação progressista, pode-se afirmar que, para Arendt, a atividade docente não pode se limitar a mera aplicação de técnicas de ensinar sem o respaldo do conhecimento específico de cada área de formação. Neste aspecto, mais do que um elogio ao saber especializado, está a corroborar a importância da formação sólida a fim de que o professor se encontre não apenas “a um passo dos alunos em termos de conhecimento” (ARENDDT, 2014, p.231).

E, em face das críticas de Arendt em relação à terceira ideia-chave da educação erigida sob a influência de concepções que emanam do pragmatismo, afigura-se possível inferir que a autora considera que o processo de aprendizagem não deve se restringir a mecanismos lúdicos. Pois, confinar a criança em mundo no qual o brincar ocupa centralidade “na continuidade ininterrupta” da existência em detrimento do trabalho significa, no escopo da reflexão da autora, privá-la de algo que irá prepará-la para o mundo dos adultos, o trabalho e a atividade política, por exemplo (ARENDDT, 2014, p. 233).

Em suma, a confluência dessas ideias alude para um conjunto de proposições que constituiriam uma concepção educacional arendtiana apresentadas ao fim do texto *A crise na Educação*<sup>43</sup>, prometendo uma “restauração” do sistema educacional estadunidense (ARENDDT, 2014, p. 233). Tal restauração passaria pelos seguintes postulados: a) ensino conduzido com autoridade; b) centralidade do trabalho em detrimento do brincar; c) currículo que privilegie conteúdos conceituais em vez de aprendizagem de habilidades extracurriculares; d) sólida formação docente (ARENDDT, 2014, p.233).

Seguramente, as críticas que a autora empreende à adesão irrestrita de postulados do pragmatismo aplicados à educação fornecem contributo à compreensão da concepção educacional arendtiana. Todavia, tal compreensão não prescinde da análise de categorias que se relacionam com o restante de sua obra. O categórico central, neste caso, não é outro senão a

---

<sup>43</sup> A autora, a esta altura, refere-se a propostas “ainda em discussão” naquele momento atinentes ao sistema educacional estadunidense. Não afirma explicitamente ser favorável a este conjunto de ideias. Mas demonstra certa expectativa pela possibilidade de que este ideário oportunize um processo de restauração educacional ou, ao menos que tais ideias sejam mais interessantes para a educação que os pressupostos do pragmatismo.

natalidade, descrita em termos de essência da educação, da qual participam outros elementos que, a seguir, serão analisados.

## **2.7 A razão de ser da educação: por uma pedagogia da dignidade**

Como ressaltado anteriormente, para Arendt, a essência da educação é a condição humana da natalidade. O fato de que seres humanos nascem continuamente para o mundo, neste caso, é condição de possibilidade para a educação. Sem a natalidade a educação seria não apenas desnecessária, mas impossível.

Com efeito, a apreensão do sentido da educação no escopo da reflexão da autora perpassa a análise de elementos que participam de sua essência, quais sejam: o que é a educação, propriamente dita, para autora? E em seguida: qual a razão de ser da educação?

Na terceira parte do texto *A crise na educação*, Arendt apresenta uma definição mais sistemática do que compreende por educação. Vejamos:

[...] educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece nunca tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos (ARENDR, 2014, p. 234).

Segundo Carvalho, para Arendt, a educação é “o ato de acolher os jovens no mundo, tornando-os aptos a dominar, apreciar e transformar as tradições culturais que formam a herança simbólica comum e pública” (CARVALHO, 2013, p. 83). E justamente por ser acolhida, a educação é também relação, mediação: entre aqueles que já fazem parte do mundo e os que chegam e que

[...] não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser. Assim a criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação. E um novo ser humano e é um ser humano em formação (ARENDR, 2014, p. 234-235).

Esse duplo aspecto da criança está relacionado com a vida e com o mundo. Em relação à vida, a criança, como todos os outros seres vivos, é devir, é vir a ser, é ser em construção. Como todos os seres vivos, a criança é o adulto enquanto vir a ser, “tal como o gatinho é um gato em devir” (ARENDR, 2014, p. 234-235).

Em relação ao mundo dos homens, a criança é um novo ser, um recém-chegado ao mundo dos homens e, não apenas mais uma criatura viva no mundo. E é sob este aspecto que o processo educacional deixa de ser meramente uma atividade para manutenção da vida. A

educação para Arendt, como anteriormente demonstrado, é atividade correlata à responsabilidade pela vida e pelo mundo. Assevera a autora: “Os pais humanos, contudo, não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo” (ARENDDT, 2014, p. 235).

Por meio da educação, os adultos-educadores assumem, pois, duas responsabilidades, quais sejam: a responsabilidade pela vida da criança (e seu desenvolvimento) e a responsabilidade pelo mundo. De um lado, o desenvolvimento da criança que necessita ser “protegida” em relação ao mundo dos homens. De outro, o mundo que também precisa, por assim dizer, ser protegido em relação ao absolutamente novo trazido a lume por cada nascimento. Portanto, se a essência da educação é a natalidade, seu papel, entretanto, relaciona-se ou, antes, identifica-se com a responsabilidade: pela criança e pelo mundo. Educação é um ato de responsabilidade. E é esta responsabilidade assumida pelos adultos-educadores que garante o processo de conservação e renovação do mundo.

### 2.7.1 Responsabilidade: proteção da criança em relação ao mundo e do mundo em relação às crianças

A criança chega a um mundo que a precede. Caso seja absorvida por esse mundo, a criança é, para usar uma expressão da própria autora, “destruída”, ou seja, impedida de ser o que é; de desenvolver de modo livre suas potencialidades, de trazer à baila o novo. O espaço que salvaguarda a criança é, porquanto, a esfera privada do lar, isto é, o “seio da família”. A esfera privada protege a criança contra o mundo dos homens, mormente, em relação ao aspecto público deste mundo. É neste espaço que a criança encontra “segurança para o seu desenvolvimento” (ARENDDT, 2014, p. 235-236).

A destruição da criança pelo mundo ocorre de duas maneiras. Primeiramente, quando a esfera pública, o mundo dos homens, invade a esfera privada. Por exemplo, quando as crianças são transformadas em celebridades, em personagens públicas, ou são, por algum motivo expostas à aparição pública. Diz a autora:

A fama penetra as quatro paredes e invade seu espaço privado, trazendo consigo, sobretudo nas condições de hoje, o clarão implacável do mundo público, inundando tudo nas vidas privadas dos implicados, de tal maneira que as crianças não têm mais um lugar seguro onde crescer (ARENDDT, 2014, p. 236).



Essa mesma destruição da criança ocorre quando, por meio do processo educacional, deseja-se criar e absolutizar um universo da criança.

Para Arendt, quando a educação visa ao estabelecimento de um mundo próprio das crianças, termina por destruir as condições necessárias para o seu desenvolvimento e crescimento. Isso se dá, por exemplo, ao forjar-se, por meio da educação, uma vida pública comum entre grupos homogêneos de crianças. Também nesses casos, a criança é, de algum modo, exposta a uma espécie de existência pública (ARENDR, 2014, p. 236).

Em suma, é papel da educação possibilitar à criança a proteção necessária contra a exposição exacerbada, a publicidade excessiva e a criação de um mundo público artificial a fim de salvaguardar o livre desenvolvimento de sua singularidade.

A criança necessita ser protegida do mundo. Por outro lado, o mundo também precisa ser resguardado em relação ao absolutamente novo, trazido a lume por cada novo nascimento. O risco, nesse caso, é o de um rompimento total com a tradição e com o que fora edificado pelas gerações que já existem no mundo dos homens.

Para Arendt, a educação em sentido amplo inicia-se na esfera privada, mas a esta não se restringe, pois tem continuidade na educação (escolar) que ainda não é rigorosamente o domínio público, mas já não mais pertence à esfera privada. A escola não pertence à família, mas também não é ainda o mundo propriamente.

Segundo Arendt, a escola é “a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo – domínio público – com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo” (ARENDR, 2014, p. 238). É na escola que a criança empreende sua primeira entrada no mundo. Contudo, uma vez que a escolarização é uma exigência do Estado, ou seja, do mundo público, em relação à criança, a escola representa em certa medida, o mundo público “embora não o seja ainda” (ARENDR, 2014, p. 238-239).

Para Arendt, é importante salientar, “a função da escola é ensinar às crianças o que o mundo é, e não iniciá-las na arte de viver” (ARENDR, 2014, p. 246). E, na medida em que o mundo é sempre anterior a nós, esse processo de aprendizagem do mundo implica sempre uma atitude de “voltar-se para o passado” (ARENDR, 2014, p. 246).

Nesta sorte, a educação a escolar, especificamente – é o processo de mediação entre o domínio público e o privado. Ainda que cumpra esse papel, não pode ser compreendida como mera preparação para a vida no espaço público, posto que isto a instrumentalizaria. E, para Arendt, educação não é meio, mas fim (ARENDR, 2014, p. 239).

A escola, sob esta perspectiva teria como mote fundamental assegurar o livre desenvolvimento das qualidades e características das crianças. Estas, por sua vez, devem ser

introduzidas paulatinamente, no mundo, a fim de que amadureçam e insiram-se no mundo tal como ele é, não podendo prescindir do exercício da autoridade por parte do adulto-educador, a fim de que esse processo seja significativo.

### 2.7.2 Autoridade do educador: conservação e renovação do mundo

Os mais jovens são introduzidos, pelos adultos, em um mundo que está em permanente mudança. Aqui reside o que Arendt denomina responsabilidade pelo mundo, atinente aos educadores. Quanto a este aspecto, a autora estabelece: “Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação” (ARENDR, 2014, p. 239).

No âmbito educacional, a autoridade é a expressão da responsabilidade pelo mundo pertencente aos educadores. O educador é, para as crianças, um representante do mundo dos adultos, responsável por apresentar a elas, o mundo.

Como já explicitado, a palavra e o conceito de autoridade, em Arendt, remontam à civilização romana. Origina-se de *auctoritas* que, por sua vez, deriva do verbo latino *augere*, assumindo um significado próximo de aumentar, dar continuidade ou preservar aquilo que foi fundado para todas as futuras gerações.

A autoridade tem suas raízes no passado. Ser dotado de autoridade é justamente representar a tradição com vistas a garantir a permanência do mundo. Ter autoridade significa representar a autoria de determinada fundação.

A autoridade é definida, portanto, em contraposição à coerção pela força e à persuasão através de argumentos. A autoridade, para Arendt, difere do poder, da coerção, da violência e, concomitantemente, da persuasão. Ou seja, “não se assenta nem na razão comum, nem no poder do que manda” (ARENDR, 2014, p. 129), mas na legitimidade reconhecida por ambos da hierarquia e do papel que a cada um cabe na relação na relação entre adultos e crianças.

Para a autora, uma das marcas da chamada sociedade moderna é a crise da autoridade no domínio público, esfera da política. Com efeito, tal crise estende-se também à esfera privada e, mormente, para este estudo, ao âmbito pré-político da educação. “Há uma conexão entre a perda de autoridade na vida pública e política e nos âmbitos privados e pré-políticos da família e da escola” (ARENDR, 2014, p. 240). Aliás, esse alastramento da perda da autoridade na direção da esfera pré-política é descrito por Arendt como sua expressão mais radical afirma: “O sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundidade e seriedade, é ter ela se espalhado em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação” (ARENDR, 2014, p. 128).

Nesta sorte, a perda ou a renúncia à autoridade no âmbito educacional expressa a recusa dos adultos em assumirem a responsabilidade pelo mundo no qual colocaram as crianças. E não é outra senão essa a forma mais evidente de que o homem moderno dispõe para manifestar o seu descontentamento em relação ao mundo e a sua insatisfação relativamente às coisas tais como elas são (ARENDDT, 2014, p. 241).

Para a pensadora, este processo de eximir-se da responsabilidade relativa ao mundo na educação não é a expressão do desejo de estabelecimento de uma nova ordem. Não se identifica com a abertura para o novo, como, em princípio, poder-se-ia constatar em face das modernas teorias educacionais. Trata-se, ao contrário, da indiferença moderna atinente ao mundo que, de maneira radical, manifesta-se manifesta nas condições atuais do fenômeno da sociedade de massas (ARENDDT, 2014, 2016) com seus desdobramentos evidentes na educação.

Participam da essência da educação o processo de conservação e renovação do mundo. Desta feita, é da alçada da educação a mediação entre o velho e o novo, entre o mundo comum e aqueles que chegam, entre adultos e crianças. Seu papel mais importante diz respeito à mediação entre os processos de conservação e renovação do mundo.

Para Arendt, o conservadorismo<sup>44</sup>, nocivo na esfera política é, todavia, parte da essência da atividade educativa. Na política, a atitude conservadora, ou seja, a aceitação do *status quo*, conduz à destruição. A educação, entretanto, implica uma prática conservadora, isto é: a proteção da criança em relação ao mundo e deste em relação à criança; do novo contra o antigo e vice-versa.

Conservar, em Arendt, significa manter aquilo que possibilita o diálogo entre as gerações. Neste caso, trata-se de algo diferente de retrocesso (retorno a algo que pode ser bom ou ruim). Difere também de uma atitude reacionária (entendida como atitude de reação a algo). Em Arendt, a atitude de conservação, diferente da ideia de conservadorismo<sup>45</sup>, significa preservação do legado simbólico, histórico e cultural da humanidade. Imprescindível à educação, guarda relação com duas categorias, a tradição e a autoridade. A tradição é o fio que nos guia com segurança ao longo dos tempos, condição de possibilidade da “permanência e da durabilidade de que os seres humanos necessitam precisamente por serem mortais” (ARENDDT,

---

<sup>44</sup> No corpus arendtiano, conservadorismo denota atividades relativas à conservação, manutenção, mormente consentâneas à conservação do mundo. Trata-se de possibilitar que aqueles que chegam a este mundo tenham contato com a herança simbólica, o legado histórico-cultural da humanidade (ARENDDT, 2014).

<sup>45</sup> Esta questão será tratada com maior acuidade na Seção V. Todavia, por ora, cabe distinguir: conservação tem relação com a preservação do mundo comum e do diálogo entre as gerações, ao passo que conservadorismo denota manutenção do *status quo* e reacionarismo deve ser compreendido como reação a algo.

2014, p. 131) a fim de que estejam em segurança em um mundo que os precede e que sobreviverá à sua partida.

Tal processo de conservação não pode prescindir, outrossim, do exercício, por parte do adulto-educador – representante da herança simbólica humana –, da autoridade que, como vimos, corresponde à expressão da responsabilidade pelo mundo comum, representada pelos adultos em relação aos que chegam.

## **2.8 Elementos de uma concepção educacional inspirada no pensamento de Arendt**

Arendt em nenhuma de suas obras prescreve um receituário educacional ou apresenta sistematicamente elementos imperativos ou normativos de como educar ou como preparar as novas gerações (aqueles que um dia poderão ou não transformar o mundo).

Suas críticas, por vezes exasperadas, não fazem outro senão isso: instigam à busca de respostas mais adequadas às demandas que a conjuntura atual apresentada a todos que se comprometam a enfrentar as crises políticas e educacionais de nosso tempo.

A consonância ao legado de Arendt significa não renunciar à tarefa de pensar como forma de nos reconciliarmos com a experiência de vivermos em um mundo “no qual o passado cessou de lançar luzes sobre o futuro e os homens se veem compelidos a buscar novas categorias para compreender sua condição presente” (CARVALHO, 2015, p. 2).

Ademais, seu pensamento educacional salienta a importância de que os adultos reassumam suas responsabilidades pelos recém-chegados, pelo mundo e pela cultura que representam, enquanto educadores. Assim, pelo exposto até aqui, afigura-se possível, a despeito do aparato pouco linear de sua obra, apresentar alguns eixos em torno dos quais se orienta a concepção de educação de que partem as reflexões de Arendt.

Em primeiro lugar, Arendt compreende que a essência da educação é a natalidade, ou seja, o fato de que seres humanos nascem não só para a vida, mas para o mundo, e, destarte, faz-se mister que os adultos acolham aos novos a este e neste mundo. A educação dos novos é um processo que se inicia no domínio ou na esfera privada, sob a égide dos pais e prolonga-se na escola, em um domínio pré-político.

Os adultos-educadores (pais e professores) assumem, neste caso, uma dupla responsabilidade: pelo mundo – preservando-o por meio da conservação do legado dos antepassados; pelas crianças – protegendo-as da exposição prematura a questões pertinentes aos adultos e preparando-as para que sua inserção no mundo a fim de que nele estabeleçam sua presença (GHIGGI; NASCIMENTO, 2012, p. 38-39).

Neste processo, é imprescindível que os adultos-educadores exerçam a autoridade. Esta deve, no entanto, emanar ou estar intrinsecamente eivada ao conhecimento e à responsabilidade, haja vista que é da alçada da educação apresentar e representar o mundo diante dos educandos, de modo que eles próprios se tornem autores e agentes de ação.

Para Arendt, a educação, assim como a política, não deve ser instrumentalizada, isto é, concebida a partir de uma lógica de meios e fins. O processo educacional tem mais do que utilidade ou finalidade; ele pressupõe a partilha de sentidos e significados. Com efeito, sendo a natalidade a essência da educação, a acolhida dos novos neste mundo é o que mais se aproxima do que Arendt concebe como o processo educacional, propriamente dito. Compartilham desta essência e deste papel fulcral os propósitos envolvidos no processo de conservação/renovação do mundo.

Porquanto, é preciso assegurar que aquele que exerce o papel de professor não tenha apenas uma formação ligada a técnicas de ensino, mas possua conhecimento aprofundado dos conteúdos com os quais trabalha em sala de aula, a fim de que não esteja amiúde apenas um pouco à frente de seus alunos em termos de conhecimento de suas respectivas áreas de atuação. O adulto-educador, sobretudo o professor, é por excelência, um representante da tradição, do legado histórico, simbólico e cultural da humanidade.

A confluência destes aspectos possibilitaria a constituição de um processo educacional capaz de desenvolver uma atitude de amor ao mundo, palco de histórias dignas de serem lembradas, de respeito à herança cultural da humanidade (GHIGGI; NASCIMENTO, 2012, p. 38-39).

Como enunciado na introdução deste trabalho, para Arendt há uma diferença entre educar e ensinar. Tal distinção é da alçada da pedagogia e das ciências educacionais, posto que guarda relação com a ideia de infância que fundamenta as ideias educacionais da autora. Todavia, educar e ensinar, enquanto experiências, não se dissociam (ARENDR, 2014).

A infância, é importante sublinhar, não é “um estado autônomo, capaz de viver segundo suas próprias leis” (ARENDR, 2014, p. 246). Isso não significa que exista um muro intransponível entre crianças e adultos. Significa, ao contrário, que infância e fase adulta são estados diferentes e que a relação com uns e outros deve levar em conta tais diferenças. Significa, além disso, que as crianças não podem prescindir dos adultos no ingresso a esse mundo que une novos e antigos e no qual convivem crianças e adultos. Nas palavras da autora, significa que “não se pode educar adultos nem tratar crianças como se elas fossem maduras” (ARENDR, 2014, p. 246). Conquanto,

Não é possível educar sem ao mesmo tempo ensinar: uma educação sem ensino é vazia e degenera com grande facilidade em uma retórica emocional e moral. Mas podemos facilmente ensinar sem educar e podemos continuar a aprender até ao fim dos nossos dias sem que, por essa razão, nos tornemos mais educados (ARENDR, 1954, p. 13, tradução nossa).

A educação, ao contrário da aprendizagem, tem um tempo relativamente previsível. Ocorre, aproximadamente, até o “diploma colegial”, a educação básica. Para Arendt, ensina-se e aprende-se ao longo de toda a vida. Com efeito, educa-se apenas crianças e jovens (ARENDR, 2014).

Todavia, a educação deve ocorrer em consonância com a aprendizagem, haja vista que, desvinculando-se do aprender, transforma-se em algo vazio e desprovido de significado. Converte-se facilmente em um processo retórico emocional e moral.

Para a autora, educação é o ato de introdução das crianças e jovens ao mundo no qual os adultos os precedem. Educar, como já fora postulado, é ensinar às crianças como o mundo é, e não as instruir na arte de viver no mundo (ARENDR, 2014).

Ensinar o que ou como o mundo é significa apresentar aos que chegam ao mundo que os precede, instruí-los na tradição. Não se trata de dizer como devem ser ou viver. Quanto a este aspecto, a autora está preocupada em evitar que o ato de educar converta-se em processo de doutrinação, ou seja, em mecanismo de construção do mundo que os adultos desejam; posto que isso arrancaria dos jovens a possibilidade de construção de seu próprio mundo.

A educação é ato de responsabilidade e de amor ao mundo e às crianças. Como vimos, primeiramente, “é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele” e “salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens” (ARENDR, 2014, p. 247).

Em segundo lugar, trata-se do ponto “onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante a ponto de não as expulsar de nosso mundo e abandoná-las e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós” (ARENDR, 2014, 247).

Como acolhimento dos que chegam, a educação não deve significar a construção de um mundo público infantil artificial, tampouco deve ser a imposição às crianças de um mundo, por melhor que seja, do mundo dos adultos. Ou seja, na acepção arendtiana, não pode ser preparação para um futuro ou um mundo melhor idealizado pelos adultos. Pois isto corresponderia à instrumentalização da educação.

Porquanto, aquiescendo ao ideário de Arendt, na esteira de Carvalho, consideramos que a educação, notadamente a escolar, não é apenas um aparato estatal burocrático constituído para

finalidades econômicas específicas; a escola não é apenas um dispositivo macrosocial de conformação social e de reprodução de uma determinada ordem social; a escola é, ao contrário, lugar de experiências e diálogos com um conjunto de objetos e práticas culturais; e que o sintoma mais claro da crise que acomete à educação moderna é justamente o esvaecimento do aspecto político e existencial da experiência escolar caracterizado, mormente, por seu caráter formativo.

Tal constatação parece paradoxal, na medida em que, nas últimas décadas assistimos à proliferação de discursos reiterando a importância da educação como processo de formação do cidadão, preparação dos indivíduos para a vida em sociedade, para a empregabilidade e inserção no mercado de trabalho. Entretanto, Carvalho (2017) propõe a distinção entre os conceitos de finalidade e sentido para a compreensão da categoria educação consentâneo com o corpus arendtiano.

A finalidade, sob a ótica de Carvalho (2017), estaria associada à relação entre meios e fins. Seria, pois, marcada por um caráter instrumental. A finalidade de algo se refere à resposta para a pergunta “para que serve?”. Vincula-se, portanto, à lógica da fabricação. Por exemplo, fabricamos uma mesa em função de determinada finalidade prática que ela pode desempenhar, pelo fato de ela ser um meio para um fim que lhe é exterior.

Diferentemente, o sentido de algo diz respeito a seu valor intrínseco, independentemente de sua utilização, eficiência e/ou eficácia. O sentido de algo não deriva do resultado que possa encetar. Assim, o sentido da educação não se vincula a sua aplicabilidade imediata. Experiências educativas podem ser dotadas de sentidos (existencial e formativo), segundo Carvalho, malgrado sua aplicação, eficácia, utilidade, finalidade.

A experiência educativa em uma dada concepção pode almejar diferentes finalidades, tais como: a preparação para a cidadania, a formação para o mundo do trabalho, para a empregabilidade, entre outros. Mas seu sentido, independe de tais finalidades. O sentido da educação está na própria experiência formativa. A educação como experiência formativa possui sentido existencial e político intrínsecos. E é justamente isso que confere à educação, no escopo da reflexão arendtiana, dignidade, assim como o que ocorre com a política.

Para Arendt, como já apontamos, o sentido da política é a liberdade. E disso resulta sua dignidade: do fato de não estar ela vinculada necessariamente à lógica de meios e fins, à instrumentalidade estatal ou ao aparato burocrático social.

De modo análogo, a educação também tem por sentido não seu acervo de possíveis finalidades – ainda que nobres –, mas a própria experiência formativa. Tal sentido é tanto existencial porque se refere à acolhida dos sujeitos a este mundo (natalidade), quanto político

porque esse mundo não é dos indivíduos ou mesmo de uma geração, mas comum. Conforme Carvalho (2013; 2017), a iniciação dos mais novos em heranças simbólicas capazes de dar inteligibilidade à experiência humana e durabilidade ao mundo.

Para Arendt a crise da educação associa-se diretamente à crise da autoridade que, por seu turno, relaciona-se com a crise da tradição e da nossa relação em face a tudo o que é passado (ARENDR, 2014, p. 243).

Isto ocorre justamente na medida em que é da alçada da atividade do educador mediar, na relação com os educandos, o velho e o novo. Ao educador compete “servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado” (ARENDR, 2014, p. 244).

Na civilização romano-cristã, isso não era um problema na medida em que na perspectiva romana o respeito ao passado era elemento nodal (ARENDR, 2014). Nestas civilizações, o passado é modelo e os antepassados são exemplos orientadores para os seus descendentes. A velhice é virtude. Diferentemente da sociedade moderna, para os romanos,

[...] justamente ao envelhecer e ao desaparecer da comunidade dos mortais o homem atinge sua forma mais característica de existência, ainda que, em relação ao mundo das aparências, esteja em vias de desaparecer, isto porque somente agora ele se pode acercar da existência na qual ele será uma autoridade para os outros (ARENDR, 2014, p. 244).

No paradigma romano, a autoridade maior é oriunda do passado e da tradição. E é a esta que se ancora à autoridade do professor. Nesta perspectiva, o professor pode, relativamente ao aluno, manter uma atitude de “par”, de “camaradagem” que, neste caso, não estariam em contradição ao princípio da autoridade. Para Políbio, retomando Arendt, educar é permitir que alguém seja digno dos seus antepassados<sup>46</sup>. E, nesta tarefa, o educador pode ser um par na discussão ou no trabalho. Isso ocorre na medida em que ambos, professor e aluno, se relacionam referenciados e em atitude de reverência ao passado (ARENDR, 2014, p. 244-245).

Nesse modelo e em nenhum outro, Arendt afirma encontrar uma função política para a educação. Isso ocorre porque no caso dos romanos, o *ethos* específico do princípio educativo está em completo acordo com as convicções éticas e morais da sociedade em sua totalidade (ARENDR, 2014, p. 244).

---

<sup>46</sup> Para Políbio, conforme escreve Arendt, educar é “fazer-vos que sois inteiramente dignos de vossos antepassados” (ARENDR, 2014, p. 245).



Com efeito, por óbvio, vivenciamos uma situação diferente. A autora não propõe um retorno ao paradigma romano, tampouco uma adesão irrefletida aos postulados da crise moderna da educação. Afirma:

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido pela tradição (ARENDRT, 2014, p. 245-246).

Porquanto, disso decorre que a relação entre adultos e crianças não pode ocorrer da mesma forma como se dão as relações entre apenas adultos, posto que todos os adultos “não apenas os professores e os educadores”, na medida em que vivem em conjunto num único mundo com as crianças e os jovens devem adotar uma atitude radicalmente diferente daquelas que são mantidas entre pessoas apenas adultas (ARENDRT, 2014, p. 246).

E neste ponto, a autora estabelece: o domínio da educação deve ser radicalmente separado dos outros domínios, em especial da vida política pública. “Cumpramos divorciarmos decisivamente o âmbito da educação dos demais, e acima de tudo do âmbito da vida pública e política” (ARENDRT, 2014, p. 246). Pois é apenas a partir da compreensão desta separação que se pode aplicar à esfera da educação o conceito de autoridade e a atitude mais adequada em relação ao passado.

Posto isto, adentramos à problemática conceitual central deste estudo, qual seja, a relação entre educação e política a partir da obra de Arendt, complexo categorial que nos servirá de eixo para análise de dilemas e impasses educacionais contemporâneos exemplarmente, neste caso, o Movimento Escola sem Partido.

Como demonstrado até aqui, à guisa de resumo, afigura-se possível afirmar: política e educação em Arendt não se confundem, não são a mesma coisa, distinguem-se e pertencem a domínios diferentes. Mas, sendo diferentes, relacionam-se? E ainda: se a educação e a política pertencem a domínios distintos, como compreender a proposição de que a crise na educação seria um problema político? Educação e política, na reflexão arendtiana, são distintas e, deste modo, igualmente inconciliáveis? Qual seria o significado do estabelecimento radical desse distanciamento entre a educação e a política no pensamento de Hannah Arendt?

São, pois, essas as questões que alinham a seção subsequente. Se até aqui, distinguimos para melhor compreender, doravante, analisaremos a relação das categorias política e educação a partir de Arendt a fim de que, em face de seus posicionamentos, possamos pensar questões educacionais contemporâneas.

### SEÇÃO III – A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E POLÍTICA A PARTIR DO PENSAMENTO DE ARENDT

*“A educação não pode desempenhar papel nenhum na política”*

(ARENDT).

Esta seção pensa a relação entre política e educação a partir dos postulados da obra de Arendt. Salienta as distinções entre as duas categorias explicitadas nas seções precedentes. Propõe não haver identidade absoluta entre ambas. Sustenta a existência de uma justificativa política para tal separação, qual seja, evitar que a educação seja transformada em instrumento político; o que significaria impor aos mais jovens a responsabilidade de resolver problemas atinentes ao mundo dos adultos e, concomitantemente, arrancar das mãos daqueles que chegam a oportunidade de criarem seu próprio mundo.

Argumenta em favor da presença de aspectos relacionais entre a política e a educação, amparada nos seguintes eixos: a ideia de que própria crise na educação moderna, como manifestação de uma crise mais ampla, possui um caráter político, no bojo da obra da autora; e a compreensão de que a relação entre educação e política, no pensamento de Arendt, resulta mediada pelos conceitos: natalidade, liberdade e amor ao mundo, bem como por uma compreensão específica da história consentânea a esta perspectiva.

Sustenta que a reflexão de Arendt, por um lado, recusa a indistinção entre política e educação. Salienta as especificidades dos domínios de ambas. Demonstra que seu pensamento educacional não faz, pois, eco à máxima de que *toda educação é política*. Entretanto, alvitra para o fato de que sua obra também não deve ser lida como referencial teórico a corroborar o esvaziamento do caráter político da educação; como ulteriormente sustentaremos ser o caso do MESP.

#### 3.1 Contextualização do problema

Há uma máxima vastamente difundida na reflexão pedagógica brasileira, inspirada, entre outros, pelas ideias de Paulo Freire de “que toda educação é um ato político”; (SAVIANI, 1989, p. 91-92). Paulo Freire, em *A importância do ato de ler*, assegura:

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quefazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto

de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática "astuta" e outra crítica. Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a **natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político** (FREIRE, 1982, p. 23 grifo nosso).

A assertiva freireana, certamente, não é um postulado isolado nas reflexões pedagógicas brasileiras. Conforme Carvalho,

Algumas décadas depois de suas primeiras formulações, essa visão acerca das relações entre os domínios da política e da educação tornou-se hegemônica também entre professores e gestores de sistemas educacionais. A adesão à ideia da indissociabilidade entre a atividade educacional e a ação política ganhou tal força, que o mero fato de colocá-la em questão causa perplexidade ou repulsa (2014, p. 819).

Como corolário dessa concepção, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) estabelece que a educação escolar deva estar vinculada ao mundo do trabalho e à *prática social*; e que tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o *exercício da cidadania* e sua qualificação para o trabalho.

Saviani, entretanto, afirma “que educação e política, embora inseparáveis, não são idênticas. Tratam-se de práticas distintas, dotadas cada uma de especificidade própria” (SAVIANI, 1989, p. 92). Para o pensador esse “slogan” cumpriu muito bem a missão de combater a ideia de restringir a educação à mera técnica:

De uns tempos para cá se tornou lugar comum a afirmação de que a educação é sempre um ato político. Mas o que significa essa afirmação? Obviamente trata-se de um “slogan” que tinha por objetivo combater a ideia anteriormente dominante segundo a qual a educação era entendida como um fenômeno estritamente técnico-pedagógico, portanto, inteiramente autônomo e independente da questão política. Nesse sentido o “slogan” cumpriu uma função cuja validade se inscreve nos limites da “teoria da curvatura da vara”. Todavia, se a vara havia sido curvada para o lado técnico-pedagógico, o referido “slogan” forçou-a em direção ao polo político. Com isso, entretanto, corre-se o risco de se identificar educação com política, a prática pedagógica com a prática política, dissolvendo-se, em consequência a especificidade do fenômeno educativo (SAVIANI, 1989, p. 91).

E, nesta direção, aponta para os seguintes questionamentos: “cabe, pois, indagar: educação e política se equivalem, se identificam? Se são diferentes, em que consiste essa diferença?” (SAVIANI, 1989, p. 91).

Charlot, na obra *A mistificação pedagógica* (1979) sugere que esta celeuma não se resolveria apenas pela simples equalização dos termos educação e política. Assevera:

[...] é tentador pensar que a análise terminou quando se junta a palavra ‘política’ a uma realidade pedagógica. Ora, dizer da educação, ou da escola,

ou dos programas, ou do controle pedagógico etc. que são políticos não é ainda dizer grande coisa. Tudo é política, pois a política constitui uma certa forma de totalização do conjunto das experiências vividas numa sociedade determinada. Não basta, portanto, afirmar que a educação é política. O verdadeiro problema é saber em que ela é política (CHARLOT, 1979, p. 13).

Também para Arendt, a relação entre política e educação, sob o escopo de um discurso de emancipação, não se dá pela simples equalização entre ambas, pois que, tal empreendimento, além de obliterar as especificidades do fenômeno educativo, tornaria a educação mero meio de fabricação de uma sociedade nova mediante paradigmas pré-concebidos por uma geração, negando aos novos sua própria oportunidade em face do novo. Em *A crise na educação* afirma: “a educação não pode desempenhar nenhum papel na política” (ARENDRT, 2014, p.225). E categoricamente, mais adiante: “Cumpre divorciarmos decisivamente o âmbito da educação dos demais, e acima de tudo do âmbito da vida pública e política” (ARENDRT, 2014, p. 246). E em *Reflexões sobre Little Rock* interpela: “Chegamos ao ponto em que se solicita às crianças que mudem e melhorem o mundo? E pretendemos ter as nossas batalhas políticas travadas nos pátios das escolas?” (ARENDRT, 2004, p. 272).

Para Arendt, como demonstrado na primeira seção, a política corresponde à atividade humana exercida entre os homens no domínio ou na esfera pública, no espaço público, lugar da aparência e da visibilidade, do mundo comum, produto do humano, domínio da palavra e da ação, sob as condições humanas da natalidade e da pluralidade, *locus* da liberdade.

No escopo da reflexão arendtiana, a razão de ser da política é a liberdade, posto que a política é a esfera da ação livre dos homens, espaço desde onde, por meio de palavras e atos, são capazes de encetar o novo, iniciar novas cadeias de acontecimentos, haja vista que as ações humanas – e os próprios homens – são essencialmente da ordem da imprevisibilidade. Porquanto, é precisamente nesta esfera que podemos esperar por novas iniciativas, acreditar em milagres, encetados pela capacidade humana de agir e pela própria condição dos homens que, como seres *nascentes* são, eles próprios, genuínos inícios.

A educação, por sua vez, objeto da seção anterior, diz respeito ao processo de acolhida dos recém-chegados a este mundo. A essência da educação não é outra senão a natalidade. Com efeito, participam desta essência o processo de conservação e renovação do mundo. Educar, em Arendt, é acolher. Desta feita, é da alçada da educação a mediação entre o velho e o novo, entre o mundo comum e aqueles que chegam, entre adultos e crianças.

Trata-se de uma experiência pré-política. Inicia-se na esfera privada, mas ocorre, por excelência, enquanto educação escolar, *entre* o privado e o público. Para Arendt, a educação em sentido amplo inicia-se no domínio do lar, mas a este não se restringe, pois tem continuidade

na educação (escolar) que não pertence à esfera privada, tampouco à pública. A escola não pertence à família, mas também não é ainda o mundo propriamente. É a instituição que se interpõe entre o privado e o público, entre a família e o Estado, no âmbito da formação das crianças e jovens. Destarte, conforme Carvalho, as questões que esse debate

[...] suscita não se limitam a um confronto entre perspectivas teóricas distintas e irreconciliáveis. Mesmo a partir de uma análise interna à sua obra, emergem questões cujo equacionamento não se mostra menos complexo. Como conciliar, por exemplo, a proposta desse divórcio com as afirmações de Arendt que vinculam a educação à renovação do mundo comum e ao cultivo do *amor mundi*, tarefas que pressupõem um incontornável compromisso público e político? Como explicar seu interesse – declaradamente político, e não pedagógico – pela crise na educação? Enfim, como justificar a presença de um ensaio sobre a crise da educação numa obra definida pela própria autora, como uma modalidade de exercícios de pensamento político? (CARVALHO, 2014, p. 814).

Educação e política, em Arendt, não possuem rigorosamente uma relação de identidade. São duas experiências distintas. Por óbvio, não se tratam da mesma coisa. E, como apontado, pertencem a esferas ou domínios diferentes. Entretanto, relacionam-se. Mas, em que medida? Como? Qual seria o eixo dessa relação?

Arendt (2014), em relação à crise educacional que acomete o mundo moderno, considera ser imprescindível estabelecer a distinção entre os domínios da educação e do político. Todavia, concomitantemente, faz referências diretas e indiretas ao aspecto político do tema que se propõe a examinar, qual seja, a educação. Nesta sorte, perguntamo-nos uma vez mais: se a educação e a política pertencem a esferas díspares, como justificar a afirmação de que a crise na educação é problema político? Qual o significado do estabelecimento radical do distanciamento entre a educação e a política no pensamento da autora? Seria este movimento do pensamento político-educacional de Arendt o indicativo de “uma astúcia ideológica do encobrimento do papel político da educação, de seu engajamento na conservação e na reprodução de formas materiais e simbólicas de dominação”? (CARVALHO, 2017, p.34) ou haveria uma justificativa política para a distinção entre educação e política? São, pois, estas as questões que direcionam as linhas decorrentes.

### **3.2 Educação e política: a necessidade da separação**

Na discussão das problemáticas educacionais, Arendt (2014) demonstra que a crise na educação se instaura quando o senso comum se mostra incapaz de responder a contento aos dilemas da modernidade.

Uma das críticas mais severas empreendidas por Arendt em relação à modernidade está na ideia de que a educação possa exercer algum papel nas chamadas utopias políticas. Segundo Arendt, sob a influência de Rousseau, a pedagogia moderna teria também propalado a noção de que a educação é um instrumento da política na medida em que a própria atividade política passa a ser concebida como uma forma de educação (ARENDR, 2014).

Arendt (2014) argumenta em favor dos riscos das tentativas de se mudar o mundo político partindo da educação, ou seja, começando pelos novos. A autora está a apontar para a: I- ilusão recorrente de que um mundo novo é construído a partir da educação; II- impossibilidade de uma educação política de crianças; III- os riscos de uma educação política entre adultos.

Para Arendt, até mesmo uma educação como preparação para uma cidadania futura, já seria negar aos novos a construção de seu mundo próprio, posto que ainda que baseada na apresentação de supostas inovações e novidades estas sempre seriam mais velhas que eles próprios (ARENDR, 2014).

É evidente, porquanto, que toda geração cresce no interior de um mundo que a precede. Nesse sentido, mesmo uma educação como preparação para um mundo novo já seria a expressão do desejo de “arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo” (ARENDR, 2014, p. 226).

Para a autora, as utopias políticas naturalizaram, por assim dizer, essa ideia, ou antes, “a ilusão de que um mundo novo está sendo construído mediante a educação das crianças” (ARENDR, 2014, p. 226). Todavia, esta seria uma estratégia tirânica, uma “intervenção ditatorial baseada na absoluta superioridade e a tentativa de produzir o novo como um *fait accompli*” (ARENDR, 2014, p. 225), ou seja, como um fato consumado, como se o novo já existisse de modo definitivo e irreparável. Essa seria a estratégia de *endoutrinação*<sup>47</sup> comum aos “movimentos revolucionários de feitiço tirânico” (ARENDR, 2014, p. 226).

Para Arendt, a educação é algo que só é possível em relação a crianças, posto que adultos já são educados, ao passo que a política se refere especificamente ao mundo dos adultos. Assim, uma educação política é algo estranho ao universo das crianças, dado que a política se caracteriza por uma relação entre adultos, pessoas já educadas.

---

<sup>47</sup> Endoutrinação: ou doutrinação, doutrinação. Em Arendt, significa utilizar a educação como instrumento de constituição de uma sociedade política baseada nos parâmetros do adultos-educador. É um erro, posto que instrumentaliza a educação. Mas, antes de tudo, uma impossibilidade, a não ser que as crianças sejam arrancadas do seio familiar e educadas pelo Estado. O fato mais grave do processo de doutrinação para Arendt está em arrancar das mãos da geração daqueles que chegam a oportunidade de criarem seu próprio mundo.

De forma semelhante, uma educação política não é algo apropriado ao mundo dos adultos, haja vista que um projeto educacional destinado a adultos seria, na verdade, um processo de coerção com vistas ao seu afastamento da atividade política. Afirma:

A educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos como aqueles que já são educados. Quem quer que queira educar adultos na realidade pretende agir como guardião e impedi-los da atividade política. Como não se pode educar adultos, a palavra “educação” soa mal em política; o que há é um simulacro de educação, enquanto o objetivo real é a coerção sem o uso da força. Quem deseja seriamente criar uma nova ordem política mediante a educação, isto é, nem através da força e coação, nem através da persuasão, se verá obrigado à pavorosa conclusão platônica: o banimento de todas as pessoas mais velhas do Estado a ser fundado (ARENDR, 2014, p. 225).

Desta feita, Arendt discorre acerca do papel político que a educação exerce nos Estados Unidos em relação ao processo de integração. Segundo a autora, a educação oferecida aos filhos de imigrantes afeta, não apenas a estes, mas também a seus familiares. Portanto, reconhece um aspecto político efetivo no processo educacional estadunidense. Todavia, isso não significa, mesmo neste caso, uma mudança política ou o estabelecimento de uma nova ordem por meio da educação. Para a pensadora, como já apontado, atribuir à educação a responsabilidade pela mudança política é, antes de tudo, uma ilusão. E a insistência em tal projeto constituiria prática de doutrinação e aproximar-nos-ia das tiranias. Portanto, para Arendt, afigura-se inaceitável utilizar a educação escolar como ferramenta primeira de mudanças políticas, ou como solução para assuntos políticos, ou seja, do mundo dos adultos. Esta percepção pode seguramente ser aferida pelo seguinte trecho do artigo sobre Little Rock:

A ideia de que se pode mudar o mundo educando as crianças no espírito do futuro tem sido uma das marcas registradas das utopias políticas desde a Antiguidade. O problema com essa ideia tem sido sempre o mesmo: só pode dar certo se as crianças são realmente separadas de seus pais e criadas em instituições do Estado, ou doutrinadas na escola [...]. É o que acontece nas tiranias (ARENDR, 2004, p. 265).

A necessidade do estabelecimento de tal distinção está ancorada ainda na ideia de que a educação escolar não pertence à esfera privada e, tampouco, compõe o espaço público. Diz a autora: “escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, [...] a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição de alguma forma, da família para o mundo” (ARENDR, 2014, p. 238).

Todavia, quando os limites entre as esferas pública e privada se tornam fluidos — como ocorre na Modernidade — o lugar da educação e seu sentido são afetados, tal como ocorre com a política:

Quanto mais completamente a sociedade moderna rejeita a distinção entre aquilo que é particular e aquilo que é público, entre o que somente pode vicejar encobertamente e aquilo que precisa ser exibido a todos à plena luz do mundo público, ou seja, quanto mais ela introduz entre o privado e o público uma esfera social na qual o privado é transformado em público e vice-versa, mais difíceis torna as coisas para suas crianças (ARENDDT, 2014, p.238).

Em suma, a educação é algo possível apenas em relação aos mais jovens. Para Arendt, não se educa adultos, pois estes, embora possam continuar aprendendo ao longo de toda a vida, já se encontram educados.

Em Arendt, como explicitado, também é contraditória a ideia de uma educação política, posto que toda tentativa, nessa direção, incorre em ensaio ou experiência de doutrinação. Em relação a adultos, configura-se em algo não só contraditório como impossível pelos motivos expostos imediatamente acima. E, em relação a crianças, uma educação política ou para a vida política configurar-se-ia a na tentativa de imposição do mundo dos adultos e, portanto, em última instância, na privação dos mais jovens do direito à construção de seu próprio mundo.

Todavia, isso não quer dizer que o Estado não deva se imiscuir na educação escolar. Absolutamente, o pensamento de Arendt não é uma apologia à não intervenção estatal na educação. Para Arendt (2004), tal como estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), a educação é uma responsabilidade compartilhada entre família e Estado. Afirma: “O direito dos pais de criar os filhos como acharem adequado é um direito de privacidade, pertencente ao lar e à família”. Por outro lado, o Estado tem a prerrogativa de “preparar as crianças para o cumprimento de seus futuros deveres como cidadãos” (ARENDDT, 2004, p.279-280). É importante distinguir, nesse caso, que o direito dos pais de criar ou de educar seus filhos diz respeito àquilo que é típico da família: sua história, seus valores, sua cultura, hábitos e costumes. Toda família tem essa prerrogativa. Contudo, a educação escolar é a apresentação do mundo à criança, é a interposição entre a criança e a cultura, o espaço público, a vida política. Não são contraditórios ou excludentes. Para Arendt,

O Estado tem o direito **incontestável** de prescrever exigências mínimas para a futura cidadania e, além disso, promover e apoiar o ensino de temas e profissões que são consideradas desejáveis e necessárias para a nação como um todo (ARENDDT, 2004, p. 280, grifo nosso).

Afirmar que apenas crianças podem ser educadas também não quer dizer que, após o início da fase adulta, seja impossível a continuidade do processo de aprendizagem. Por óbvio, aprende-se por toda a vida. E, como já fora evidenciado na seção anterior, a educação e a aprendizagem, embora sejam experiências distintas, devem estar conectadas (ARENDDT, 2014).



Por outro lado, a política é, esta sim, atividade exclusiva do universo dos adultos. E todo ensaio no sentido de fazer do mundo da criança um simulacro do espaço público dos adultos terminaria por expor as crianças a uma experiência para a qual ainda não estão preparadas, condenando-as, por vezes, a uma exposição constrangedora ou à tirania da maioria (ARENDDT, 2014).

Em síntese, a educação e a política pertencem a domínios diferentes. A política pertence à esfera pública e a educação – notadamente a educação escolar —, pertence ao espaço de relação entre a esfera privada e a pública. São também atividades destinadas a sujeitos distintos. A educação destina-se aos jovens, ao passo que a política é atividade exclusivamente exercida por adultos.

Entretanto, a enfática separação entre os domínios da educação e da política, em Arendt, é motivada, sobretudo, pelos riscos que decorrem da confusão entre essas esferas e de instrumentalização da educação, bem como da política. São distintas, mas isso não significa que sejam inconciliáveis, como veremos adiante.

### **3.3 A relação entre educação e política: a crise na educação como problema político**

Está claro que, para Arendt, educação e política são experiências distintas e pertencentes a domínios igualmente diferentes da condição humana. Entretanto, é mister investigar se, de alguma forma, encontram relação e em que elemento tal relação estaria aportada. É esta, pois, a investigação que se segue.

Como já explicitado, a distinção entre política e educação, no bojo do pensamento arendtiano, visa evitar a fusão e a confusão entre os domínios de uma e de outra e a impedir que a educação seja instrumentalizada.

À maneira de Correia e Nascimento (2008), Almeida (2008) e Carvalho (2014) consideramos ser possível, a despeito da enfática distinção entre educação e política no pensamento de Arendt, considerar que haja relação entre ambas. Em Arendt, a insistência na distinção é estratégia de compreensão. Tal como ocorre com as atividades da vida ativa, os domínios público e privado (ARENDDT, 2016), a distinção entre política e educação não estabelece a intransponibilidade entre elas.

Assim, não obstante a clara tentativa de distar estas experiências, no ensaio *A crise na educação* (2014), a autora discorre sobre a educação demonstrando por esta uma preocupação notadamente política. Por conseguinte, a própria crise na educação estadunidense é, conforme Arendt, de natureza política.

Além disso, a análise relacional de *A condição e humana* e *Entre o passado e o futuro* evidencia a compreensão da educação como fenômeno da condição humana. Tal relação tem por eixo a noção de natalidade, essência da educação e condição humana igualmente ligada à política. Pressupõe uma concepção de história específica coadunada a esta relação e articula-se em torno de uma complexa teia conceitual composta pelas categorias: responsabilidade, autoridade, mundo comum e liberdade.

Inúmeros são os trechos do ensaio *A crise na educação* em que Arendt faz menção – mesmo em uma perspectiva negativa – ao aspecto político da educação. Arendt discorre acerca do “papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas” (ARENDR, 2014, p. 225); sobre “o papel político que a educação efetivamente representa numa terra de imigrantes” (ARENDR, 2014, p. 226). E demonstra, referindo-se aos Estados Unidos das décadas de 50, 60 e 70, que “o que torna a crise educacional na América tão particularmente aguda é o temperamento político do país” (ARENDR, 2014, p. 30). E, sobre a crise geral que se abate sobre o mundo moderno, no início do mencionado texto, a pensadora adverte que: “Na América, um de seus aspectos mais característicos e sugestivos é a crise periódica da educação que se tornou no transcurso da última década pelo menos, um problema político de primeira grandeza” (ARENDR, 2014, p. 221).

Arendt repudia a “tentação” e o “risco” da análise do fenômeno educacional como algo isolado, desconectado das questões históricas, afirmando ser tentador considerar a crise na educação

[...] como um mero fenômeno local, desligada dos problemas mais importantes do século, fenômeno cuja responsabilidade seria necessário atribuir a determinados aspectos particulares da vida dos Estados Unidos, sem equivalência noutros campos do mundo. Mas, se isso fosse verdade, a crise no nosso sistema escolar não teria se transformado numa questão política e as autoridades responsáveis pela educação não teriam sido, como foram, incapazes de tratar o problema a tempo. Sem dúvida que, para além da espinhosa questão de saber por que razão o Joãozinho não saber ler, a crise na educação envolve muitos outros aspectos (ARENDR, 2014, p. 222).

Deste modo, em face à análise da crise do sistema educacional estadunidense, Arendt traz à baila o que denomina a essência do problema que propulsiona o homem comum à preocupação com qualquer situação crítica, ainda que aparentemente não esteja a ela diretamente envolvido. Tal essência, na esfera da educação, como preambularmente demonstrado, não é outra senão a natalidade, “o fato de que seres humanos nascem para o mundo” (ARENDR, 2014, p. 223).

Porquanto, é justamente o aspecto essencial da natalidade que atribui aos problemas educacionais relevância pública e política: a relação entre os já iniciados no mundo comum (os adultos) que possuem a responsabilidade política de acolher os novos e a possibilidade que os recém-chegados possuem de trazer à tona o inteiramente novo. Em outras palavras, a análise da crise na educação conduz-nos necessariamente a um exercício de reflexão acerca de nossa atitude em face da natalidade e da preocupação com o mundo comum.

Assim sendo, as questões educacionais deixariam de pertencer exclusivamente a um conhecimento científico-pedagógico especializado e passariam a (pre)ocupar o debate de toda a comunidade política, no domínio público. Como problema político de primeira grandeza, a educação passa a ser uma questão para todos os que habitam e se interessam pelo mundo, sujeita aos julgamentos e deliberações desta esfera. Nesse sentido, “decisões como as relativas à amplitude do direito de acesso à educação escolar, à fixação de diretrizes curriculares ou à legitimidade de mecanismos de seleção não repousam preponderantemente sobre argumentos pedagógicos; elas também são de natureza histórica, ética e política” (CARVALHO, 2014, p. 816).

Segundo Arendt, o debate acerca da questão educacional não é apenas o de saber “porque razão o Joãozinho não saber ler” (ARENDR, 2014, p. 227). O problema educacional envolve aspectos diversos e é justamente isso que faz dele, também, um problema político.

Nesta direção, a crise se nos exige respostas diretas, livres de preconceitos. Força-nos a regressar às próprias coisas, posto que para a autora, responder à crise com ideias prontas apenas a agudiza, aprofunda-a (ARENDR, 2014).

Especificamente, a crise no sistema educacional estadunidense, a partir da década de 50, converte-se em um problema efetivamente político. Quanto a esta questão, afirma: “Por mais claramente que um problema possa se apresentar em uma crise, ainda assim é impossível chegar a isolar completamente o elemento universal das circunstâncias específicas em que ele aparece” (ARENDR, 2014, p. 223). Um dos aspectos políticos da educação nos Estados Unidos, conforme a autora é sua prerrogativa de fusão étnica entre imigrantes e estadunidenses, haja vista “o papel que a contínua imigração desempenha na consciência e estrutura política do país” (ARENDR, 2014, p. 223-224).

Nesse ponto específico, Arendt demonstra enorme apreço pelo caráter acolhedor dos Estados Unidos, país historicamente marcado pela imigração. Arendt, judia expulsa da Alemanha, é acolhida e tornada cidadão estadunidense assim como inúmeros outros artistas e

intelectuais (YOUNG-BRUEHL, 1997)<sup>48</sup>. Todavia, é preciso lembrar que Arendt, judia na Alemanha, é acolhida pelos Estados Unidos no contexto da Segunda Guerra Mundial, assim como centenas de outros artistas e intelectuais (YOUNG-BRUEHL, 1997).

Segundo Arendt, os imigrantes corroboram o fato de que os Estados Unidos representam “Uma Nova Ordem do Mundo” com vistas a romper com a antiga ordem e “abolir a pobreza e a opressão” (ARENDR, 2014, p. 224). Com efeito, esse extraordinário entusiasmo pelo novo, comum em inúmeros aspectos da cultura americana, expressa-se também na educação e na atenção especial que os novos, os recém-chegados encontram em território americano. Para a autora, essa recepção entusiasta dos *oi neoi* (novos), esse *phatos* da novidade, desenvolve-se conceitual e politicamente no século XVIII e, na esteira do pensamento rousseauiano, transformou a educação “num instrumento da política e a própria atividade política [...] concebida como uma forma de educação” (ARENDR, 2014, p. 225)<sup>49</sup>.

Conforme Custódio (2011, p. 58), Arendt demarca a emergência do *phatos* do novo como força propulsora das modernas reformas pedagógicas, indicando que, desde o início do século XX, as concepções educacionais que norteiam o sistema de ensino corroboram essa expectativa de inovação. A partir de então, inicia-se um processo de negação dos métodos e teorias tradicionais, promovendo um dissenso em relação às práticas e princípios educacionais estabelecidos até então. Segundo Arendt (2000, p. 58), esses novos preceitos das teorias denominadas progressistas substituíram a tradição pedagógica por inovações no trabalho educacional formal.

### 3.4 A condição (humana) de possibilidade da política e da educação

Diferentemente do que ocorre comumente com autores modernos, ao tratar de educação, Arendt não a associa a letramento, adestramento, controle e especialização. Ao contrário, sua abordagem relaciona a atividade educativa à condição humana (AGUIAR, 2008).

Para Arendt, a essência da educação é a natalidade e esta é a condição humana ligada à ação, atividade política, por excelência. Entretanto, é importante salientar, recuperando

---

<sup>48</sup>É notório que, doravante o famigerado “11 de setembro”, no ano de 2001, os EUA enrijeceram sua política anti-imigração e uma intifada contra o que amiúde consideram “terrorismo” criando, em tese, obstes à presença de imigrantes naquele país. Com efeito, continua a ser a nação com maior número de imigrantes do mundo. Segundo a *United Nations Population Division | Department of Economic and Social Affairs*, em 2015, correspondiam a quase 50 milhões de pessoas, quase 20% da população residente nos EUA.

<sup>49</sup> Para Arendt, pensadores como Platão e Rousseau postulam uma instrumentalização política da educação. Compreendem a educação como instrumento a serviço da construção de determinado modelo de sociedade (ARENDR, 2014).

elementos abordados na primeira seção deste trabalho, a ideia de condição humana em Hannah Arendt não indica determinação, mas modo de ser, condição de possibilidade.

A expressão condição humana, na reflexão arendtiana, não deve nos levar “a uma interpretação metafísica, como se as atividades que nela se realizam devessem se realizar de uma forma única e para todo o sempre” (AGUIAR, 2008, p. 32).

Com as três categorias que envolvem a condição humana, quais sejam, trabalho, obra e ação, tratadas na primeira seção, Arendt quer dizer que “o homem, para viver, precisa sempre dar conta da vida e da sua reprodução; de um mundo que o proteja das intempéries da natureza e de um espaço que possibilitasse a sua interação política e linguisticamente mediada” (AGUIAR, 2008, p. 32). Não é um receituário de orientações, não é algo eterno e imutável, mas um imaneente componente da condição humana.

Para a autora, mesmo que os seres humanos tenham uma essência ou uma natureza, estas não seriam passíveis de determinação por parte dos próprios humanos. Arendt (2016) afirma que uma natureza humana só poderia ser conhecida do ponto de vista de uma divindade, de um ser que estivesse acima dos humanos; já as condições humanas podem ser conhecidas, dando aos seres humanos o referencial do qual podem se mover e criar. Segundo Aguiar, a “humanidade do homem não é algo definível teoricamente” (AGUIAR, 2008, p. 33).

A condição humana não é, pois, uma essência. Trata-se, antes de tudo, de um conjunto de elementos que constituem as possibilidades nas quais os seres humanos podem ser felizes e se realizarem: a natalidade e a mortalidade, a mundanidade, a pluralidade e o planeta Terra (ARENDR, 2016). Assim, “nascer, existir, habitar a terra e suportar a inevitabilidade da morte são condições recriadas pelas atividades do trabalho, da fabricação, da ação e do pensamento” (AGUIAR, 2008, p. 34). A condição humana também não se confunde com a natureza humana<sup>50</sup>. Nas palavras de Arendt: “Para evitar erros de interpretação: a condição humana não é o mesmo que a natureza humana, e a soma total das atividades e capacidades humanas que correspondem à condição humana não constituem algo que se assemelhe à natureza humana” (ARENDR, 2016, p. 18).

Para Arendt, estes elementos convergem para a natalidade, haja vista que para a autora, “o homem é um ser-para-o-nascimento” (AGUIAR, 2008, p. 36). A condição humana é

---

<sup>50</sup> Em termos gerais, considera-se, neste trabalho, que a ideia de natureza humana guarda relação com algo necessário e determinante que seria inerente ao ser humano, certo aspecto essencial que o distinguiria dos outros seres; faz referência ao conjunto de traços diferentes – incluindo maneiras de pensar, sentir ou agir – que os seres humanos teriam, independente da influência da cultura. A condição humana, ao contrário, refere-se às atividades exercidas sob as condições históricas e sociais. A condição humana tem relação com aquilo que nos permite que, exercendo uma vida ativa, sejamos humanos de fato.

composta pela terra, pelo mundo, pela linguagem, pela pluralidade e pela mortalidade. Seu corolário é a natalidade, cujo sentido revela-se na passagem do ser humano como exemplar de uma espécie a “um ser que rompe o seu círculo funcional e manifesta-se espontaneamente como um ser singular na linguagem e na ação” (AGUIAR, 2008, p. 38).

Em face do chamado artificialismo do mundo moderno, Arendt enfatiza a importância da natalidade com vistas a opor-se a uma visão do homem como ser natural, manipulável e intercambiável (ARENDR, 2016). Ao contrário, a “categoria da natalidade, em Arendt, é uma aposta esperançosa na capacidade humana de agir e de falar, de romper qualquer tentativa de opressão, manipulação e controle” (AGUIAR, 2008, p. 36). Isto ocorre porque retomar

[...] a perspectiva arendtiana a propósito da educação significaria: estimular, para usar o termo da autora, nos nossos jovens, o espírito da emulação e da excelência, onde vigora a produtividade, a competição econômica e a funcionalização das atividades humanas; impulsionar o respeito aos outros num contexto de naturalização das relações humanas, num mundo, onde a palavra não tem nenhum valor e as relações humanas estão assentadas em imagens e outros meios virtualizadores; convidar ao respeito à natureza e à terra, onde a tendência artificialista predominante tende a reduzir os homens a genes; provocar as capacidades fundadoras nos homens, onde o progresso retira e destrói qualquer ideia de permanência; investir numa educação que valorize a Beleza, embora o lugar da arte nas sociedades contemporâneas tenha sido usurpado pelo entretenimento; significaria, por fim, incentivar o compartilhamento do mundo com os outros, numa situação de solidão generalizada e de busca pela riqueza e pelo consumo como a solução de todos os problemas (AGUIAR, 2008, p. 39).

Na condição humana, os homens são seres capazes de ações, palavras e pensamentos e, portanto, de novos inícios, de rompimento e de estabelecimento de novas cadeias de acontecimentos.

É a educação a mediação entre o velho e o novo, entre o mundo comum e aqueles que chegam, entre adultos e crianças. Enquanto experiência da condição humana não é uma abstração intelectual, tal como a ideia de essência ou natureza humana. Todavia, tampouco pode estar submetida à superficialidade ou limitar-se a mera experiência irrefletida. Trata-se de uma vivência do sujeito que, entretanto, guarda relação com a coletividade. Não pode estar a serviço da construção de determinada sociedade política, mas é elemento nevrálgico da conservação do mundo comum, cujo eixo é a categoria da natalidade que, por sua vez, pressupõe uma compreensão específica da história.

### 3.5 A concepção de história que fundamenta a relação entre educação e política em Arendt<sup>51</sup>

Para Arendt,

A adesão maciça dos discursos políticos e pedagógicos ao ideal rousseauiano de transformar a educação em instrumento da política e fazer da atividade política uma forma de educação é [...] clara expressão do triunfo dessa forma moderna de se conceberem os vínculos entre história, educação e política (CARVALHO, 2014, p. 818).

Assim sendo, a relação entre educação e política no pensamento de Arendt não prescinde, ou melhor, está efetivamente ancorada a uma concepção própria de história.

Em *O conceito de história – antigo e moderno* (ARENDR, 2014), a autora critica o que chama de modernas filosofias da história<sup>52</sup> erguidas sob a influência de uma concepção de história como processo causal com leis e normas que se sobrepõem aos acontecimentos, aos indivíduos, às iniciativas, à ação e, em última instância, à liberdade. E, nesta sorte, aponta para condições de possibilidade de uma ação política (livre) e, por conseguinte, da acepção de educação consentânea com tal ação.

Para Arendt, a história não é uma sucessão de acontecimentos (pré)determinados por leis e padrões regulares. As ações dos homens não são passíveis de previsibilidade, posto que os homens são, por excelência, seres de ação e, destarte, amiúde, por meio de feitos e palavras, dotados da capacidade de realizar milagres<sup>53</sup>, ou seja, de trazer à tona o novo, o inesperado, o rompimento com cadeias de acontecimentos. Segundo Luc Ferry, a concepção de história de Arendt possui um pressuposto fenomenológico e fundamenta-se na rejeição da autora aos postulados de totalidade e a racionalidade do processo histórico (FERRY, 1984).

Para Arendt, a época moderna teria trazido à baila, assim, a ideia de uma História (com H) como um processo submetido a leis e regras passíveis de previsibilidade. Para a autora, essa concepção nega aos indivíduos sua singularidade, a genuína capacidade de agir, ou seja, de

---

<sup>51</sup> O conjunto das considerações deste item expõe, discute e dialoga com Danelon e Silva (2018), texto no qual os autores discorrem especificamente acerca da relação entre o conceito de história e as categorias educação e política, em Arendt.

<sup>52</sup> Com essa expressão, conforme D'Arcais (1996), a autora está a dialogar, sobretudo, como Hegel e Marx. Nosso intuito não é argumentar em favor da crítica de Arendt a estes autores quanto a este aspecto, mas, antes, demonstrar que a concepção de história proposta pela autora não só se mantém coerente, mas é também um elemento de coesão de sua argumentação.

<sup>53</sup> A noção de milagre presente no pensamento político não está relacionada à questão religiosa, mística, espiritual. Trata-se de um conceito pertencente à teoria política. Milagre, para Arendt, significa ação virtuosa, oportuna, significativa capaz de encetar novos inícios, irromper novas cadeias e possibilidades, conforme Arendt (2016, 2014, 2002).

encetar o novo. Inviabiliza a política, submetendo-a ao determinismo dos estágios do processo histórico. E, além disso, lança problemas sobre o sentido da educação como condição de possibilidade para que os indivíduos recém-chegados a este mundo manifestem sua singularidade, sejam livres e construam seu próprio mundo.

Não ocasionalmente, o elemento que na reflexão arendtiana é essencial às esferas da política e da educação é a própria natalidade: a condição humana da ação política e a essência da educação, a possibilidade que os seres humanos que nascem possuem de manter uma singular relação com o próprio tempo (de conservação da tradição e concomitante possibilidade de trazer à tona o novo).

A ideia de liberdade identifica-se com começar, com espontaneidade, com nascimento, natalidade, iniciativa no discurso e no agir humanos, na pluralidade do espaço público (2016). E o homem é um feitor de milagres, haja vista tratar-se de um ser dotado da capacidade de agir e desencadear processos, impor um novo começo, começar algo de novo, tomar iniciativa, começar uma cadeia espontaneamente. (ARENDR, 2002, p. 14).

A educação, por sua vez, é atividade humana elementar, necessária e que se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos, novos seres, em processo de formação em um mundo que lhes é estranho (ARENDR, 2014).

D'Arcais (1996) estabelece que, para Arendt, a afirmação da existência da chamada História (escrita com H maiúsculo) representa a supressão dos indivíduos concretos, irrepetíveis e singulares, haja vista que a História considera, tão somente, o homem enquanto gênero. Nessa direção, a História se restringiria à natureza na medida em que considera os seres vivos apenas como espécie e não como seres singulares.

Esta acepção, para Arendt, vilipendia o acontecimento, o que há de mais específico na história, posto que, tratando os seres humanos de modo análogo aos animais, considerando-os apenas enquanto espécie, termina por negligenciar a capacidade que cada indivíduo possui de realizar o imprevisível, o inteiramente novo e o inesperado.

Em uma percepção da história que evidencia sobremaneira as leis, os acontecimentos singulares, as palavras e ações dos sujeitos são reduzidos a meros exemplos a fim de corroborar tais leis universais. Haveria, pois, nessa perspectiva, um determinismo aplicado à história dos homens, aos quais estes não escapam. Tal perspectiva reverbera na esfera política e educacional forjando-lhes as condições de possibilidade e significado.

Segundo D'Arcais, sob esta ótica,

*El ámbito de las multiformes vicisitudes humanas debe ser considerado, entonces, de la misma manera que un gigantesco laboratorio donde toda*



*vicisitud humana empírica vale como material para corroborar o no hipótesis, que se postulan o estatuto de leyes del comportamiento histórico de los hombres.* (1996, p. 128).

Com efeito, eis a consequência mais grave que decorre da existência de uma História: se há uma História, não há espaço para a política, para a ação livre realizada no espaço público da cidade ou, para sermos mais fiéis às categorias de Arendt, da pólis (ARENDR, 2016). E, neste caso, sendo a educação a atividade de acolhida dos novos a este mundo com o propósito de criar-lhes condições para que criem seu próprio mundo, também esta atividade humana perde sua *raison d'être* (ARENDR, 2014).

A História do Homem, com suas leis universais, faz desaparecer a história concreta dos homens, o fluir múltiplo dos eventos, a ação dos sujeitos singulares capazes de, por meio de palavras e ações, empreender o novo, o imprevisível, o inesperado. Assim sendo,

*Una sola ley (dialéctica o no) podrá con derecho regir a uno y otro proceso, ambos vitales, distintos sólo en apariencia. Ya no habrá existencias, es decir, reales individuos, sino las eternas leyes del ser como proceso natural-histórico o histórico-natural* (D'ARCAIS, 1996, p.130).

Segundo Arendt, a regularidade e a constância que a Ciência exige para a análise dos fenômenos não podem ser encontradas nos acontecimentos humanos. Os acontecimentos humanos são da ordem do imprevisível. Destarte, afigura-se impossível estabelecer uma lei em relação ao comportamento humano na medida em que a ação dessa singular forma de vida, deste ser que se faz é sempre inesperada e, porquanto, imprevisível; a não ser que parta do pressuposto da existência de uma natureza humana imutável.

Os fenômenos humanos, de forma alguma podem ser considerados análogos a um silogismo. Não são também cadeias regulares de causa e efeito. Cada homem não é apenas uma réplica do tipo ideal de Homem (Weber). E “*con más razón, entonces, no son tampoco, triadas dialécticas*” (D'ARCAIS, 1996, p. 131).

Para Arendt, o evento é contingência, ou seja, o que poderia ser de outra forma. Nesse sentido, a contingência, para Arendt é, por assim dizer, o preço a se pagar pela liberdade. A contingência seria, pois, uma espécie de condição de possibilidade da liberdade e, por conseguinte, da educação.

No tangente aos eventos humanos, não há regularidade, previsibilidade e, tampouco, necessidade. Pois, se assim fosse, os indivíduos não seriam dotados da capacidade de agir e, portanto, capazes de liberdade. Assim, sendo igualmente desprovido de significado, seria a esperança de que, por meio da educação, os mais jovens pudessem, apropriando-se do mundo

que lhes é apresentando, trazer à tona a mudança, o rompimento com as cadeias de relações (ARENDT, 2014, p. 247).

Segundo Arendt, na sobreposição do geral em relação ao singular, do processo em relação ao acontecimento, as filosofias da história da modernidade desnudam o indivíduo de toda sua individualidade autêntica, privam-no da condição humana da pluralidade.

Por isso, é tão importante ao pensamento político e educacional de Arendt a rejeição da ideia de que a existência seja restringida a mero objetivo, à lógica de meios e fins. Nesta direção, a pensadora refuta a ideia de que as ações humanas sejam reduzidas a manifestações necessárias de uma objetividade predefinida. Propõe que os homens não sejam apenas sombras da abstração na qual se constitui o “Homem” (ARENDT, 2014).

Nesta sorte, assumindo a existência de uma relação entre política e educação na obra de Arendt, esta tem como eixo a ideia de natalidade e, por substrato, uma concepção de história coerente com este postulado (ARENDT, 2014) e com as ideias de mundo comum e de liberdade, como veremos adiante.

### **3.6 Mundo comum: palco da esperança política (na educação)**

O mundo comum, para Arendt, não é simplesmente o conjunto de pessoas e coisas que nos circundam. Não se trata apenas também daquilo que é de todos ou do que diz respeito à maioria. Trata-se do espaço construído pelo trabalho e constituído pela ação (ALMEIDA, 2008, p. 468). É o mundo que adquire existência e significado na medida em que pode aparecer e ser visto por todos. Arendt, neste aspecto, refere-se, mormente, à possibilidade do estabelecimento de uma realidade que pode ser compartilhada por todos, ou seja, do que outrora foi denominado senso comum. É a possibilidade de compartilhamento e da comunicabilidade do mundo, que faz com que nossas percepções subjetivas adquiram objetividade (ALMEIDA, 2008, p. 470). Como nos explicita Almeida:

Assim, a existência de uma diversidade de pontos de vista é constitutiva para o mundo comum, que partilhamos com nossos contemporâneos, mas também com aqueles que nos anteciparam e com os que darão continuidade à nossa ação depois de nós (ALMEIDA, 2008, p. 470).

E é precisamente nesse ponto que a educação adquire relevância. As crianças recém-chegadas não conhecem suficientemente o mundo. E é através da educação que a criança vai, paulatinamente, apreendendo e aprendendo o mundo comum.

Assim, o objetivo primeiro da educação não é “preparar as crianças para a vida e suas necessidades” (ALMEIDA, 2008, p. 470), como no caso dos animais, pois a criança não é apenas mais um ser vivo, mas um ser recém-chegado ao mundo humano. Seu objetivo primordial não é tampouco desenvolver “competências para sobreviver e para realizar seus projetos de vida individuais” (ALMEIDA, 2008, p. 470), posto que, por mais relevantes que estes sejam, “não representam o que temos de mais valioso e especificamente humano”. (ALMEIDA, 2008, p. 470). Ao contrário, “a educação como projeto da comunidade é necessária para introduzir as novas gerações naquilo que é comum” (ALMEIDA, 2008, p. 470). Desta feita, é da alçada da educação

[...] introduzir os novos num mundo que é mais velho e que precisa de nós para ser preservado. As crianças, que ainda não assumem responsabilidade pelo mundo, precisam se familiarizar com ele e apropriar-se de seus saberes e de suas práticas para que futuramente possam cuidar dele (ALMEIDA, 2008, p. 470).

Arendt, entretanto, consciente de sua responsabilidade pelo mundo, não renuncia à tarefa de compreender este mundo “fora dos eixos” (ALMEIDA, 2008). Descreve a modernidade em termos de confusão entre o domínio público e o privado. Aponta para a depreciação dos assuntos coletivos e a supervalorização da vida privada e a dissolução do espaço público (ARENDRT, 2016).

Com efeito, essa insatisfação com o estado das coisas e o desgosto diante do mundo moderno não nos isenta da responsabilidade sobre o mundo e, nem mesmo, no escopo da reflexão arendtiana, justificaria a desesperança em relação ao mundo. Em que pese a barbárie do mundo moderno evidenciada brutalmente, entre outros, pelos eventos totalitários do século XX, afigura-se possível apostar no mundo humano, acreditar em milagres (ARENDRT, 1993) e na renovação do mundo (ARENDRT, 2014).

A liberdade, para Arendt, como demonstrado, é política, haja vista estar atrelada à preocupação com o mundo. Somos livres para renovar e/ou conservar o mundo. A liberdade (política) refere-se à realização de nossos projetos (coletivos) para o mundo. Assim, não se trata simplesmente de descobrir um denominador comum para evitar conflitos de interesses, mas perceber que, ao participar num projeto comum, a nossa existência pode adquirir uma dimensão da qual ela carece na esfera dos interesses privados (ALMEIDA, 2008, p. 476).

O mundo humano, por seu turno, é concomitantemente cenário e objeto da nossa liberdade. Isso significa que sem ele não há possibilidade de ação livre. Por isso, há um elemento conservador necessário à própria liberdade. Esta precisa do mundo, posto que se

destruímos esse espaço compartilhado e o pulverizamos, destruímos também a liberdade (ALMEIDA, 2008, p. 476). Porquanto, em Arendt, a educação se encontra na paradoxal situação de ter de introduzir as crianças num mundo que está “aos pedaços”, mas sem o qual não se pode preparar os novos para agirem com liberdade (ALMEIDA, 2008, p. 476).

Todavia, Arendt não abre mão do postulado da esperança. Tal como ocorre com a política, também a educação pode demonstrar que vale a pena apostar no mundo humano. Trata-se de não descartar tudo, simplesmente. Mas, antes, encontrar o que há de valioso entre os escombros do mundo e confiá-lo aos mais novos, pois sua liberdade estará em transformar essa herança (CARVALHO, 2015), o que não seria possível se não houvesse herança comum e se cada um pertencesse apenas a um grupo cultural ou de interesses. A educação é condição de possibilidade de preservação do legado simbólico, histórico e cultural da humanidade, de conservação do mundo comum e, por conseguinte, da renovação potencial a ser empreendida pelos que chegam.

### **3.7 Entre a educação e a política: a liberdade**

As ideias de história, responsabilidade, mundo comum, renovação e educação estão articuladas por um eixo que não é outro senão a noção de natalidade (ALMEIDA, 2008). Tais noções ocupam espaços relevantes, tanto na abordagem da autora acerca da política quanto da educação. Assim sendo, podemos depreender pelo exposto até então que alguma conexão conceitual educação e política possuem no bojo de sua obra. E esta conexão conceitual, não obstante ter por elo a natalidade, não pode vilipendiar a importância da liberdade.

A leitura de *A crise na educação* permite-nos perceber que fundamentos filosóficos vigorosos que, participando do pensamento geral da autora, traduzem-se em uma concepção específica de educação em sua obra. Arendt ocupa-se, em boa parte de seu trabalho à temática da política. Nesta, conceitos como história, liberdade, natalidade, mundo comum são nevrálgicos. Nos textos destinados à questão educacional, estas noções também emergem com relevância. A noção de natalidade, de modo explícito. A ideia de liberdade, implicitamente.

O fato de que seres humanos nascem, ou seja, passam a ter vida e, por conseguinte, são inseridos no mundo configura-se na essência da educação. Por meio do nascimento, os pequenos humanos são trazidos à vida. Por meio da natalidade, são inseridos no mundo. Pela vida, guardam conexão, por assim dizer, com o ambiente animal, com o que em *A condição humana*, a autora denominara *labor* (trabalho). Ao passo que no mundo (artifício humano) são conectados ao que é especificamente humano, a ação.

A educação encontra-se na convergência entre o mundo que existe anteriormente ao nascimento dos que chegam e o potencial renovador que os novos trazem consigo. Ao afirmar que a natalidade é essência da educação, Arendt nos insere em um arranjo conceitual assaz abrangente, que envolve diferentes esferas da vida humana.

Arendt não estabelece, a princípio, de forma direta, uma relação ente os conceitos liberdade e educação, quando tomamos por ponto de partida *A crise na educação*. Com efeito, isso não significa que não haja um teor libertador em sua concepção educacional. O texto educacional de Arendt, figura em *Entre o passado e o futuro*, entre ensaios que refletem acerca da tradição e da história, mas também da liberdade.

Destarte, a educação, para Arendt, está situada neste ponto: entre um mundo que é mais velho do que as crianças e o potencial renovador que cada nova geração traz consigo. Este fato nos leva à afirmação de que não obstante “a assunção da responsabilidade se dê sob a forma da autoridade no ato educativo, educação e liberdade se assentam sobre o fato da natalidade” (ANDRADE, 2008, p. 35-36).

A educação diz respeito à atitude dos adultos diante do fenômeno da natalidade: o fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos, e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento. Assim, sendo a natalidade a essência da educação, a liberdade é a capacidade de iniciar. A educação é elemento relacional entre a esfera privada e a esfera pública. Ela é concomitantemente valorização da tradição e condição de possibilidade para novos inícios. Nela, a autoridade se encontra com a liberdade. E, por conseguinte, a responsabilidade se relaciona com a natalidade.

Estes novos seres trazem à tona, como seres singulares, a potencial capacidade do estabelecimento do novo, do inesperado, do exercício da liberdade. Contudo, precisam ser inteirados acerca do mundo a que chegam, acolhidos em um “espaço comum que é mais velho do que eles” (ALMEIDA, 2008, p. 465).

Desta feita, a tarefa primordial da educação é “contribuir para que os recém-chegados” se apropriem desse mundo que lhes é legado, possibilitando assim que futuramente assumam a responsabilidade por ele” (ALMEIDA, 2008, p. 465). Em outras palavras, a educação tem, para Arendt, duas especificidades básicas, quais sejam: (a)- introduzir os novos num mundo que os antecede e sempre é mais velho do que eles; (b)- contribuir para que eles desenvolvam sua singularidade, aquilo que têm de único e novo para o mundo (ALMEIDA, 2008, p. 468). Com efeito, a ação educativa, neste sentido não pode ser senão indireta, posto que de outra forma converter-se-ia em um processo de privação da possibilidade de que os novos exerçam a liberdade, renovando o mundo que herdaram.

Em Arendt (2014) a ênfase encontra-se na importância da tradição e da autoridade, ou melhor, na perda das mesmas, que enceta a ruptura com o passado, fator relevante na análise da crise da modernidade. Destarte, sustentamos, na esteira de Almeida (2008), que existe uma relação intrínseca entre educação e liberdade, sem a qual afigurar-se-ia impossível compreender o significado do educar para Arendt. Em Arendt (2014) a essência da educação é a própria natalidade. De modo semelhante, também “a potencial liberdade do ser humano decorre de sua natalidade” (ALMEIDA, 2008, p. 467). Assim, a natalidade é o ponto em que a educação e a liberdade encontram convergência; encontram-se e imbricam-se.

Como condição da nossa existência, a natalidade, porém, nos garante apenas a liberdade em potência. A sua realização depende, por um lado, de um espaço no mundo onde ela possa aparecer – e cuidar disso é tarefa da política. A educação, por outro lado, deve assumir a responsabilidade de preparar os novos para a ação livre (ALMEIDA, 2008, p. 467).

A natalidade é condição de possibilidade da educação e da própria liberdade. É a potencial garantia do agir livremente no domínio público. Educar é, pois, antes de tudo, acolher as crianças que nascem para o mundo que ainda lhes é estranho. Inseridos neste, tornam-se capazes de agir livremente: “Por constituírem um *initium*. Os recém-chegados são genuínos iniciadores, em virtude do fato de terem nascido, tomam iniciativas e são impelidos a agir (ARENDR, 2016). Por certo, a educação não existe em função da política ou a serviço desta, pois isto significaria instrumentalizá-la, como anteriormente exposto. Todavia, a educação é experiência sem a qual a vivência política limita-se, corre o risco de perder significação.

É pela educação que “assumimos a responsabilidade de receber os novos e de contribuir para que num futuro possam desenvolver de fato o dom<sup>54</sup> que lhes é dado por nascimento: a liberdade” (ALMEIDA, 2008, p. 467). Educa-se porque crianças ininterruptamente nascem e ascendem ao mundo comum. E, ainda que o processo educativo não exista em virtude de uma preparação para a ascensão e vivência na esfera pública, é condição sem a qual os jovens estariam fadados a viver como estrangeiros em um mundo que lhes seria estranho. Ou seja, não se educa para a vida política, mas esta seria inviável – em seu sentido genuíno – sem a educação. A vida livre na pólis, no domínio público não pode prescindir de uma educação, ainda que esta não seja mero instrumento da política.

---

<sup>54</sup> Julgamos a citação de Almeida significativa. Entretanto, a expressão *dom*, nesse caso, não pode ter a conotação de dádiva, presente, haja vista que a liberdade coaduna-se à própria ação. Não é algo que se possui, mas que se exerce.

### 3.8 A responsabilidade (política) do educador

Não obstante o fato de a educação ser uma atividade pré-política, a responsabilidade assumida ou não pelo adulto-educador reverbera na vida política. Aliás, a responsabilidade pelo mundo comum possui, ela própria, uma dimensão política (ALMEIDA, 2008).

Arendt considera que, em face do fenômeno da natalidade, os mais velhos, ou seja, aqueles que já estão familiarizados com o mundo, possuem uma responsabilidade política que não é outra senão esta: acolher aqueles que a este mundo chegam.

Por se tratar de uma questão atinente à comunidade dos humanos, concernente “a todos os que habitam o mundo e por ele se interessam” (CARVALHO, 2014, p.36) a educação não pode, segundo a autora, ser delegada a um saber especializado, posto que este aspecto geral da problemática da natalidade “confere aos problemas da educação relevância pública e política” (CARVALHO, 2015, p. 36).

Assim, a resposta à crise na educação moderna não pode ser solucionada pela aplicação de um saber especializado, pela adesão de uma nova teoria pedagógica ou pela aplicação de novas técnicas. A crise na educação convida à reflexão e ao julgamento de todos aqueles que pertencem ao mundo comum.

Responsabilidade, para Arendt possui contornos específicos. Não se confunde com culpa na medida em que culpa é algo individual. Para a autora, responsabilidade é sempre um fenômeno coletivo. Afirma a autora em *Responsabilidade e julgamento*:

[...] a razão para a minha responsabilidade deve ser o fato de que eu pertencço a um grupo (um coletivo), o que nenhum ato voluntário meu pode dissolver [...] somos sempre considerados responsáveis pelos pecados de nossos pais, assim como colhemos as recompensas de seus méritos (ARENDR, 2004, p. 216-217).

No âmbito educacional, a responsabilidade pelo mundo manifesta-se pela autoridade, como evidenciado no capítulo anterior. Assim, a recusa dos adultos à autoridade é uma recusa à responsabilidade pelo mundo. Para Arendt, é atributo do educador apresentar aos mais novos o mundo a fim de que se reconheçam novos no mundo.

Por meio da educação, as crianças conhecem o mundo que possui, de antemão, duas características gerais. Primeiramente, é sempre anterior, mais velho que elas próprias. Ou seja, o mundo que é apresentado a elas pelos adultos, por mais atual que seja, será sempre mais velho para os que chegam. E, além disso, é um mundo mais amplo do que tudo o que até então as crianças conhecem do universo familiar.

Nesta sorte, cabe à educação e, mais especificamente ao educador, dizer: “Isso é o nosso mundo” (ARENDT, 2014, p. 239) e não como o mundo será. Esta última tarefa pertence aos que chegam, aos mais novos. Faz parte da atividade educativa ajudar a preparar as crianças para assumir essa responsabilidade, mas a responsabilidade (e a escolha), é sempre relevante salientar, será sempre delas e não pode ser antecipada na educação (ALMEIDA, 2008, p. 477).

Nas palavras de Arendt:

Nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta; precisamente por basearmos a nossa esperança somente nisso, porém, é que tudo destruimos se tentarmos controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar a sua aparência futura. (ARENDT, 2014, p. 243).

Dizer aos mais novos como o mundo será ou deve ser (imperativamente) é, antes de tudo, uma impossibilidade lógica na medida em que, como seres de ação, dotados de liberdade, os homens são sempre capazes de trazer à tona o imprevisível. A história é, por isto, da ordem do imprevisível. Não existem leis ou mecanismos que regulem as ações dos homens que permitam previsibilidade acerca do futuro. E a educação, por isso, não pode oferecer garantias para o futuro.

Impor às crianças o que a geração de adultos compreende como sendo um futuro promissor significa roubar daqueles que chegam à possibilidade de renovação e/ou criação do próprio mundo. Acerca desta questão,

Arendt nos alerta que precisamos tomar cuidado de não impor às crianças aquilo que nós, a geração mais velha, pensamos ser um futuro “promissor”. Dessa forma, transformaríamos as crianças num instrumento para os nossos objetivos. Poder-se-ia, entretanto, argumentar que fazemos isso para o seu bem, mas a nossa utopia sempre está relacionada à nossa experiência, e não podemos prever quais serão os ideais e as ações dos mais novos. A educação não é uma técnica que procura prever todas as variáveis possíveis de ação das gerações futuras, para daí guiar as crianças pela variável que julgar adequada. Ao contrário, a educação deve se voltar para o velho, que é o “chão” para o novo, mas que não o determina (ALMEIDA, 2008, p. 478).

Em relação a este ponto é explícita e categórica: “Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora” (ARENDT, 2014, p. 243).

Desta maneira, o educador não abandona a criança à sua própria sorte como se o universo infantil fosse um mundo totalmente autônomo e independente em relação aos adultos. Com efeito, também não retira dos recém-chegados a este mundo a possibilidade da renovação do mesmo.



### 3.9 À guisa de síntese

Em suma, Arendt propõe a distinção entre educação e política, bem como de suas esferas. A autora estabelece: são distintas e pertencem a domínios específicos. Esta distinção está ancorada em uma preocupação em evitar que colidam, que uma recaia sobre a outra, mas, sobretudo, que a educação seja instrumentalizada, isto é, utilizada a serviço de qualquer projeto político. Para Arendt, a educação não é um projeto de governo, mas de mundanidade, da comunidade humana.

Porém, isso não estabelece um divórcio entre a política e a educação. Não significa que sejam inconciliáveis. Elas se relacionam, antes de tudo, pela condição humana da natalidade, essência da educação e condição de possibilidade da liberdade (razão de ser da política). Ou seja, a educação não existe em função da política, mas lhe é anterior e afeta-lhe significativamente.

Nesta sorte, na prática, Arendt reconhece não ser impróprio ou inoportuno que a política interfira nos assuntos educacionais. Em Arendt, a educação é atribuição da família e do Estado, concomitantemente. E é inteiramente apropriado que o Estado legisle acerca da educação escolar, especialmente a pública. Arendt não impõe censura à atividade docente, tampouco aponta para a necessidade de reduzir a atuação do Estado na educação. Seus postulados não são um elogio à não regulamentação estatal da educação ou à despolitização da educação, mas um esforço teórico de salvaguardar a dignidade, tanto da política quanto da atividade educativa.

Impróprio, no escopo da reflexão arendtiana, é confundir ou fundir a esfera pública e o domínio privado, lar e pólis, educação e política. Inoportuno é tanto tratar crianças como se adultas fossem, absolutizando o universo infantil, quanto infantilizar adultos, coagindo-os por meio de práticas supostamente educativas. Censurável é desejar mudar o mundo por meio da educação, impor que os mais jovens resolvam, no pátio da escola, os problemas do mundo dos adultos que os próprios adultos se mostraram incapazes de resolver.

Para Arendt, a educação é um projeto de humanidade condicionado ou, antes, afinado pela natalidade, essência da educação e condição humana de possibilidade da política. Na política, a atividade genuína é a ação, o início, a espontaneidade, a vivência própria da liberdade, *raison d'être* da vida associativa.

As reflexões empreendidas por Arendt apontam para oportunas e relevantes elucidações no sentido de evitar, de um lado que a educação se restrinja à técnica isolada e despolitizada e, por outro, que se confunda com o que é específico da política.

Arendt recusa a indistinção entre educação e política. Salaria as especificidades de ambos os domínios, não ratifica a máxima de que toda educação é política e de que toda política é pedagógica. Entretanto, também não faz uma apologia ao esvaziamento do caráter político da educação.

Posto isto, na próxima etapa deste trabalho as categorias arendtianas, até então analisadas, lançarão luzes sobre dilemas e impasses educacionais contemporâneos exemplarmente representados pelo fenômeno conhecido por Movimento Escola sem Partido.

Discorrer-se-á acerca das concepções de política e educação do referido movimento, submetendo-as aos postulados depreendidos da obra de Arendt.

#### SEÇÃO IV - O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO: TRAJETÓRIA E COMPONENTES HISTÓRICOS (2004-2020)

*“Só descrevendo, e em detalhe, podemos compreender o que somos, o que fizemos de nós”*  
(PARAÍSO, 2012).

Esta seção discorre acerca do itinerário histórico do MESP (Movimento Escola sem Partido) desde o seu surgimento, em 2004 até 2020. Contextualiza a ascensão e consolidação do referido Movimento, a construção do PESP (Programa Escola sem Partido) com a multiplicação de Projetos de Lei inspirados por este ideário por todo o país e, por conseguinte, da AESP (Associação Escola sem Partido), em 2015, até a apresentação da última versão de Projeto de Lei no Legislativo Federal a quatro de fevereiro de 2019 e seus desdobramentos. As fontes, neste caso, são precipuamente os endereços eletrônicos constituídos pelo Movimento desde sua criação, bem como os supramencionados Projetos de Lei.

Segundo Arendt, “Numa crise, por mais claro que um problema de ordem geral se possa apresentar, é sempre impossível isolar completamente o elemento universal das circunstâncias concretas em que esse problema aparece” (ARENDR, 2014, p. 221). Nesta direção, em consonância com os postulados arendtianos, apontamos para o fato de que a análise do fenômeno ESP não pode prescindir do propósito da compreensão (*understanding*) do próprio fenômeno, bem como dos aspectos que o circundam. Trata-se, como propõe a autora no prólogo de *A condição humana* de pensar o que estamos fazendo (ARENDR, 2016), ou seja, pensar o mundo em que tal fenômeno foi tornado possível.

Não é outro senão isto o que propomos, antes de tudo, nesta seção: descrever aquilo que constitui e em que se constitui o movimento Escola Sem Partido, posto que “só descrevendo, e em detalhe, podemos compreender o que somos, o que fizemos de nós [...] enfim, só descrevendo, e em detalhe, podemos encontrar estratégias para nos transformarmos em algo diferente do que nos fizeram ser” (PARAÍSO, 2012, p. 38).

Porquanto, no que se segue, aportados às categorias arendtianas trazidas à baila nas seções anteriores, fazemos alusão a componentes relevantes à constituição do ideário e do discurso do ESP na direção da destituição do caráter formativo da experiência educacional escolar, o que, sustentaremos, adiante, instrumentaliza-a, abrindo portas para o ensejar de elementos de uma lógica totalitária (ou análogos a estes) na educação escolar brasileira contemporânea.

#### 4.1 A estrutura do fenômeno MESP

Em 2004, o senhor Miguel Francisco Urbano Nagib cria o ESP, evento marcado pela solitária publicação do primeiro endereço eletrônico da referida iniciativa<sup>55</sup>.

Como sinalizado anteriormente, o que, em termos gerais, denomina-se Escola sem Partido (ESP) constitui-se de um Movimento (MESP) criado em 2004, capitaneado pelo senhor Nagib, que elabora um Programa (PESP), ou seja, um conjunto de modelos de anteprojetos e decretos de lei que se multiplicam pelos legislativos de todo o país, notadamente a partir de 2014. Este movimento, em 2015, cria uma Associação (AESP)<sup>56</sup>, a fim de garantir, para si, representatividade em alterações judiciais.

Há uma divisão que revela o escopo estratégico do Movimento em sua totalidade. A página do MESP, que é o eixo de divulgação das ideias capitulares da empreitada encetada por Nagib, insta, capta e publica denúncias de supostos atos de doutrinação ideológicos realizados por professores e instituições escolares. As redes sociais corroboram essas proposições e reverberam o clima persecutório com a multiplicação de vídeos, imagens e *memes*<sup>57</sup>.

A página do Programa (PESP), por seu turno, conecta, viabiliza e estimula a materialização do ideário do MESP em leis. E a Associação (AESP) é a razão social, responsável pelas ações judicializáveis do Movimento.

O MESP se define como um sodalício

[...] informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária” [...] “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 [...] a mais importante e consistente iniciativa contra o uso das escolas e universidades para fins de propaganda ideológica, política e partidária (MESP, 2020).

<sup>55</sup> Na introdução deste trabalho, em nota, situamos e descrevemos os endereços do MESP e seus respectivos objetivos.

<sup>56</sup> Razão Social: Associação Escola sem Partido. Nome Fantasia: Associação Escola sem Partido. CNPJ:23.857.417/0001-70, criada em 25/10/2015. Disponível em: <https://consultacnpj.com/cnpj/associacao-escola-sem-partido-associacao-escola-sem-partido-23857417000170>. Acesso em: 29 dez. 2020.

<sup>57</sup> Etimologicamente, — meme vem do grego — *mimema* e significa — imitação/. O termo foi cunhado em inglês como — memel por Dawkins, pensando na semelhança com as palavras — gene e — memória. O termo meme, criado por Dawkins, aparece, por primeiro, em “O gene egoísta” (1976) com uma conotação singular, mas que, entretanto, terminou por vincular-se ao ambiente cibernético. A obra de Dawkins se refere à memória e às ideias com capacidade de autopropagação. Na esteira do biólogo, os memes disseminados pela internet podem ser definidos como ideias que se propagam rapidamente, geralmente manifestadas por expressões; desenhos padronizados, caricaturas ou mesmo vídeos que, dentro de algum contexto, abruptamente se tornam populares na internet e adquirindo valores simbólicos para representar alguma situação ou sentimento, de modo lúdico. Em sua utilização política são definidos como conteúdos que participam de um debate normativo sobre como o mundo deveria ser e qual a melhor forma de alcançar este objetivo (SHIFMAN, 2014, SANTOS, 2017).

Malgrado, não há registros de pais e/ou alunos na criação e manutenção do movimento. Amiúde, quem o representa é Nagib e, eventualmente, o professor Bráulio Matos<sup>58</sup>. Além disso, no cadastro do CNPJ da Associação, apenas o nome de Nagib logra o status de Sócio Administrador<sup>59</sup>

O MESP considera-se, pois, o “único site em língua portuguesa inteiramente dedicado ao problema da instrumentalização do ensino para fins políticos e ideológicos” (MESP, 2020)<sup>60</sup>. Toma por mote a tarefa de combater o que denomina processo de utilização da educação para “fins políticos, ideológicos e partidários”. Elege as seguintes bandeiras: a luta “pela descontaminação e desmonopolização política e ideológica das escolas”, “pelo respeito à integridade intelectual e moral dos estudantes”, “pelo respeito ao direito dos pais de dar aos seus filhos a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (MESP, 2020)<sup>61</sup>.

Para tanto, concebe como primeira estratégia a divulgação de testemunhos de supostas vítimas de assédio ideológico, de doutrinação política, e posicionamentos tendenciosos de seus professores, bem como informações úteis àqueles que desejam realizar denúncias acerca de tais eventos. No site, destacam-se as seguintes conclames: “Se você ou seu filho foi ou está sendo vítima de algum militante disfarçado de professor, denuncie”. E, ainda: “Diga não à doutrinação nas escolas e universidades. Junte-se ao Escola sem Partido” (MESP, 2020)<sup>62</sup>.

Potencializam os propósitos do site do Movimento o supramencionado Blog, além das redes sociais: Facebook, Twitter e Instagram. Nestes, constam críticas vorazes a Paulo Freire, considerado um mal a ser extirpado da educação brasileira, como pode-se aferir no seguinte trecho: “O que é novo no método Paulo Freire é o abuso e o desrespeito à personalidade do educando, a covardia de invadir a sua humildade e a sua ignorância, sem ser com a intenção reta de libertá-lo desta incapacidade técnica”<sup>63</sup>.

Apresenta, outrossim, estratégias de gravação e filmagem de aulas pelos alunos, argumentando em favor da legalidade deste ato, seguido por um modelo de petição de gravação de aulas. Afirma-se: “O direito de gravar as aulas já existe; basta que você o exerça. Não se

---

<sup>58</sup> Bráulio Tarcísio Pôrto de Matos, professor do Departamento de Teorias e Fundamentos da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UNB), conforme disponível em <http://arquivo.fe.unb.br>. Acesso em: 29 dez. 2020.

<sup>59</sup> Informação disponível em: <https://consultacnpj.com/cnpj/associacao-escola-sem-partido-associacao-escola-sem-partido-23857417000170>. Acesso em 29/12/2020.

<sup>60</sup> Disponível em <https://www.escolasempartido.org/>. Acesso em: 30 mar. 2020.

<sup>61</sup> Disponível em <https://www.escolasempartido.org/>. Acesso em: 30 mar. 2020.

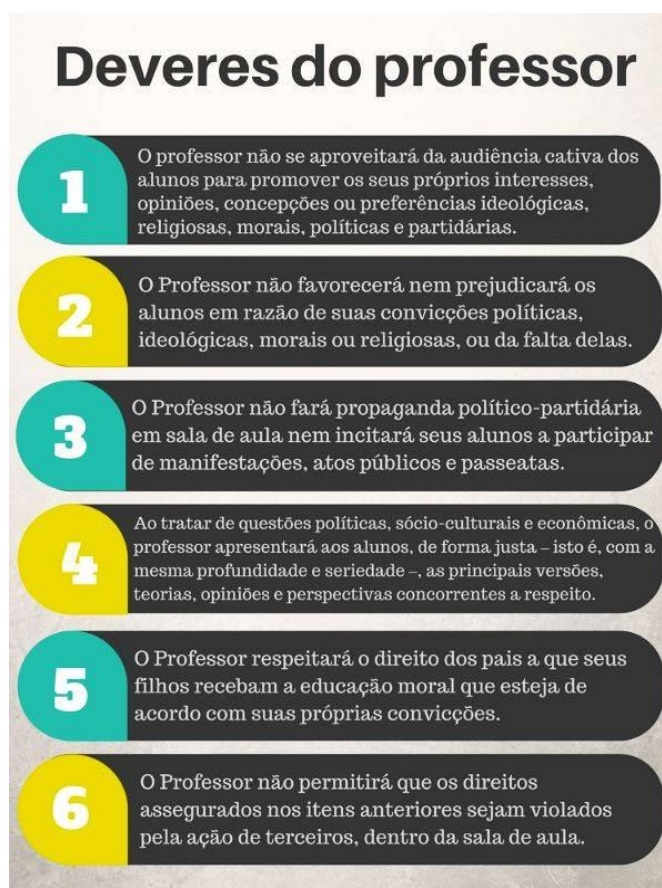
<sup>62</sup> Disponível em <https://www.escolasempartido.org/>. Acesso em: 30 mar. 2020.

<sup>63</sup> Reprodução de uma entrevista da ex-deputada Sandra Cavalcanti concedida ao Jornal do Brasil no dia 15 de março de 1964. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/em-1964-ex-deputada-sandra-cavalcanti-ja-alertava-contr-a-picaretagem-do-metodo-paulo-freire/>. Acesso em: 07 abr. 2020.

deixe enganar ou intimidar pelo discurso mentiroso dos sindicatos, das escolas e dos professores que desejam impedi-lo de produzir as provas necessárias à defesa dos seus direitos”<sup>64</sup>.

O Programa (PESP), por seu turno, define-se como “uma proposta de lei que torna obrigatória a afixação em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio de um cartaz com o seguinte conteúdo” (PESP, 2020)<sup>65</sup>.

**Figura 1** - Modelo de cartaz a ser afixado de acordo com o Programa Escola sem Partido nas salas de aula da educação básica



Fonte: Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/>.

Com efeito, evidentemente, o Programa não se restringe a isso. Ele apresenta minutas ou anteprojetos de lei com vistas à instituição nos âmbitos municipal, estadual e federal do Programa Escola sem Partido. Oferece modelos de decretos municipais, estaduais e federal por entender que, à medida que “o Programa Escola sem Partido não cria deveres que já não existem

<sup>64</sup> Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/escola-sem-partido-disponibiliza-modelo-de-peticao-para-garantir-direito-liquido-e-certo-de-gravar-aulas/>. Acesso em: 07 abr. 2020.

<sup>65</sup> <https://www.programaescolasempartido.org/>. Acesso em 30 mar. 2020.

– exceto a obrigação de afixar os cartazes nas salas de aula –, nada impede que seja baixado por simples decreto do Poder Executivo” (PESP, 2020, n.p)<sup>66</sup> por decisão monocrática<sup>67</sup>.

Os esboços de projetos e decretos de lei, adequados a cada instância, são praticamente idênticos. São secundados por uma justificativa e aportados a proposições que afeririam sua constitucionalidade. O endereço conta também com uma lista de projetos signatários do Programa ou congêneres em tramitação nos legislativos do país. Além disso, apresenta uma pequena lista de sugestões de leitura denominada Biblioteca Politicamente Incorreta da qual depreendemos algumas das referências necessárias para as análises da seção subsequente.

## 4.2 A trajetória histórica do fenômeno MESP

Como apresentado na introdução desta tese, a criação do ESP parte de uma insatisfação pessoal de Nagib diante de um fato envolvendo sua filha e seu respectivo professor de História, evento descrito como espécie de mito fundador do movimento. Em setembro de 2003, Nagib indignou-se com o fato de o professor de História de sua filha ter comparado Che Guevara a São Francisco de Assis. O professor, à ocasião, comparara o altruísmo do líder guerrilheiro ao do santo católico, no sentido de sujeitos que abrem mão de interesses individuais em nome de projetos coletivos. Nagib, todavia, considerara a aula do professor um exemplar de doutrinação ideológica: "As pessoas que querem fazer a cabeça das crianças associam as duas coisas e acabam dizendo que Che Guevara é um santo"<sup>68</sup> (MOURA 2016; BEDINELLI, 2016). Assim narra o próprio Nagib sua experiência:

Ela já vinha relatando casos parecidos de doutrinação. Fiquei chateado e resolvi escrever uma carta aberta para o professor”, conta. Ao terminar o documento, imprimiu 300 cópias e passou a distribuí-las no estacionamento da escola da filha. A iniciativa, entretanto, não deu nada certo”. Foi um bafafá e a direção me chamou, falou que não era nada daquilo que tinha acontecido. Recebi mensagens de estudantes me xingando. Fizera passeata em apoio ao professor e nenhum pai me ligou (BEDINELLI, 2016).

Negligenciado em sua indignação, Nagib decide principiar um movimento para lutar contra o que considera ser o abuso do qual as crianças são vítimas nas escolas. Inspirando-se

---

<sup>66</sup> Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/>. Acesso em 30 mar. 2020.

<sup>67</sup> Obviamente, a simples afixação do cartaz demonstra-se menos significativa e ofensiva que as gravações de aulas, as desfavoráveis narrativas construídas sobre o professor e outros desdobramentos dos postulados do MESP e do PESP.

<sup>68</sup> Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550\\_367696.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html). Acesso em: 24 mar. 2020.

em um site norte-americano já desativado<sup>69</sup> e em experiências internacionais outras<sup>70</sup>, destinadas a combater supostas práticas da doutrinação nas escolas (BEDINELLI, 2016).

Entre 2004 e 2014 escassas são as atividades da empreitada do jurista, propriamente. Conforme Brait, “há poucas informações disponíveis na internet sobre as ações do movimento entre 2004 e 2014. As matérias de imprensa que tratam do assunto, em geral, mencionam a criação em 2004 e depois ações a partir de 2014” (BRAIT, 2016, p. 162). Com efeito, este hiato é interrompido no biênio 2007-08. Conforme Pinheiro (2017), o ideário do ESP tem grande impulso perpetrado por um conjunto de publicações realizadas no Jornal *O Globo* e na Revista *VEJA*, em 2007 e 2008, respectivamente. Em setembro e outubro de 2007, Ali Kamel<sup>71</sup>, à época, diretor-executivo da Central Globo de Jornalismo, faz publicar três artigos que disparam críticas vorazes a uma suposta doutrinação política, à esquerda<sup>72</sup> do espectro político partidário brasileiro, empreendida por livros didáticos distribuídos, na ocasião, pelo Ministério da Educação.

No primeiro artigo, de 18 de setembro, intitulado *O que ensinam às nossas crianças*<sup>73</sup> o autor identifica, por exemplo, na coleção de livros didáticos *Nova História Crítica* da 8ª série, “uma tentativa de fazer nossas crianças acreditarem que o capitalismo é mau e que a solução de todos os problemas é o socialismo, que só fracassou até aqui por culpa de burocratas

---

<sup>69</sup> *NoIndoctrination.org*.

<sup>70</sup> Há registros de experiências semelhantes em outros países latino-americanos: Equador, Chile, Argentina, Paraguai e, notadamente, o Peru. Em termos gerais, são movimentos que reivindicam a autoridade total acerca da educação moral dos filhos, sob o slogan: “*Con Mis Hijos No Te Metas*” (Não se meta com meus filhos). Nagib afirma não ter ligação institucional com esses movimentos, mas demonstra simpatia pelos mesmos: “Eu gosto muito dessa expressão, ‘con mis hijos no te metas’. É exatamente isso: os pais querem apenas poder educar os seus filhos. É um direito natural das famílias e estão querendo tirar para virar um Estado totalitário”, estabelece Nagib em entrevista concedida à BBC News. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-44787632>. Acesso em: 29 mar. 2020.

<sup>71</sup> Ali Ahmad Kamel Ali Harfouche nasceu no Rio de Janeiro no dia 1 de janeiro de 1962, em uma família de imigrantes sírios. Ali Kamel começou a trabalhar em *O Globo* em 1989. Em 2001, começa a trabalhar na TV, na função de diretor executivo da Central Globo de Jornalismo. Além das funções na Rede Globo, de maio de 2003 a junho de 2009 Ali Kamel escreveu uma coluna quinzenal na página Opinião do jornal *O Globo*. É também autor dos livros *Não Somos Racistas* (2006). *Sobre o Islã* (2007) e *Dicionário Lula* (2009), publicados pela editora Nova Fronteira. Disponível em: <https://memoriaglobo.globo.com/perfil/ali-kamel/perfil-completo/>. Acesso em: 21 ago. 2020.

<sup>72</sup> A expressão “esquerda”, nesse caso, é do próprio autor e, além disso, uso recorrente e igualmente indiscriminado nas publicações do MESP. Com efeito, reconhecemos a complexidade presente na tentativa de classificar legendas partidárias com as categorias direita e/ou esquerda (BOBBIO, 2001). Tarouco e Madeira (2015, p. 32) apresentam uma proposta de classificação que enfatiza a questão ideológica e a autoidentificação. Essa concepção é corroborada pela Pesquisa Legislativa Brasileira de 2013, por Maciel; Alarcon; Gimenes (2017), por Souza (2019). Para este trabalho, no caso das legendas partidárias brasileiras, orientamo-nos pelo quadro produzido por Souza (2019, p 197-198), embora sem a hubris de esgotar a questão. A escolha do referencial decorre da sua atualidade, da afinidade temática e pela consonância com o aporte teórico mencionado.

<sup>73</sup> Disponível em: <http://www.alikamel.com.br/artigos/que-ensinam-nossas-criancas.php>. Acesso em: 25 mar. 2020.



autoritários”. E, nesta sorte, assevera: “Nossas crianças estão sendo enganadas, a cabeça delas vem sendo trabalhada, e o efeito disso será sentido em poucos anos” (KAMEL, 2007<sup>a</sup>, n.p).

No segundo artigo, *Livro didático e propaganda política*<sup>74</sup> (KAMEL, 2007b, n.p), publicado em 02 de outubro, analisando a coleção de história *Projeto Araribá, História, Ensino Fundamental, 8*, acusa-o de conter “propaganda político-eleitoral do PT” por retratar positivamente programas sociais do primeiro mandato do presidente Lula.

Por fim, no terceiro artigo, intitulado *Efeitos Didáticos*<sup>75</sup>, Kamel, recobrando os dois textos anteriores e a repercussão política dos mesmos, conclui: “o que pretendi mostrar, e mostrei, é que o livro tem o propósito de doutrinar as crianças” (KAMEL, 2007c, n.p), referindo-se às coleções analisadas.

Esses textos, haja vista a posição social do articulista e a amplitude do veículo de imprensa em que foram publicados, reverberam de modo significativo as teses do MESP, ampliando sobremaneira seu raio de propagação:

Esses três artigos possibilitaram o primeiro grande impulso do Escola Sem Partido e de seu ideário. Não só os artigos corroboravam o que o ESP vinha defendendo desde 2004 – a existência de um processo de doutrinação ideológica nas escolas do país, principalmente de cunho marxista –, mas assumia um peso importante na discussão, pois se tratava de uma denúncia feita por um diretor executivo da principal organização jornalística do Brasil, a Central Globo de Jornalismo da Rede Globo. A partir daí o discurso ESPiano passa a ganhar espaço (PINHEIRO, 2017, p. 152).

Tal perspectiva é respaldada pela edição da Revista *VEJA* de 20 de agosto de 2008<sup>76</sup>, especialmente dedicada à educação, marcada por uma posição explicitamente desfavorável à realidade educacional brasileira que pode ser depreendida por sua capa:

---

<sup>74</sup> Disponível em: <http://www.alikamel.com.br/artigos/livro-didatico-propaganda-politica.php>. Acesso em: 25 mar. 2020.

<sup>75</sup> Disponível em: <http://www.alikamel.com.br/artigos/efeitos-didaticos.php>. Acesso em: 25 mar. 2020.

<sup>76</sup> Matéria digitalmente disponível em: [http://www.udemo.org.br/Leituras\\_224.htm](http://www.udemo.org.br/Leituras_224.htm). Acesso em: 25 mar. 2020.

Figura 2 - Imagem da capa da Revista Veja, ed. 2074



Fonte: Revista VEJA, edição 2074, ano 41, n. 33, 20 ago. 2008

O Especial traz duas reportagens de Monica Weinberg e Camila Pereira: *Você Sabe o Que Estão Ensinando a Ele?* (2008a, p. 72-75) e *Prontos Para o Século XIX* (2008b, p. 76-86). No seu conjunto, as matérias atribuem a grave crise da educação brasileira à falta de qualificação docente, à ausência de critérios no processo de escolha dos livros didáticos e a discursos ideológicos de professores em sala de aula. Sob a perspectiva das matérias, o problema está centrado na escola e passa despercebido pelos pais. As matérias desqualificam a educação, mormente “por seu excesso de ideologização” e atacam vorazmente a figura do professor: retrógrado, desatualizado, deficiente em sua formação, politicamente tendencioso e militante doutrinador em sua atividade profissional. Denunciam uma suposta influência negativa do marxismo na educação brasileira capitaneada pela presença das ideias de Paulo Freire. Por fim, apresentam o MESP como possibilidade eficaz de combate à doutrinação ideológica existente nas escolas brasileiras.

A questão do excesso de ideologização é um desses problemas que podem ser abordados em conjunto por pais e professores. Demanda para o diálogo existe. O advogado Miguel Nagib fundou, há quatro anos, em Brasília, a ONG Escola Sem Partido, com o objetivo de chamar atenção para a ideologização do

ensino na sala de aula. Nagib se incomodou com os sinais do problema na escola particular de sua filha, então com 15 anos, onde o professor de história gostava de comparar Che Guevara a São Francisco de Assis. Foi ao colégio reclamar. Diz Nagib: “As escolas precisam ficar sabendo que muitos pais não concordam com essa visão” (WEINBERG; PEREIRA, p. 86, 2008b).

E, portanto, aqui, encontramos eventos significativos na propagação e promoção do MESP no interregno 2004-2014 em que suas atividades não se mostraram, a priori, notadamente efetivas. Essas reportagens recuperam o ESP, trazendo-o a lume, colocando-o no cenário da publicidade do debate político e educacional. A análise de Pinheiro (2017) levanta a hipótese de que tal processo não tenha sido casual, aleatório, o que é difícil de ser comprovado. Entretanto, por certo:

[...] é possível perceber uma simbiose entre as atuais proposições do Escola Sem Partido, os pontos levantados pela pesquisa da Veja e pela análise de suas jornalistas em 2008. Em especial, é possível perceber já naquele momento os recursos discursivos da desqualificação e do ataque direto à escola, aos professores e aos pensadores da Educação, para além disso, também a estratégia de utilizar símbolos visuais com sentido pejorativo (PINHEIRO, 2017, p. 156).

Na esteira desses eventos, deparamo-nos, em 2013, com as chamadas Jornadas de Junho. Inicialmente precipitadas em São Paulo pelo Movimento Passe Livre (MPL) com uma pauta bastante específica relativa ao transporte urbano. A mobilização, entretanto, adquire, em um segundo momento, simpatia da população, ampliando vertiginosamente o número de adeptos (grupos e segmentos sociais diversos) e de pautas, tornando, estas últimas, notadamente mais amplas e sobremodo gerais (saúde, educação, segurança, etc.). Em seguida, as reivindicações se diversificam e, nas manifestações, passam a predominar lideranças e simpatizantes situados mais à direita<sup>77</sup> do espectro político-partidário brasileiro, com atuação efetiva no pleito eleitoral de 2014 (SINGER, 2013).

Nas Jornadas de Junho, encontramos as raízes de movimentos como o MBL (Movimento Brasil Livre)<sup>78</sup>: conjunto de agentes políticos que, nas eleições de 2014, militam ao lado de partidos de oposição ao governo capitaneado pelo Partido dos Trabalhadores (PT),

<sup>77</sup> Uma vez mais, a expressão “direita”, aqui, é dos autores referenciados. Todavia, encontram-se consoantes com os referenciais adotados neste trabalho para esta classificação.

<sup>78</sup> A repórter Luiza Villaméa registrou em uma reportagem da Revista Brasileiros (n. 109, agosto de 2016, p. 26–38) que as manifestações pró-*impeachment* foram organizadas por entidades financiadas com recursos americanos como seria o caso do Movimento Brasil Livre (MBL): um movimento derivado do Estudantes pela Liberdade (EPL), a filial brasileira da americana *Students for Liberty*, financiado pela *Atlas Network*, conforme SAVIANI (2017). Registro semelhante também encontramos em Amaral (2016, p. 50-51). Sobre as propostas do MBL para a área da educação, incluindo a defesa do Escola sem Partido e a legalização do *homeschooling*, ver: [www.mbl.org.br](http://www.mbl.org.br). Acesso em: 29 mar. 2020.

de setores evangélicos, do empresariado e do agronegócio, protagonizando episódios que culminariam com o processo de impedimento da presidente Dilma Rousseff<sup>79</sup>, em 2016 (KATAGUIRI; SANTOS, 2019; SINGER, 2013).

Com efeito, é, justamente, a partir de 2014 que o MESP ganha notoriedade e publicidade (BRAIT, 2016). Isso é evidenciado, entre outros aspectos, como apontado, graças às apresentações de Projetos de Leis inspirados no ideário do Movimento nas casas legislativas de todo o País. Primeiramente, nos legislativos do estado<sup>80</sup> e do município<sup>81</sup> do Rio de Janeiro. Em seguida, reproduzindo-se pelas demais Unidades da Federação<sup>82</sup>.

O Movimento Escola sem Partido toma por estratégia fulcral, inicialmente, a judicialização da relação entre professores e alunos. Em seguida, passa a pressionar as assembleias estaduais e municipais por projetos de leis inspirados por suas ideias e, por conseguinte propondo, inclusive, que a adoção do projeto possa ser perpetrada por iniciativa dos executivos estaduais e municipais, prescindindo, destarte, da aprovação do poder legislativo (PESP, 2020).

Também em 2014, o deputado federal Erivelton Santana (PSC-BA), sem mencionar a expressão “Escola Sem Partido”, propõe incluir, entre os princípios do ensino brasileiro “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<sup>83</sup>” (BRAIT, 2016, p. 162). Em seguida é anexado a esse projeto, o PL 867/2015<sup>84</sup> de

---

<sup>79</sup> Dilma Rousseff foi eleita no segundo turno do pleito de 2014 para assumir, pela segunda vez, o posto político mais alto do país, com 51,64% dos votos<sup>79</sup>. A 31 de agosto de 2016, a supramencionada termina por ser afastada do cargo, após três meses de tramitação do processo de *impeachment* acolhido pela Câmara, que culminou com uma votação em plenário resultando em 61 votos favoráveis ao impedimento, conforme: resultado consolidado e referendado pelo TSE em 18 de dezembro de 2014, conforme dados disponíveis em <http://www.tse.jus.br>. Acesso em: 13 jun. 2018.

<sup>80</sup> PL 2974/2014: Flávio Bolsonaro, deputado estadual PSC/RJ, propõe projeto de lei que visa implementar o Programa Escola sem Partido no Estado do Rio de Janeiro. Conforme Penna (2016), este projeto de lei foi elaborado por Nagib a pedido do parlamentar. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/e4bb858a5b3d42e383256cee006ab66a/45741a7e2ccdc50a83257c980062a2c2>. Acesso em: 21 ago. 2020.

<sup>81</sup> PL 867/2014: de autoria de Carlos Bolsonaro, vereador do PSC/RJ, propõe projeto de lei que visa incluir o ESP na educação do município do Rio de Janeiro (PL 867/2014). Disponível em: <https://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1316.nsf/13df1141087cf5230325775900523a40/5573ae961660b4cd83257ceb006bc7d4?OpenDocument>. Acesso em: 21 ago. 2020.

<sup>82</sup> PL190/2015: de autoria de Marcel Van Hattem, deputado estadual do PPB/RS, que propôs projeto de lei para instituir no sistema educacional gaúcho o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao.aspx?SiglaTipo=PL&NroProposicao=190&AnoProposicao=2015&Origem=Dx>. Acesso em: 21 ago. 2020.

<sup>83</sup> 7180/2014: de autora de Erivelton Santana, deputado do PSC/BA, propõe alterar o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722&ord=1>. Acesso em: 21 ago. 2020.

<sup>84</sup> PL 867/2015: de autoria de Izalci Lucas, deputado do PSDB/DF, propõe incluir entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em:

autoria do deputado Izalci Lucas Ferreira (PSDB-DF) propondo incluir, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Programa Escola Sem Partido.

No Senado Federal, o Movimento encontra respaldo no mandato do Senador Magno Malta (PR-ES) que à maneira do PL 867/2014, também propõe a inserção do Programa Escola Sem Partido na LDB 9394/1996 através do PL193/2016<sup>85</sup>.

Em 2015, o Deputado Rogério Marinho (PSDB-RN) apresenta o PL 1411/2015<sup>86</sup>, que torna crime o denominado assédio ideológico em ambiente escolar; por assédio ideológico, entendendo o projeto a conduta de: “expor aluno a assédio ideológico, condicionando o aluno a adotar determinado posicionamento político, partidário, ideológico ou constranger o aluno por adotar posicionamento diverso do seu, independente de quem seja o agente.” (PL 1411/2015).

Ainda em 2015, o Movimento, sob a liderança de Nagib, cria a Associação Escola Sem Partido (AESP) com vistas a ter uma entidade à qual pudesse recorrer judicialmente em casos que julgasse pertinentes. Conforme Manhas (2016), a primeira ação promovida pela supracitada Associação foi contra o INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), por ocasião do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cujo tema da redação tratava da violência contra mulheres, assunto considerado pela associação como “doutrinador e partidário” (MANHAS, 2016, p. 20-21).

Emblemático, em 2016, é o caso da lei 7.800/2016<sup>87</sup>, de 05 de maio de 2016, que fora aprovada na Assembleia Legislativa de Alagoas, instituindo o programa “Escola Livre”<sup>88</sup> no ensino estadual. Entretanto, foi suspensa por decisão liminar do relator do caso no Supremo Tribunal Federal, ministro Luís Roberto Barroso, em março de 2017, nas Ações Diretas de Inconstitucionalidade n.ºs 5537 e 5580 por considerar que a supracitada lei não garante uma educação sem doutrinação e invade atribuições e competências exclusivas à União e, definitivamente declarada inconstitucional em 2 de agosto de 2020 por decisão do plenário do STF. Segue, abaixo, trecho relevante da decisão:

---

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 21 ago. 2020.

<sup>85</sup> PL 193/2016: de autoria de Magno Malta, senador do PL/ES, autor de projeto de lei que visa incluir entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>. Acesso em: 21 ago. 2020.

<sup>86</sup> PL 1411/2015: de autoria de Rogério Marinho, propõe tornar crime o assédio ideológico em ambiente escolar. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/1229808>. Acesso em: 21 ago. 2020.

<sup>87</sup> PL 7800: de autora do deputado estadual Ricardo Nezinho MDB/AL, propõe incluir no estado de Alagoas o Programa Escola Livre. Disponível em: <https://sapl.al.al.leg.br/materia/64>. Acesso em: 21 ago. 2020.

<sup>88</sup> Projeto Congênere ao PESP, não obstante a mudança de nomenclatura. É o primeiro aprovado em esfera estadual.

A toda evidência, os pais não podem pretender limitar o universo informacional de seus filhos ou impor à escola que não veicule qualquer conteúdo com o qual não estejam de acordo. Esse tipo de providência – expressa no Art. 13, § 5º – significa impedir o acesso dos jovens a domínios inteiros da vida, em evidente violação ao pluralismo e ao seu direito de aprender. A educação é, justamente, o acúmulo e o processamento de informações, conhecimentos e ideias que provêm de pontos de vista distintos, experimentados em casa, no contato com amigos, com eventuais grupos religiosos, com movimentos sociais e, igualmente, na escola. [...] A liberdade de ensinar é um mecanismo essencial para provocar o aluno e estimulá-lo a produzir seus próprios pontos de vista. Só pode ensinar a liberdade quem dispõe de liberdade. Só pode provocar o pensamento crítico, quem pode igualmente proferir um pensamento crítico. Para que a educação seja um instrumento de emancipação, é preciso ampliar o universo informacional e cultural do aluno, e não reduzi-lo, com a supressão de conteúdos políticos ou filosóficos, a pretexto de ser o estudante um ser “vulnerável”. O excesso de proteção não emancipa, o excesso de proteção infantiliza. (STF, 2017, p. 20-24).

Também em 2016, os PL's que tramitaram no Senado e na Câmara foram considerados inconstitucionais por nota técnica emitida pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão do Ministério Público Federal (2016)<sup>89</sup>. Entidades educacionais como a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED, 2016)<sup>90</sup> e a Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH, 2015)<sup>91</sup> também se manifestaram contra os projetos<sup>92</sup>.

Nas eleições municipais de 2016, uma página é criada no Facebook com o objetivo de anunciar candidatos favoráveis ao MESP e seu Programa. Figuraram entre estes, candidatos dos seguintes partidos: PHS, PMDB, PSDC, PROS, PSDB, PMB, PMN, PSC, PSD, DEM, SD, PPL, PRTB, PP, PTdoB, PTN, PV e NOVO<sup>93</sup>.

Com avanços em termos formais, fato semelhante ocorre no pleito eleitoral de 2018. A página do PESP faz publicar uma lista de candidatos apoiadores seus, propedeutas a cargos eletivos que assinam um termo de compromisso com o ideário do Programa (PESP, 2019). Segue-se o termo de compromisso:

<sup>89</sup>Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/temas-de-atuacao/educacao/saiba-mais/proposicoes-legislativas/nota-tecnica-01-2016-pfdc-mpf>. Acesso em: 21 ago. 2020.

<sup>90</sup> Disponível em: <https://anped.org.br/news/anped-diz-nao-ao-projeto-escola-sem-partido>. Acesso em: 21 ago. 2020.

<sup>91</sup> Disponível em: <https://anped.org.br/news/carta-de-repudio-da-abeh-proposta-de-lei-que-inclui-entre-diretrizes-e-bases-da-educacao>. Acesso em: 21 ago. 2020.

<sup>92</sup> Outras notas técnicas, moções de repúdio, cartas abertas contrárias aos PL do MESP estão disponíveis em: <https://profcontraesp.org/documentos/>. Acesso em: 24 ago. 2020.

<sup>93</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/CandidatosESP/>. Acesso em: 14 jun. 2018.

**Figura 3** - Termo de Compromisso do PESP. Na página do PESP há um modelo de Termo de Compromisso específico para cada cargo eletivo. Acima, o modelo para o cargo de Presidente da República



### COMPROMISSO POLÍTICO PÚBLICO - ELEIÇÕES 2018

Eu, \_\_\_\_\_, como candidato ao cargo de Presidente da República pelo Nome do partido, assumo publicamente o compromisso de, sendo eleito, enviar ao Congresso Nacional, no primeiro mês do meu mandato, projeto de lei contra o uso das escolas e universidades para fins de propaganda ideológica, política e partidária, nos moldes da proposta elaborada pelo Movimento Escola sem Partido; bem como o de sancionar e promulgar a lei respectiva, caso o projeto venha a ser aprovado.

Local, cidade, dia, de mês de 2018.

---

Colocar o nome do candidato aqui e assinar acima

Fonte: Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/>.

Assinaram o termo de compromisso, em 2018, 68 candidatos a deputado estadual, dos quais, 31 do PSL e 9 do Partido Novo; 4 do DEM, 3 do PP, do PSDB, do Patriotas e do PSC; 2 do PRP, do PR, do PRTB; e Avante, PSD, PPS, PRB, Solidariedade, e PV com 1 candidato cada (PESP, 2019).

Entre os postulantes ao cargo de deputado federal, 55 assinaram termo de compromisso com o PESP: PSL (27 candidatos), NOVO (8 candidatos), Avante (3 candidatos), PSC (3 candidatos), PR, Patriotas, PRTB 2 PSDB (cada um com 2 candidatos); PRP, PTC, PSD, MDB, PP (cada partido com 1 candidato cada) (PESP, 2019).

Para o Senado Federal, selaram compromisso com o PESP, 4 candidatos dos seguintes partidos: PSL, PSDB, SD, PRTB. E, entre os candidatos a Governador, 3 foram aqueles que assinaram o referido termo de compromisso, distribuídos entre as seguintes legendas: NOVO (Minas Gerais), PRTB e DC (São Paulo) (PESP, 2019).

Nenhum dos presidenciáveis celebrou formalmente compromisso com o PESP. Entre as 13 candidaturas à Presidência, tomando por base seus respectivos Planos de Governo, não há menção direta ao MESP. Entretanto, a coligação “Brasil acima de Tudo. Deus acima de todos”, em seu Programa protocolado no TSE (Tribunal Superior Eleitoral) diz que a educação deve

abandonar “qualquer questão ideológica” com vistas a alcançar “um melhor atendimento” (BOLSONARO, 2018, p. 37) aos educandos. Aponta que “um dos maiores males atuais é a forte doutrinação” nas escolas (BOLSONARO, 2018, p.46). E para evitá-lo, propõe: “Além de mudar o método de gestão, na educação também precisamos revisar e modernizar o conteúdo Isso inclui a alfabetização expurgando a ideologia de Paulo Freire” (BOLSONARO, 2018, p. 46)<sup>94</sup> ou, como postulou em uma palestra durante sua campanha eleitoral, retirar Paulo Freire do MEC de forma incendiária:

A educação brasileira está afundando. Temos que debater a ideologia de gênero e a escola sem partido. Entrar com um lança-chamas no MEC para tirar o Paulo Freire de lá. Eles defendem que tem que ter senso crítico. Vai lá no Japão, vai ver se eles estão preocupados com o pensamento crítico (HADDAD, 2019).

Após o pleito de 2018, o presidente eleito, ainda no período de transição, fazendo eco à proposta da também eleita deputada estadual catarinense, Ana Carolina Campagnolo<sup>95</sup>, defende e incentiva a gravação de aulas como mecanismo de combate à suposta doutrinação política, ideológica e partidária que existiria no interior das escolas brasileiras<sup>96</sup>.

Até o fim de 2018, mais de 150 projetos consoantes com o MESP foram apresentados em diferentes municípios brasileiros distribuídos em todas as Unidades Federativas, excetuando-se Acre, Amapá e Roraima. Além disso, projetos de leis congêneres foram apresentados nas Assembleias Legislativas dos seguintes estados: Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná; São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo; Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal; Bahia, Alagoas, Sergipe, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Ceará e Paraíba; na região norte, Amazonas<sup>97</sup>.

No Parlamento Federal, com o fim da legislatura em 2018, os projetos de lei atinentes ao ideário do Movimento ESP são arquivados. Todavia, retornam reformulados, em 2019, através

---

<sup>94</sup> Disponível em: <http://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-2018/propostas-de-candidatos>. Acesso em: 6 abr. 2020.

<sup>95</sup> Ana Caroline Campagnolo, professora de História. (1996, p. 128). Após o término do primeiro turno da eleição de 2018, mais precisamente em 29 de outubro de 2018, a recém-eleita deputada estadual de Santa Catarina apoiadora do Movimento Escola sem Partido, Ana Caroline Campagnolo (PSL), criou, em suas redes sociais, um canal de denúncia contra professores, conforme: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,deputada-aliada-do-bolsonaro-cria-canal-anonimo-de-denuncia-contra-professores-universitarios,70002571720>. Acesso em: 7 abr. 2020.

<sup>96</sup> Vídeo de 29 de outubro de 2018, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vAmNana0gTw>. Acesso em: 6 abr. 2020.

<sup>97</sup> Conforme levantamento iniciado por Moura (2016) em sua dissertação de Mestrado e consolidado pelo Programa Professores Contra o Escola sem Partido. Informações contidas em: <https://profscontraesp.org/vigiando-os-projetos-de-lei/> Acesso em: 24 mar. 2020.



do PL 246/19<sup>98</sup> de autoria da deputada Bia Kicis (PSL-DF)<sup>99</sup> e pelo PL 2692/19 do deputado Otoni de Paula (PSC-RJ)

Em julho de 2019, lamentando ausência do prometido apoio do presidente eleito ao Movimento, Miguel Nagib chega a afirmar o fim das atividades de sua empreitada, o que não se constatou, à época. Com efeito, a 22 de agosto, imediatamente após a decisão pela inconstitucionalidade da Lei aprovada no estado de Alagoas pelo Supremo Tribunal Federal (STF), Nagib declara o fim de sua colaboração à frente do MESP, possivelmente, em virtude do efeito significativo deste julgamento em relação aos projetos de lei símiles espalhados pelo País.

Segundo dados fornecidos pelo PESP, em seu endereço eletrônico, encontram-se em andamento, projetos de lei das seguintes Casas Legislativas de todo o país: Assembleias Legislativas: Rio de Janeiro Ceará, São Paulo, Goiás, Espírito Santo Distrito Federal, Rio Grande do Sul, Alagoas. Câmara de Vereadores: Santa Cruz do Monte Castelo/PR; Toledo/PR, Foz do Iguaçu/PR, Rio de Janeiro/RJ; Curitiba/PR; Palmas/TO; Joinville/SC; Vitória da Conquista/BA; Cachoeira do Itapemirim/ES; São Paulo/SP<sup>100</sup>.

A partir de levantamento realizado pela Frente Nacional Escola sem Mordança, entretanto, até novembro de 2020, 237 projetos de lei foram apresentados nos legislativos de todo o país inspirados pelo MESP. Destes, 23 no Congresso Nacional e 214 nas casas de lei dos municípios e unidades da federação, como podemos aferir nos gráficos subsequentes<sup>101</sup>.

---

<sup>98</sup> Atualmente, o supramencionado PL encontra-se com o seguinte despacho de 21/03/2019 na Câmara dos Deputados: Apense-se à(ao) PL-867/2015. Proposição Sujeita à Apreciação Conclusiva pelas Comissões – Art. 24 II. Regime de Tramitação: Ordinária (Art. 151, III, RICD), conforme: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>. Acesso em 24/03/2020.

<sup>99</sup> Advogada e procuradora do DF aposentada. É cunhada de Miguel Nagib e membro do grupo Revoltados Online (BRAIT, 2016). Atualmente, Deputada Federal pelo PSL-DF.

<sup>100</sup> Dados contidos no endereço: (<https://www.programaescolasempartido.org/pls-em-andamento>). Acesso em: 27 jan. 2020.

<sup>101</sup> Levantamento disponível em: <https://profscontraoesp.org/>. Acesso em: 12 dez. 2020.

Figura 4- Projetos propostos por ano



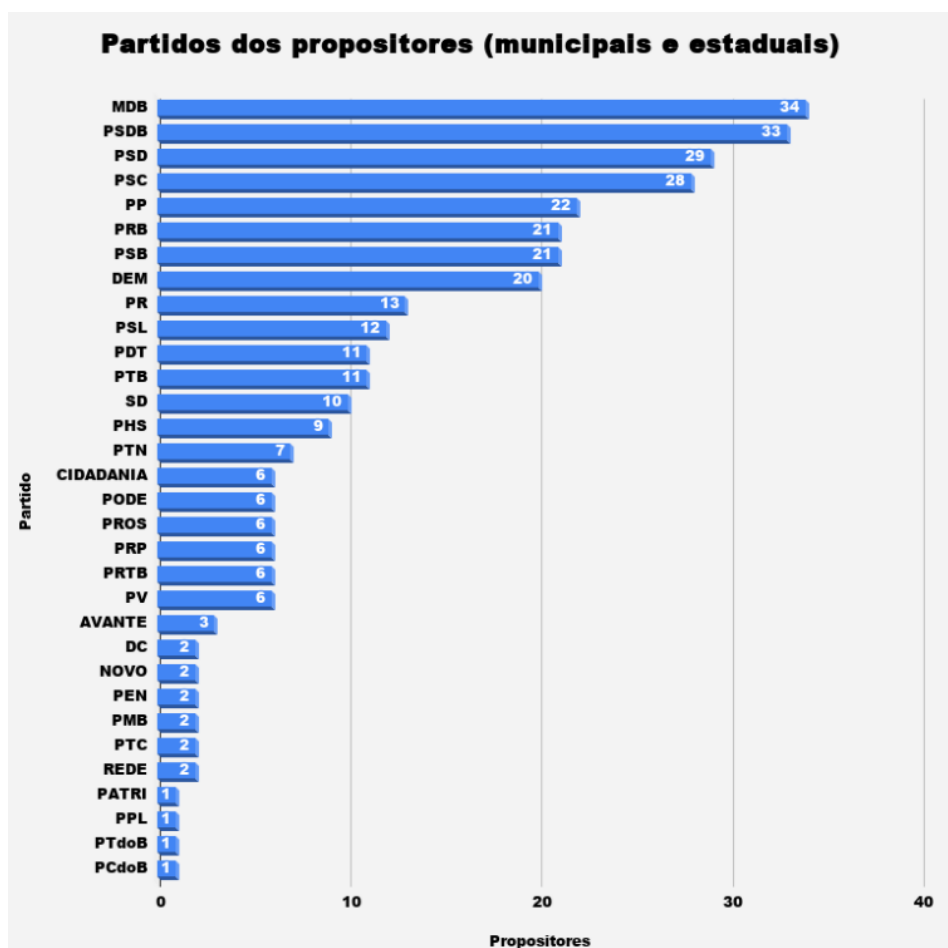
Fonte: Moura e Renata (2020)

Figura 5 - Projetos por estado



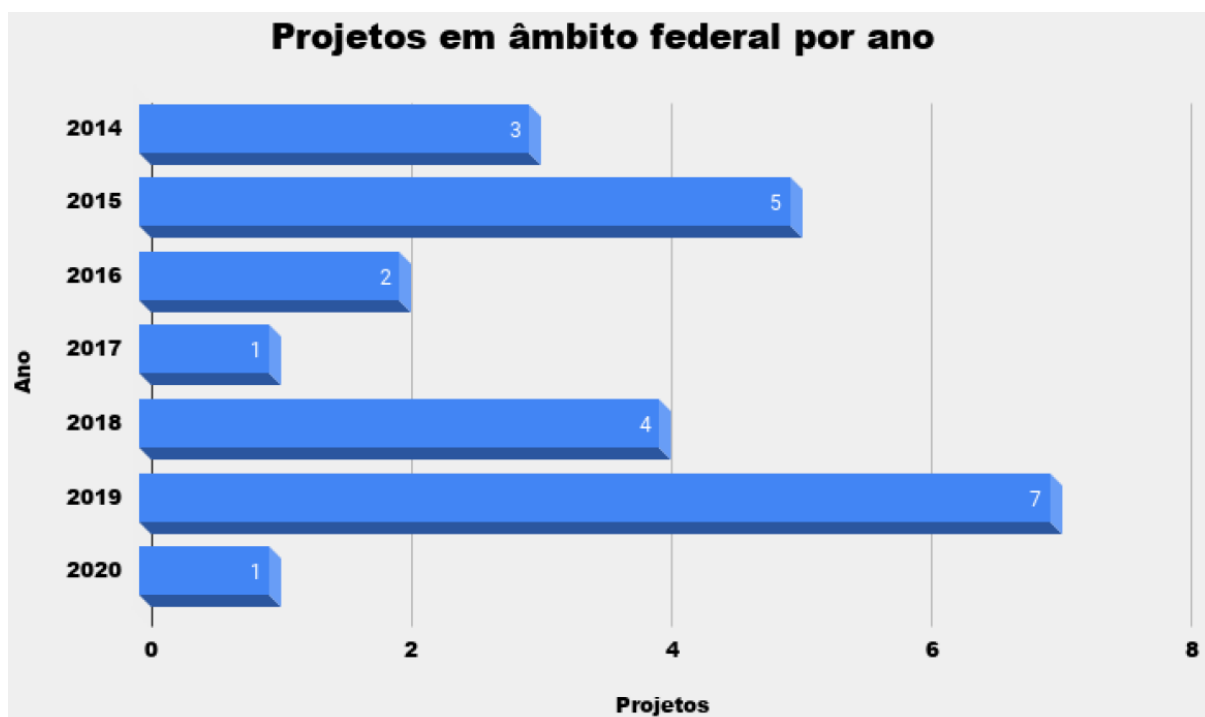
Fonte: Moura e Renata (2020)

Figura 6 - Partidos dos propositores (municipais e estaduais)



Fonte: Moura e Renata (2020)

Figura 7 - Projetos em âmbito federal por ano



Fonte: Moura e Renata (2020)

Figura 8 - De que estados vêm os propositores dos projetos



Fonte: Moura e Renata (2020)

Além de Kicis, o MESP e seu Programa também encontram guarida nas ideias e ações de figuras como Olavo de Carvalho<sup>102</sup> e Rodrigo Constantino<sup>103</sup> (SOUZA JR, 2017), a supramencionada Ana Caroline Campagnolo, de lideranças do Movimento Brasil Livre (MBL)<sup>104</sup>, como Kim Kataguirí<sup>105</sup> e Renan Santos<sup>106</sup>, o vereador paulistano Fernando Holiday<sup>107</sup>, e do Revoltados On Line<sup>108</sup>. Estes, todos, porta-vozes de pautas como: críticas às ideias do filósofo Karl Marx; crítica à influência de Paulo Freire na educação brasileira; combate às discussões de gênero que se amparam no reconhecimento da diversidade; oposição declarada ao Partido dos Trabalhadores, apoio ao *impeachment* da presidente Dilma Rousseff (CATELLI JR; ANDRADE, 2016) e, por conseguinte, à eleição do presidente Jair Bolsonaro.

Entre seus propagadores, apoiadores e simpatizantes, encontram-se, mormente, figuras que se reúnem ao redor de pautas, projetos e movimentos específicos. Para Ribeiro, o MESP é uma “marcha em prol da neutralização escolar” composta por parlamentares de direita<sup>109</sup>, membros da bancada evangélica, entusiastas da ditadura militar, defensores de bandeiras como a da pena de morte, da cura gay, ideólogos do liberalismo e da privatização (CATELLI JR; ANDRADE, 2016).

Assim, o Movimento Escola sem Partido, embora erga a bandeira da “neutralidade política”, associa-se ao ideário de grupos, movimentos, associações que se materializa em iniciativas legislativas em todo o país, sobretudo entre os anos de 2014 e 2019. Segundo Apple (1993), estes grupos, face ao avanço de políticas públicas que propiciaram a segmentos outrora excluídos ou marginalizados do acesso a direitos fundamentais e da consequente ascensão desses em ocupações antes restritas aos indivíduos que se enquadram no que é considerado ideal, constituem uma aliança, e elaboram uma agenda de reformas que não se limitam à

---

<sup>102</sup> Ensaísta e colunista brasileiro radicado nos Estados Unidos. Representante de um conjunto de ideias chamado de conservador ou de “Nova Direita”. Ver: <http://www.olavodecarvalho.org>. Acesso em: 22 maio 2019.

<sup>103</sup> Colunista brasileiro. Um dos fundadores do Instituto Milenium. Presidente do Instituto Liberal. Crítico da esquerda brasileiro. Autor do livro *Esquerda Caviar* (CONSTANTINO, 2013).

<sup>104</sup> Sobre o Movimento Brasil Livre, ver: <http://mbl.org.br/>. Acesso em: 22 maio 2019.

<sup>105</sup> Kim Kataguirí, nascido em Salto, São Paulo, deputado federal eleito com mais de 450 mil votos. Foi o principal rosto das manifestações que levaram a cabo o governo Dilma Rousseff (KATAGUIRI; SANTOS, 2019; SINGER, 2016).

<sup>106</sup> Renan Santos é fundador do Movimento Brasil Livre. É um dos responsáveis pela criação do Comitê do *Impeachment*, que reuniu parlamentares e movimentos sociais para articular a queda da então presidente Dilma Rousseff (KATAGUIRI e SANTOS, 2019; SINGER, 2016).

<sup>107</sup> Fernando Silva Bispo, conhecido como Fernando Holiday é um ativista, youtuber e político brasileiro, filiado, eleito vereador em São Paulo pelo DEM. Atualmente está filiado ao Patriota. É um dos fundadores do MBL (KATAGUIRI e SANTOS, 2019; SINGER, 2016)

<sup>108</sup> Sobre o Movimento Revoltados On Line ver: <https://revoltadosonline.blogspot.com/> Acesso em: 22 maio 2019.

<sup>109</sup> Como já abordado em nota anterior, a temática da categorização direita/esquerda, de notória complexidade e relevância, é objeto de muitas polêmicas e variáveis que não se esgotam neste trabalho. Assim, sem a pretensão de exaurir a questão, alocamos as legendas apoiadoras do ideário do ESP, majoritariamente, à direita do espectro político partidário brasileiro, conforme pesquisa realizada por Estrada, Gonçalves e Severo; (2019), apontamentos compreendidos em Danelon, Faria e Silva (2020) e quadro produzido por Souza (2019, p. 197-198).

educação, mas que possuem nela um espaço privilegiado. Desta agenda, destacamos, no presente estudo, o MESP e seu Programa.

Malgrado sua enfática defesa do apartidarismo, as ideias propaladas pelo MESP possuem representatividade na quase totalidade de unidades da Federação e vinculam-se a dezenas de legendas partidárias, prioritariamente autoidentificadas e/ou classificadas à direita do espectro político partidário brasileiro. Entretanto, esse discurso da abolição da ideologia está a serviço de uma perspectiva também oriunda de um arcabouço conceitual que considera tudo o que é diferente como “ideológico”, expressão recorrentemente utilizada como sinônimo de algo “maculado”, “espúrio”. Seus projetos versam acerca da educação escolar, “mas possuem como corolário um projeto de nação normativo” (GUILHERME; PICOLI, 2018, p. 1-4). Em outras palavras, o processo de despolitização da experiência escolar atende a um projeto político específico de grupos unidos por pautas igualmente específicas. Por decorrência, são defendidas por muitos parlamentares em todas as esferas legislativas do país (SOUZA JR, 2017). Para Saviani (2017, p. 231) o “escola sem partido é a escola dos partidos da direita”.

Essa contextualização nos permite notar que, inobstante sua existência desde 2004, o MESP é, ainda que de forma incipiente, trazido a lume pelas matérias e artigos publicados em 2007 e 2008, pelo Jornal *O Globo* e pela Revista *VEJA*. Desta feita, dá um salto significativo em termos de publicidade e notoriedade. Adquire ainda mais evidência a partir da ascensão do ideário ensejado notadamente desde junho de 2013, seguindo esse movimento de ascendência em 2014 com a difusão dos projetos de lei em todo o País nos anos posteriores (PINHEIRO, 2017).

Isto posto, analisaremos, doravante, as categorias envoltas na relação entre política e educação do MESP, à luz da reflexão de Arendt.

## **SEÇÃO V - AS CONCEPÇÕES DE POLÍTICA E EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO (MESP)**

Esta seção versa acerca do fenômeno autointitulado Movimento Escola sem Partido (MESP), à luz dos categóricos arendtianos, mormente aqueles que circundam a relação entre educação e política. Para tanto, discorre sobre as concepções de política e de educação por ele estabelecidas ou dele exaradas e materializadas em Projetos de Lei.

Ressalta, como fora anteriormente exposto, que a reflexão de Arendt recusa a indistinção entre educação e política. Contudo, aponta para constatação de que sua reflexão educacional não corrobora o esvanecimento do caráter formativo e, portanto, do aspecto político da educação propalado, paradigmaticamente, neste estudo, pelo fenômeno MESP.

Arendt distingue ensino e educação, formação e instrução. Todavia, diferentemente do que consigna o movimento educacional em apreço, a pensadora considera que estas atividades devam compor inseparavelmente a atividade educativa.

Sustentamos que o que ocorre à educação no mundo moderno – exemplarmente representado, neste trabalho, pelos postulados do MESP – é que “a experiência escolar deixa de ser concebida a partir de seu potencial formativo para passar a ser organizada a partir de sua funcionalidade” (CARVALHO, 2015, p. 30). Instrumentaliza-se e, porquanto, despolitiza-se.

Assim sendo, argumentamos que a despolitização da atividade educativa, representada pelos propósitos do MESP aporta-se à separação entre as dimensões da educação que pertenceriam ao domínio público e ao privado de forma estanque: de um lado, ensino e instrução, atinentes à escola e, portanto, pertencentes ao domínio público; de outro, formação e educação, atributos exclusivos da família, restritos ao domínio privado.

O MESP parte de uma suposta verdade autoevidente: a existência de um processo de doutrinação nas escolas brasileiras. Uma espécie de axioma que, embora não se mostre passível de comprovação, é organizado e deliberadamente disseminado. Desse pressuposto, elege um inimigo ou oponente objetivo (1998), qual seja, o professor, potencial e efetivamente militante que, portanto, deve ser monitorado a fim de que a atividade docente se restrinja à instrução e ao ensino. Caso contrário, recomenda-se a perseguição e a punição.

O MESP judicializa as relações entre o adulto-educador (professor) e o aluno, cria um ambiente persecutório em relação ao professor e, destarte, politiza a esfera educacional na acepção negativa do conceito arendtiano de política, ou seja, como força e dominação, propugnando, destarte, elementos de uma lógica análoga à totalitária (ARENDR, 1998) na experiência educativa escolar brasileira. E, neste sentido, produz justamente aquilo que se

propõe a combater: o uso da educação como ferramenta política repudiado por Arendt (2014), destituindo de sentido a atividade educativa escolar.

Paradoxalmente, a confluência destes aspectos constitui o escopo do processo de despolitização da experiência escolar, destituindo-a de seu caráter formativo, o que lhe retira o essencial: a acolhida e a apresentação do mundo àqueles que chegam, vem a ser o aspecto da natalidade (ARENDR, 2014; 2016), aspecto fulcral tanto do pensamento político quanto da reflexão educacional de Arendt, posto ser a natalidade, concomitantemente, a essência da educação (ARENDR, 2014) e condição de possibilidade da vida política (ARENDR 2016).

Para este percurso, compreendemos a concepção política do MESP, para fins deste trabalho, caracterizada como reacionária e reducionista. Reducionista na medida em que restringe a categoria política à ideia de partido (e, como vimos na primeira seção, para Arendt, tal redução tem efeitos deletérios à vida política no tempo presente). Reacionária, porque se constitui em uma reação a um suposto projeto político e educacional tomado por inimigo; porquanto, consentâneo com o significado negativo consignado por Arendt ao qual nos referimos na etapa primeira deste estudo.

Analisamos a insustentabilidade da afirmação da existência de uma doutrinação política nas escolas, afirmação não factual organizada e deliberadamente disseminada pelo MESP. Em seguida, expomos a noção de educação do MESP que limita as atribuições da escola ao ensino e, por fim, das potenciais consequências que decorrem do processo de instrumentalização da educação escolar, ou seja, de um processo de escolarização desprovido de sua dimensão formativa, pública, política.

### **5.1 O MESP: conservadorismo ou uma sua visada reacionária?**

Conforme Estrada, Gonçalves e Severo:

Pesquisas realizadas sobre o Escola sem Partido (ESP) caracterizam seus proponentes como conservadores, partindo da observação da composição do grupo, sua forma de atuação e propostas defendidas (FRIGOTTO, 2017; PENNA, 2018); a vigilância e criminalização de educadores, a atuação para aprovação de projetos de lei em cidades e estados (CARVALHO; POLIZEL; MAIO, 2016); sua presença em debates e a pressão exercida na elaboração da Base Nacional Curricular Comum, que já vinha com uma pauta caracteristicamente neoliberal (2019, p. 1).

Todavia, consideramos que tal afirmação merece ponderações e distinções. Tal como Penna (2018), compreendemos que o ideário do MESP está mais próximo da ideia de reacionarismo que de conservadorismo e que, ainda que pudéssemos classificá-lo como



conservador, tal expressão, para o movimento em apreço, não teria o mesmo significado que aquele estabelecido na obra de Arendt (2014).

O pensamento conservador tem suas raízes na Europa e, mais particularmente, na Inglaterra do século XVIII, tradição que teria influenciado intelectuais, políticos e classes sociais, de maneiras distintas na França, na Alemanha, nos Estados Unidos e também em países da América Latina. Edmund Burke<sup>110</sup>, político pensador irlandês do século XVIII, é considerado figura preambular do pensamento conservador.

Sua obra *Reflexões sobre a revolução na França* (2014), publicada em 1790, tem como escopo o Iluminismo e os eventos políticos franceses desencadeados a partir de 1789, é um marco da tradição conservadora. Para o autor, o conservadorismo tem três características centrais: o respeito aos mortos, a valorização dos “pequenos pelotões” (família, clubes e associações) e a tradição. Para Burke, nosso olhar para o passado é expressão de responsabilidade e amor pelo futuro, pois a sociedade é uma associação entre mortos, vivos e aqueles que ainda nascerão.

Com efeito, sua obra focaliza sobremaneira o aspecto político, constituindo-se em uma crítica severa à ideia de revolução e uma reação aos postulados racionalistas iluministas.

Na esteira de Burke, também para Scruton (2015)<sup>111</sup>, o conservadorismo caracterizar-se-ia pelo aproveitamento do arcabouço positivo das sociedades que nos precederam. Esse movimento intelectual deve, pois, estar assentado em três categorias: autoridade, obediência e tradição. Tal como Burke, Scruton (2015) discorre acerca da ideia de conservadorismo, aplicando-a a todas as esferas da vida, notadamente, à dimensão da política.

Destarte, afigurar-se-ia possível, em princípio, – mas apenas em princípio – estabelecer certa afinidade entre as posições destes dois pilares do pensamento conservador e a perspectiva de Arendt acerca da educação. Todavia, tais formulações distam-se sobremaneira da compreensão de Arendt sobre a política, pois, para a autora, a atitude de conservação, extremamente oportuna no âmbito educacional é a própria antinomia da política, o limiar de sua destruição, haja vista que o domínio da política é, por excelência, o âmbito da ação, da possibilidade humana de trazer à tona o novo, encetar novos inícios e cadeias (ARENDR, 2014; 2016). E a própria educação, embora não esteja subjugada à atividade política, é condição de

---

<sup>110</sup> Edmund Burke (1729-1797), filósofo, teórico, político e exímio orador irlandês. Crítico da Revolução Francesa.

<sup>111</sup> Roger Vernon Scruton, (1944-2020), filósofo e escritor inglês, especialista em estética. Autor de dezenas de livros dedicados majoritariamente ao tema do conservadorismo, perspectiva teórica à qual o autor teria se abraçado após os acontecimentos decorrentes de maio de 1968, na França.

possibilidade para a existência de sujeitos atuantes (de ação) no domínio público, como procuramos demonstrar nas seções II e III.

Nesta sorte, sustentamos ser o MESP um movimento político-reacionário na medida em que se constitui em reação consciente e organizada a um determinado posicionamento e/ou postura política. E, além disso, porta-voz de um sentimento antipolítico, o que alude para o ensejo de elementos análogos ou similares a características de uma lógica totalitária descritos por Arendt (1998), como estabelecemos na primeira seção: uma narrativa totalizante e simplificadora da realidade, constituída a partir de elementos não necessariamente factuais (a suposta existência de um processo de doutrinação política nas escolas), que entretanto, possibilitam a disseminação organizada de uma premissa ou axioma por meio da propaganda (endereços eletrônicos e redes sociais), mormente relativa à eleição de um inimigo ou oponente objetivo (o professor).

O MESP não apresenta uma definição clara do que compreende por política. Contudo, propomos que a partir da análise de sua trajetória, redes e projetos, afigura-se possível identificar características que circundam tal categoria, quais sejam: a redução da política ao conceito de partido (legenda partidária); a consignação de um suposto apartidarismo; a sustentação de um sentimento antipolítico. Na confluência destes aspectos, o MESP, na prática, dista-se, notadamente, do ideal de política que exara da obra de Arendt, aproximando-se, destarte, da política na acepção negativa estabelecida pela autora.

A expressão “escola sem partido” não expressa a obviedade de que as escolas não estão institucionalmente coadunadas a partidos políticos. Antes, aponta para uma redução do conceito de política à ideia de partido, entendido como filiação partidária (DANELON, FARIA e SILVA, 2020)<sup>112</sup>. Sob o véu da defesa de um insustentável apartidarismo – já elucidado, em virtude de suas conexões com partidos políticos e de outros agentes e fatores (SOUZA JR,

---

<sup>112</sup> Partido. Do latim “*partire*”, que quer dizer dividir ou partir. Assim compreendido, por extensão, o partido significaria parte da sociedade representada por um grupo. Em termos gerais, guarda relação com o que foi posto em partes. Por outro lado, a expressão “tomar partido” significa assumir a defesa de uma ou mais perspectivas possíveis: tomar posição (CUNHA, 1997). Na esfera política, o partido pode ser compreendido como legenda pertencente ao escopo de disputa pelo poder político, como associação com fins estabelecidos (WEBER, 2006); ou, como propõe Gramsci (1976; 2001), toda organização social diretiva, especialmente nas esferas moral e intelectual. Em Danelon, Faria e Silva (2020), constatamos e demonstramos que as definições de partido político – do significado etimológico e do uso cotidiano a autores de correntes epistemológicas distintas, tais como Weber e Gramsci – transitam entre duas perspectivas: como legenda partidária diretamente envolvida no processo eleitoral de disputa pelo poder político; e como compreensão do partido político de forma mais ampliada, ou seja, como toda organização social que atua na direção ou atende a demandas de determinada classe ou grupo. Destarte, apontamos para a ideia de que o MESP, malgrado sua defesa do apartidarismo, constitui-se, desde sua concepção em uma tomada de partido. Aliás, propomos ser o apartidarismo já, ele próprio, uma posição e, portanto, um partido; o que também se aplica ao caso. O MESP constitui-se de um conjunto de ideias e concepções acerca e para a educação. Trata-se, pois, de um posicionamento ou, antes, de um acervo de posições políticas e educacionais. Assim sendo, não é neutro e nem poderia sê-lo, posto que toma posição, partido.

2017) – esconde-se um sentimento sobretudo negativo em relação à política, que se materializa em uma prática (política) no sentido contraproducente esboçado por Arendt, apresentado na Seção I deste trabalho. Em Arendt, esta postura, equivaleria a retirar da escola a prerrogativa de espaço da liberdade e, portanto, da emergência do novo, o milagre arendtiano (ARENDR, 1993; 2014).

O MESP parte do postulado – sem aporte teórico e empírico comprobatório – de que as escolas brasileiras estariam contaminadas pelo engajamento político de professores militantes influenciados pelas ideias de Paulo Freire, comprometidos com uma agenda de esquerda marxista-gramsciana, e que, por isso, fariam da sala de aula um espaço de doutrinação política. Este postulado atua de forma axiomática em favor da construção da narrativa do MESP. É em face dessa suposta constatação, que o movimento estabelece a necessidade de elidir das escolas um suposto partidarismo político que seria o responsável pelo fracasso educacional brasileiro.

Assim sendo, o MESP se constitui em uma manifesta oposição, ou antes, uma reação às mudanças sociais em curso e mobilização para o restabelecimento de situações, quadros, ou conjuntura de antanho, anacrônicas ou ultrapassadas (CUNHA, 2016; PENNA, 2018). Por isso, para Salles, trata-se, como também sustentamos, de um movimento reacionário, na medida em que cria estratégias para evitar qualquer transformação na ordem social, posto que se configura em “resposta à projeção política de demandas de grupos minoritários dentro do debate educacional” (SALLES, 2017, p. 84). Na esteira de Mannheim (1986, p. 107), o MESP poderia ser definido como “um contra-movimento” “consciente e reflexivo” que surge “em oposição ao movimento progressista altamente organizado, coerente e sistemático” (MANNHEIM, 1986, p. 107).

Para Arendt o conservadorismo, uma virtude, ou antes, um aspecto fundamental na esfera educacional é, ao contrário, destrutivo para o domínio da política. Afirma a autora: “conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo (ARENDR, 1961, p. 12)

Em Arendt (2004; 2014), a educação, por essência, está relacionada à preservação da memória e do patrimônio simbólico construído por nossos antepassados. É da essência da atividade educativa, ou seja, da relação entre a criança e o adulto-educador: preservar, guardar, cuidar, proteger, pois só assim, as potencialidades daqueles que chegam podem ser desenvolvidas e a possibilidade do novo trazida à tona no desenvolvimento do sujeito como ser singular consoante ao processo educativo e, por conseguinte, no exercício da liberdade no espaço público.

O mesmo não ocorre, entretanto, com a política, atividade humana para a qual a aceitação do “establishment”, do “status quo”, das coisas como são é danoso sobremaneira, porque abandona o mundo comum à autodeterioração, condenando-o à ação destrutiva do tempo, que só pode ser impedida pela ação dos homens, capacidade de fazer nascer o novo, criar, intervir, alterar:

Em política, a atitude conservadora – que aceita o mundo tal como ele é unicamente luta por preservar o status quo – só pode levar à destruição. E isto porque, nas suas grandes linhas como nos seus detalhes, o mundo está irrevogavelmente condenado à ação destrutiva do tempo, a menos que os humanos estejam determinados a intervir, a alterar, a criar o novo (ARENDR, 1961, p. 12).

Por certo, Arendt (2014) critica a adesão irrefletida a novas teorias educacionais, mediante o abandono das regras da saudável razão humana, do bom senso. Todavia, de forma alguma propala necessidades de retornos, inspirações nostálgicas, intenções de retrocessos a axiais pedagógicos anacrônicos. Aliás, afirma ser desastrosa a tentativa de responder a imperativos críticos com ideias prontas, fórmulas preestabelecidas ou preconceitos.

O conservadorismo educacional consignado por Arendt nada tem a ver com os propósitos reacionários postulados pelo MESP. Em Arendt, trata-se de condição *sine qua non*, tanto para a preservação da herança simbólica, histórica e cultural do mundo, quanto para a garantia de ambiente propício para o desenvolvimento singular daqueles que chegam ao mundo (natalidade), para a manifestação da liberdade, da possibilidade do novo, do milagre (ARENDR, 1993; 2014; 2016). No caso do MESP, diferentemente, sua proposta aponta para a uma atitude de recusa e negação à inovação, às transformações sociais em curso, e, neste sentido, uma reação. (PENNA, 2017; 2018, SALLES, 2017; SAVIANI, 2017). Como demonstramos em seção anterior, identifica-se como reação a um projeto educacional supostamente encetado e aportado às ideias de Freire, que teria sido capitaneada pelos governos brasileiros dos últimos anos. Opõe-se a posturas e teorias sensíveis à questão da diversidade no contexto da discussão sobre gênero (MOURA, 2016) e intenciona a imposição dessas concepções por meio da criação de legislação específica.

A atitude política do MESP não é conservadora, mas reacionária, pois não visa à preservação do mundo ou sua renovação, tampouco o livre desenvolvimento das crianças. Não tem compromisso com a defesa ou preservação de um domínio público, espaço da liberdade política. Ao contrário, é reação ao legado simbólico construído pela humanidade. Sugere anacronismo, nostalgia de contextos e posturas autoritárias aplicadas à educação que, adiante serão evidenciadas.

Assim, se no campo educacional, uma concepção conservadora pode ter um aspecto positivo – o que não é o caso do MESP, como demonstramos – no âmbito da política, tal posicionamento é deletério, destrutivo. E o MESP, a despeito de seu alegado apartidarismo também alvitado pela nomenclatura que o identifica, tenta implementar suas acepções educacionais através de ferramentas políticas: projetos de lei em casas legislativas de todo o País e associação a grupos e partidos políticos (ARENDT, 2014).

Esta concepção política, sustentamos, enceta ou, antes, é condição importante para a existência, no contexto educacional, de elementos análogos ao de uma lógica totalitária, ainda que estejamos sob a tutela de um regime democrático.

## 5.2 A doutrinação política nas escolas<sup>113</sup>

Segundo Ratier (2016), o MESP elege a famigerada doutrinação ideológica como um dos mais graves problemas educacionais brasileiros da atualidade. A justificativa estaria na constatação (propalada, mas não comprovada) de que

É fato notório que professores e autores de materiais didáticos vêm se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes à determinadas correntes políticas e ideológicas para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis (PESP, 2019)<sup>114</sup>.

Tal processo de doutrinação seria decorrência da influência efetiva das ideias de Paulo Freire<sup>115</sup> nas políticas educacionais brasileiras das últimas décadas.

---

<sup>113</sup> Demonstrar a fragilidade da argumentação do MESP não é o elemento nodal de nossa tese. Entretanto, julgamos relevante comprovar a insustentabilidade teórica da afirmação axiomática e generalizante da existência de um processo de doutrinação política no interior das escolas, posto que a esta afirmação, propalada, organizada e deliberadamente difundida, assentam-se os demais elementos da argumentação do movimento. Interessa-nos, neste caso, especialmente, estabelecer paralelo entre esta estratégia e elementos de uma lógica totalitária apontados por Arendt (1998).

<sup>114</sup> Disponível em:

[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL+246/2](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL+246/2).

Acesso em 13 ago. 2020.

<sup>115</sup> A década de 1960, no Brasil, é o período em que emergem as chamadas Teorias Críticas da Educação como oposição aos modelos mais tradicionais de ensino em vigor. E é justamente nesse contexto que Paulo Freire publica um de seus livros mais famosos, intitulado *Pedagogia do Oprimido*. Trata-se, seguramente de um pensador da educação de estatura incontestada. Sua obra educacional, precipitada na década de 1960, estende-se pelas décadas seguintes. Conforme Aranha (2006, p. 336): “mesmo que suas ideias e práticas tenham sofrido críticas as mais diversas, é indispensável considerar a fecunda contribuição que deu à educação popular”.

Com efeito, a partir de meados da primeira década desse século, paulatinamente se consolida uma resistência à obra de Freire em inúmeros aspectos. E o MESP representa essa resistência, mormente, no que tange ao aspecto político da educação (MUTZ e KATZ, 2019).

Encontramos, pois, na reflexão educacional do MESP a tentativa de empreender uma oposição crítica a Paulo Freire. Entretanto, não torna públicos registros que demonstrem conhecimento consistente acerca da obra do

Para tanto, propõe três espécies de ações ou frentes de combate ao abuso empreendido por educadores nas escolas, quais sejam: divulgar testemunhos de alunos que teriam sido vítimas desses educadores (DANELON e SILVA, 2020)<sup>116</sup>; estimular leis contra o abuso na liberdade de ensinar; notificar judicialmente professores que adotam condutas desta natureza (CATELLI JR & ANDRADE, 2016).

A ideia fulcral é que haveria uma conspiração de esquerda infiltrada nas escolas brasileiras nas últimas três décadas, mormente nos governos capitaneados pelo Partido dos Trabalhadores (PT), que teria chegado ao poder graças a uma mudança de estratégia adotada pela esquerda mundial: o abandono do conflito direto pela ocupação de instituições. O referencial para esta guinada estratégica seria Antônio Gramsci<sup>117</sup>. Nesta direção, afirma o vice-presidente do MESP:

[...] a infiltração cultural nas escolas e universidades, na imprensa, nas igrejas e demais instituições da sociedade civil foi intencionalmente concebida por marxistas como Antônio Gramsci como nova estratégia revolucionária de tomada do poder em sociedades onde não seja possível fazê-lo direta e imediatamente por meio da luta armada (MATOS, 2015, p. 02)<sup>118</sup>.

Não obstante a extensa utilização do termo marxismo por parte do MESP, nesta mesma audiência Matos apresenta uma das poucas referências claras acerca do que o Movimento conceberia com esta categoria. Nas palavras do professor, uma “mitologia política” “insidiosa”:

[...] insidiosa porque se disfarça muito bem como se fosse uma escola de pensamento científico como outra qualquer; uma mitologia, enfim, que esconde o seu propósito último de valer-se do pluralismo de ideias instituído no ambiente escolar/acadêmico e do pluralismo político instituído no sistema representativo para destruir esses pluralismos e substituí-los pela ciência oficial e pelo partido único quando for chegada a hora (MATOS, 2015, p. 03).

---

pensador pernambucano. Por conseguinte, atacam, em suas redes de divulgação, não o legado teórico, mas a imagem do autor. Não apresentam argumentação espessa que corrobore as teses da aplicação das ideias de Freire no Brasil, tampouco que estas constituiriam um método educacional rigorosamente marxista a serviço de um projeto de esquerda.

<sup>116</sup> Neste trabalho, a partir de categorias da filosofia da intersubjetividade presente na fenomenologia existencial de Jean-Paul Sartre, evidenciamos que Movimento Escola sem Partido, particularmente sobre a proposta de gravação das aulas, denúncia e julgamento do professor nas redes sociais produz, com essa tecnologia de vigilância e denúncia sobre o professor um profundo mal-estar ao tornar as práticas pedagógicas e o professor, objetos de julgamento nas redes sociais.

<sup>117</sup> Antônio Gramsci (1891-1937), pensador italiano nascido na Sardenha. Ainda jovem, colaborador de jornais italianos, filia-se ao Partido Socialista com o qual rompe para tornar-se cofundador do Partido Comunista Italiano. Atuando como deputado, por sua voraz oposição ao regime fascista de Mussolini, é condenado à prisão. Morre, após mais de dez anos de prisão, sob o regime fascista italiano em 1937. (FIORI, 1979).

<sup>118</sup> Participação do professor Braulio Matos em Audiência na Câmara dos Deputados no dia 24 de março de 2015. Texto disponibilizado pelo ESP no seguinte endereço: <http://www.escolasempartido.org/images/braulio>. Acesso em 20 maio 2020.

Na esteira desta concepção, no ano de 2017, em audiência pública realizada na Câmara dos Deputados, assim também afirmou o Deputado Eduardo Bolsonaro, parlamentar aliado ao ESP desde a primeira hora:

O projeto ESP tem que prever uma criminalização, uma pena, porque eles sabem o que estão fazendo. E estão fazendo de tão ruim que esses 13 anos de PT vão ser difíceis de serem recuperados. A economia a gente corre atrás. Corrupção, a gente pode debater um punhado de lei. Agora, a molecada formada na escola, nesse pensamento de Paulo Freire, isso aí vai demorar décadas. Eles estão na verdade é mudando aqui a estratégia. Passaram do Marx, tentaram tomar quartéis no passado. Não conseguiram graças aos militares. Obrigado, militares de 64! E tentam agora através de Gramsci, filósofo italiano, que prega o seguinte: ‘Não tomem quartéis, tomem escolas!’ E têm feito esse trabalho<sup>119</sup>.

O percurso estratégico para a tomada de escolas não seria outro senão o ideário pedagógico de Paulo Freire, considerado um mal a ser extirpado da educação brasileira.

Em 15 de março de 2015, por exemplo, durante manifestações favoráveis ao impedimento da presidente Dilma, em Brasília, a seguinte faixa conduzida pelo professor de História, Eduardo Sallenave protagonizou notável repercussão:

---

<sup>119</sup> Considerações proferidas na Audiência Pública da Comissão Especial do ESP na Câmara Federal, no dia 07/02/2017 às 17:52:55. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/>. Acesso em 01mar./2017.

**Figura 9** - Cartaz: Chega de doutrinação Marxista. Basta de Paulo Freire.



Fonte: <https://revistaforum.com.br/noticias/professor-cria-polemica-em-protesto-contra-paulo-freire-pedagogia-do-oprimido-e-coitadismo/>.

A 16 de abril de 2016, na Sessão da Câmara dos Deputados que tratou da admissibilidade do processo de impedimento da presidente Dilma, o Deputado Federal Eduardo Bolsonaro, na declaração de seu voto, vocifera:

Eles não têm qualquer compromisso com as vozes do povo e querem colocar um golpe nossa goela abaixo. Sr. Presidente, eu acredito que nós temos que ter mais liberdade. **Nós temos que ter aqui mais Mises e menos Marx, mais Olavo de Carvalho e menos Paulo Freire.** Sugiro inclusive que quem tiver oportunidade, acesse o Youtube e assista aos vídeos de Olavo de Carvalho. São esclarecedores com relação a este momento que estamos vivendo. Grifo nosso<sup>120</sup>.

Em 2019, o deputado Heitor Freire (PSL-CE) apresentou o PL 1930/2019 que retiraria do educador pernambucano o patronato da educação brasileira por considerar que a escolha de

<sup>120</sup> Pronunciamento disponível nas notas taquigráficas da Câmara dos Deputados em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD0020160417000550000.PDF#page=20>. Acesso em: 20/ abr. 2020. E em vídeo no endereço: [https://www.youtube.com/watch?v=HzPLMIDczwk&feature=youtu.be&fbclid=IwAR1qqzvQlvGGO-vHVTqQR1M-7Ceyiu0Jcgig\\_xpyaCYfBLJum\\_MAMsPWBLU](https://www.youtube.com/watch?v=HzPLMIDczwk&feature=youtu.be&fbclid=IwAR1qqzvQlvGGO-vHVTqQR1M-7Ceyiu0Jcgig_xpyaCYfBLJum_MAMsPWBLU). Acesso em: 20 abr. 2020.



Freire, responsável pela instituição do “método marxista” na educação brasileira, representa a tentativa da esquerda de – não satisfeita em impor suas práticas – imposição de seus símbolos, eliminação do pensamento plural nas escolas e no meio acadêmico. Atribui, outrossim, uma genérica constatação de fracasso da educação brasileira à “adoção dessa plataforma esquerdista de ensino”<sup>121</sup>.

Ao fim deste mesmo ano, a 16 de dezembro, o presidente – que em seu plano de governo renunciara expurgar a influência de Freire na educação brasileira – ao defender o fim do fechamento da TV Escola, justifica referindo-se à Freire como energúmeno e à programação da TV como conteúdo doutrinário de esquerda:

Queriam que assinasse agora um contrato, o Abraham Weintraub de R\$ 350 milhões. Quem assiste a TV Escola? Ninguém assiste. Dinheiro jogado fora [...]. **É uma programação totalmente de esquerda.** Ideologia de gênero. Dinheiro público usado para isso. Tem que mudar isso aí. Daqui 10 anos ou 15 anos vai ter reflexo isso daí [...]. Os caras estão há 30 anos sendo formados assim. **Tem muito formado aqui em cima dessa filosofia do Paulo Freire da vida. Esse energúmeno aí ídolo da esquerda.** <sup>122</sup> Grifo nosso<sup>123</sup>.

Nesta sorte, este suposto processo de doutrinação à esquerda deveria ser combatido por uma educação neutra, ideia que, pela dificuldade de ser sustentada, foi substituída pela noção de pluralidade de ideias (CARA, 2016) no discurso e nos projetos do MESP. Para tanto, há que se vigiar, controlar e punir os professores que, aproveitando-se da audiência passiva e cativa de seus alunos, abusariam da chamada liberdade de cátedra. Vejamos o que em 2018, após o período eleitoral, fez-se publicar no Blog da Família Bolsonaro:

Acreditamos, que com nosso trabalho, o convencimento diário e com eleição de novo prefeito e vereadores, alinhados com o compromisso de se prezar por uma escola apartidária, ainda conseguimos reverter o quadro caótico que se encontra a educação, onde muitos professores estão compromissados com

<sup>121</sup> Proposição ainda em tramitação, conforme:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2196336>. Acesso em 20/04/2020.

<sup>122</sup> Disponível em <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/12/16/bolsonaro-chama-paulo-freire-de-energumeno-e-diz-que-tv-escola-deseduca.ghtml>. Acesso em 20 abr. 2020.

<sup>123</sup> Há, no discurso do MESP, a restrição do contributo de Freire a seu método de alfabetização, o que não se constata. Decerto, a “contribuição maior de Paulo Freire deu-se no campo da alfabetização de jovens e adultos mas sua teoria pedagógica envolve muitos outros aspectos” (GADOTTI, 2006, 234). O MESP estabelece, sem bases científicas, uma influência das ideias de Freire na condução efetiva da educação brasileira, o que inclusive seria causa de seu suposto fracasso. De modo igualmente generalista e superficial, denominam seu pensamento “método marxista de educação”, o que sequer é consensual entre os intérpretes de sua obra. Gadotti<sup>123</sup>, por exemplo, assim consigna o contributo de Freire: “No pensamento pedagógico contemporâneo, Paulo Freire situa-se entre os **pedagogos humanistas** e críticos que deram uma contribuição decisiva à concepção dialética da educação” (GADOTTI, 2006, p. 34. Grifo nosso). Para Saviani, a obra de Freire aponta para uma espécie de “Escola Nova Popular” na qual afigura-se nítida a inspiração da concepção “humanista moderna” da filosofia da educação, “através da corrente personalista (existencialismo cristão)”, influenciado por autores como Mounier, Marcel e Jaspers (SAVIANI, 1989, p.77).

partidos políticos (PSOL, PT, PCdoB e REDE) e na insistência em formar militantes políticos (Bolsonaro, 2018, caixa alta do autor)<sup>124</sup>.

Com efeito, estes postulados apresentam problemas. A constatação da existência de um processo de doutrinação política à esquerda nas escolas brasileiras não está fundamentada em pesquisas consistentes acerca da temática. As ilações do movimento ancoram-se apenas a uma pesquisa realizada em 2008, encomendada pela revista *Veja* ao Instituto CNT/Sensus e a depoimentos esparsos recolhidos sem critérios metodológicos e tornados públicos nos sítios da empreitada fundada e coordenada por Nagib. Segundo Moura e Aquino, pesquisadoras da Frente Nacional Escola sem Mordaça<sup>125</sup>, “Historicamente, o discurso violento da doutrinação foi mobilizado para criar um inimigo e combatê-lo em um vale tudo” (FNESM, 2020, s/p).

O blog do MESP conta, por exemplo, com inúmeros relatos<sup>126</sup> acerca de supostas vítimas de doutrinação. Supostas porque os denunciadores são anônimos, bem como obscuros são métodos utilizados neste caso para a coleta e análise dos dados. Tratam-se, além disso, de textos curtos e fragmentados, genéricos sem garantia de comproabilidade, problemas também evidenciados na pesquisa utilizada:

A reportagem não detalha a metodologia do levantamento ou a margem de erro. Apenas diz que são 3 mil entrevistados. Na sondagem, estudantes mencionam citações predominantemente favoráveis em sala a figuras como Lênin, Che Guevara e Hugo Chávez (RATIER, 2016, p. 31).

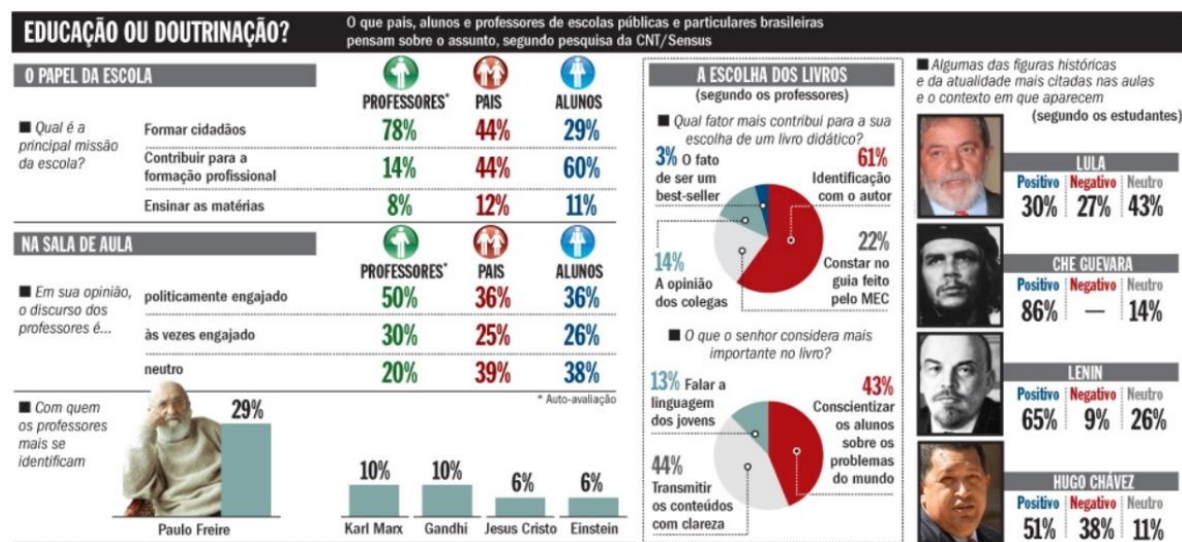
---

<sup>124</sup> Disponível em: <http://familiabolsonaro.blogspot.com/>. Acesso em 10 de maio de 2020.

<sup>125</sup> A Frente Nacional Escola sem Mordaça (FNESM) é um núcleo de pesquisas acadêmicas ligado ao movimento Professores Contra o Escola sem Partido (PCOESP), um grupo de estudantes e professores que se opõem aos projetos de lei incentivados por este movimento que tramitam em várias casas legislativas do país. A FNESM é capitaneada pela pesquisadora Fernanda Moura, autora de dissertação anteriormente mencionada, responsável pelo primeiro mapeamento dos projetos de lei consoantes com o ideário do MESP. Os endereços eletrônicos dessa iniciativa são: <https://profscontraesp.org/>. Acesso em 29/12/2020. E <https://www.escolasemmordaca.org.br/>. Acesso em 29 dez.2020.

<sup>126</sup> Cento e Dezenove, em 20 de maio de 2020. Disponível em <https://www.escolasempartido.org/blog/category/depoimentos/>. Acesso em 20 maio 2020.

**Figura 10** - O Dia em que a Veja foi contra o Escola Sem Partido



Fonte: Revista Veja, edição nº 2074, de 20 de agosto de 2008, páginas 76 e 77. Disponível em: <https://profscontraesp.org/2018/11/11/o-dia-que-a-veja-foi-contra-o-escola-sem-partido/>.

A referência à pesquisa teria por mote evidenciar que a maior parte dos professores entrevistados: defenderia a formação de cidadão como o principal objetivo da educação, considerar-se-ia portador de um discurso politicamente engajado e identificar-se-ia com a figura de Paulo Freire. Note-se que, ainda que a pesquisa comprovasse de forma consistente essas três teses, isso não seria suficiente para a afirmação peremptória de que nas escolas brasileiras há um processo articulado de doutrinação política e ideológica orquestrado pela esquerda.

Vejamos. Na primeira questão, todas as alternativas apresentadas pertencem aos objetivos da educação básica estabelecidos pela Lei 9394/96. Ainda que, individualmente, possa-se prezar mais por um que por outros, na prática educacional, não se excluem, complementam-se.

Na segunda questão, a categoria “politicamente engajado” parece sugerir a atividade política como algo negativo ou impróprio à atividade docente, sob a ótica do MESP e, à ocasião, da própria Revista. Entretanto, tal categoria é sobremodo imprecisa, posto que não foi definida com clareza. O engajamento político de um servidor público, por exemplo, pode se manifestar de diversas formas: no cumprimento das normas e códigos de ética a que se submete, na fidelidade institucional, no compromisso com o bem coletivo.

E, quanto ao terceiro tópico da pesquisa, vem a ser a identificação dos professores com Paulo Freire, nota-se que, ainda que a pesquisa estivesse sido definida em bases metodológicas sólidas, apenas comprovaria o reconhecimento da obra do educador brasileiro.

Por fim, no tangente à questão sobre critérios para a escolha do livro didático, as alternativas escolhidas pelos docentes não fogem, de forma alguma aos trâmites habituais dos processos de escolha de livro didático, tampouco, ferem a legislação ou ao Plano Nacional do Livro Didático, por exemplo.

Portanto, a pesquisa em questão é um frágil referencial para a afirmação da existência de uma doutrinação política à esquerda empreendida por professores em sua atividade docente nas escolas brasileiras, insuficiência que é reconhecida, até mesmo, pelo próprio vice-presidente do MESP que afirmara:

[...] ainda que inúmeros professores entendam que a doutrinação político-ideológica seja parte de sua missão profissional, é muito difícil sabermos se esses professores estão doutrinando efetivamente os seus alunos, especialmente no que concerne ao trabalho realizado na sala de aula (MATOS, 2015, p. 02).

Na mesma direção, também Olavo de Carvalho, a despeito de sua declarada afinidade com integrantes do MESP, critica a estratégia de judicialização e também aponta para a dificuldade de se estabelecer a existência da propalada doutrinação política:

À medida que o movimento evolui na direção de um projeto de lei, a coisa se complica, porque o projeto de lei é prematuro, pelo fato de que **não existe documentação científica a respeito do problema (do esquerdismo nas escolas e universidades)**. Você não pode começar um debate legislativo sem ter o debate científico primeiro. Acho que colocaram a carroça na frente dos bois. **Nós não temos uma visão quantitativa da hegemonia comunista no ensino, e ainda estamos na esfera do argumento retórico** (CARVALHO, 2018, n.p, grifo nosso)<sup>127</sup>.

Portanto, o MESP não consegue comprovar, a partir de bases rigorosas a filiação, simpatia ou comprometimento político de professores, em sua prática docente, com uma agenda de esquerda (BETTO, 2016, p. 66). E, ainda que isso pudesse ser comprovado, não conseguiriam sustentar a tese de que as fragilidades e carências da educação brasileira estejam relacionadas a esta questão (ABRUCIO, 2016).

A despeito disso, como já aludido, esta atoarda age de modo axiomático ou autoevidente em favor da narrativa construída pelo MESP – de forma semelhante à propaganda alemã que “legitimara” a perseguição aos judeus durante a Segunda Guerra Mundial (ARENDRT, 1998). E é deste postulado que exara todo o restante do discurso do MESP, aproximando-o da ideia negativa de política que propõe Arendt (2016). Especialmente, para este estudo, a criação de

<sup>127</sup> Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/sou-irresistivel-diz-olavo-de-carvalho-sobre-ter-indicado-dois-ministros-23254589..> Acesso em: 21 ago. 2020.

um ambiente persecutório em relação ao professor, inimigo ou oponente a ser perseguido, combatido e punido (1998).

### **5.3 Concepção de educação do MESP**

Arendt, na descrição e análise do fenômeno político do tempo presente, demarca a dissolução do espaço público, encetada por elementos expostos na primeira parte deste trabalho. Com o advento da chamada esfera social nos tempos modernos, as diferenças entre o domínio público e privado tornar-se-iam fluidas (ARENDR, 2016).

Também Bauman (2011) aponta para direção semelhante, afirmando que, no denominado último estágio da modernidade, as questões de interesse coletivo – que no paradigma grego eram decididas na esfera pública – são, no contemporâneo, privatizadas: “a tarefa de lidar com os problemas foi privatizada (entregue aos recursos pessoais de cada indivíduo)” (PENNA, 2017, p.256).

A concepção de educação do MESP, em seu conjunto, destitui a educação de seu caráter formativo e, portanto, retira-lhe sua dimensão política. E o faz pela absolutização da separação entre instruir e educar, pelo imperativo de um modelo de instrumentalização da atividade escolar, pela imposição dos interesses do domínio privado sobre os da coletividade, pela caracterização do aluno como ser de absoluta passividade e pela criação de um ambiente persecutório contra o professor que a este ataca a autoridade. Na base desses processos, sugerimos, encontra-se a confusão entre o público e o privado de que nos fala Arendt (2016) acerca do mundo encetado a partir da Modernidade e a presença de elementos da lógica totalitária em regimes democráticos (1998).

O MESP se opõe peremptoriamente à tese de que toda educação seja um ato político. E o faz basicamente a partir desses elementos. Com efeito, este arcabouço teórico que, paulatinamente, foi se sofisticando ao longo de sua história, é propalado sob a roupagem da luta contra a doutrinação político-ideológica nas escolas brasileiras que teria sido precipitada, mormente, pela influência e aplicação das ideias de Paulo Freire, concepção educacional que transformaria professores em militantes doutrinadores e que, portanto, deve ser extirpada do cenário educativo nacional, fenômeno que seria parte de uma estratégia sediciosa ensejada pelo marxismo gramsciano.

#### 5.4 A separação entre ensino e educação: confusão entre o público e o privado

A amparar este conjunto de concepções sobre a educação, a principal referência pedagógica apontada pelo MESP, em suas redes de divulgação, utilizada como ferramenta de refutação ao pensamento freireano, é a obra *Professor não é educador* (2012), de Armindo Moreira<sup>128</sup>. Trata-se de uma coletânea de textos relativamente curtos com percepções do autor acerca da educação. Moreira, ao longo de 104 páginas, intenciona demonstrar, com base em sua experiência profissional, que o projeto de educar a partir da escola, além de impróprio, estaria destinado ao fracasso.

Moreira (2012) constitui-se em “uma série de notas bastante sumárias sobre como ele percebe a questão do professor e se ele deveria ou não “educar” seus alunos” (MUTZ e KATZ, 2019, p. 199). Todavia, a despeito de sua pouca profundidade, é este o referencial teórico do MESP do qual exara sua concepção de educação, o que torna imprescindível reportarmos-nos ao mesmo.

Na esteira de Moreira (2012), o MESP fundamenta sua concepção de educação na distinção entre educar e instruir. Considera ser da alçada da escola apenas a instrução. Ao passo que a educação seria atributo exclusivo da família: processo de criação “de hábitos e sentimentos”, que permitem “ao educando adaptar-se ao meio social em que há de viver, para nele ser feliz sem impedir a felicidade dos outros” (MOREIRA, 2012, p. 08).

Educar é algo que pertenceria, para usar uma expressão de Arendt, exclusivamente ao domínio privado, da casa (2016). Depende de uma relação de afeto envolvendo os agentes em questão. Para Moreira: “só se educa eficazmente quem ama o educando”, o que tornaria inconciliável esta atividade com o ofício do professor, posto que este teria que amar a todos os seus alunos, o que não se aplica (MOREIRA, 2012, p. 08). Em Arendt, ao contrário, deparamos com uma compreensão do educar como responsabilidade pelos que chegam e como amor ao mundo comum (2014), ao invés de expressão de um sentimento subjetivo e personalista.

O ensino ou a instrução, atributo das instituições escolares, seria o processo de fornecimento de conhecimentos e habilidades, adequados à economia, que possibilitariam ao “cidadão viver com saúde e ganhar a vida com seu trabalho” (MOREIRA, 2012, p. 08).

---

<sup>128</sup> Moreira é professor aposentado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Graduado e mestre em Filosofia pela Universidade de Salamanca, na Espanha, Armindo Moreira nasceu em Portugal e lecionou no seu país natal, em Angola e no Brasil. Sua obra inclui a publicação das obras: *Equibatismo: nem Socialismo nem Capitalismo Privilegialista* (1985), *Ideias para um Partido Equibasista* (1991) e *O Equibatismo Cria Riqueza e Elimina Miséria* (2018).

Afirma que o “professor não deve ser educador de seus alunos; que é nocivo dar ao professor a missão de educar; que a função do professor é instruir e que educar e instruir são coisas muito diferentes” (MOREIRA, 2012, p. 06). Assim, toda a tentativa de educar através da escolar estaria fadada ao fracasso. E, por conseguinte, para o MESP, todo tentame de fazer da atividade docente um meio de educar converter-se-á fatalmente em meio de doutrinação.

Segundo Moreira (2012) quando instrução e educação são confundidas, os sistemas educacionais escolares são utilizados para a doutrinação da população, isto é, para inculcar hábitos consoantes a determinados projetos políticos. Assim, assevera: “os governantes devem promover a instrução, mas não a educação” (MOREIRA, 2012, p. 07).

Neste sentido, conforme o mais importante referencial teórico apontado pelo MESP, “educar é missão própria dos pais”, pois “a educação tem que ser dada por quem conhece o educando; por quem o ama”. (MOREIRA, 2012, p. 09). E prossegue: a ideia de que é missão da escola, educar, é uma “mentira que só beneficia os professores que não conhecem a matéria que lecionam: se o professor não sabe a lição, para não dar um triste espetáculo ante seus alunos, precisa de passar o tempo dando **bons conselhos e abrindo os olhos dos alunos.**” (MOREIRA, 2012, p. 10; grifo do autor).

Ao alocar instrução e educação nos domínios público e privado, respectiva e separadamente, o MESP, não apenas distingue tarefas educativas pertencentes à casa e à polis, mas cria aparentemente uma barreira intransponível entre uma e outra, ao passo que em Arendt (2004; 2014) a escola, lugar do educar e do instruir é justamente o espaço que possibilita a relação entre o público e o privado.

Para a Arendt, ensino e educação são, de fato, atividades distintas. Por óbvio, não se tratam da mesma coisa (ARENDR, 2014). Todavia, devem estar coadunadas. Savater (1997), em direção semelhante, propõe que a separação entre instruir e educar é, não apenas enganosa e obsoleta, como também inviável e impossível.

A distinção entre ensino e educação em Arendt encontra ressonância na sua categorização das faculdades do juízo (conhecer e pensar). Neste binômio, conhecer estaria para a instrução, assim como pensar está para a educação (ARENDR, 2004). Pensar, em Arendt, diz respeito à capacidade de compreender e problematizar o sentido da experiência humana no mundo. Portanto, instrução sem educação é o alicerce apropriado a uma escolarização sem pensamento, restrita ao trabalho técnico e à transmissão de informações.

Com efeito, a ausência do pensar para a autora não significa ignorância, deficiência cognitiva, estupidez ou algo do gênero. Trata-se de uma espécie de suspensão de juízo enquanto recusa à reflexão, o que produz o fenômeno do mal banal, como o que é evidenciado no

juízo de Adolf Eichmann, em 1961. Arendt (2004) constata que mesmo pessoas muito inteligentes e detentoras de conhecimentos altamente especializados em ciência e tecnologia podem não pensar.

Savater (1997), em termos gerais, traduz a reflexão de Arendt para o contexto educacional ao classificar as capacidades humanas em fechadas (andar, vestir-se, escovar os dentes, banhar-se, ler, escrever, calcular, tocar um instrumento musical, praticar um esporte, saltar de paraquedas, etc.) e abertas (arte, poesia, relações interpessoais, ética, o pensar, etc.). As primeiras se esgotam. Podem ser aprendidas em sua totalidade, ao passo que as segundas, não. Nunca se alcança a escrita poética perfeita ou uma vida ética plena. Assim, também, o pensar é atitude que não se esgota. Além disso, a aprendizagem das capacidades abertas, amiúde, não pode prescindir da consolidação do aprendizado de capacidades fechada, o que corrobora, uma vez mais a tese de sua indissociabilidade.

A concepção educacional de Arendt, como vimos, aponta para direção distinta da do MESP, afirmando a importância da indissociabilidade entre educar e ensinar: “Não é possível educar sem ao mesmo tempo ensinar”, assevera a autora (ARENDR, 1961, p.14). Arendt compreende que a relação entre família e escola em torno da questão educacional não é simples, mas conflituosa. Para Arendt, a educação começa na família, mas estende-se pela vida escolar. Os pais seguramente são os primeiros educadores, mas essa atribuição não lhes é exclusiva, a não ser que os filhos permanecessem trancafiados na privacidade do lar. Cito:

os pais humanos, não apenas dão vida aos seus filhos como, ao mesmo tempo, os introduzem no mundo. Pela educação, os pais assumem por isso uma dupla responsabilidade – pela vida e pelo desenvolvimento da criança, mas também pela continuidade do mundo (ARENDR, 1961, p.08)

Em certa consonância com Arendt (2004; 2014), uma vez mais Savater (1997) afirma ser a família a primeira instituição a promover o processo de socialização primária e promoção de valores. Trata-se, entretanto, de um conjunto de experiências empíricas, consuetudinárias, rotineiras. Na escola, por seu turno, os sentidos subjacente e inerente (explícitos e implícitos) das escolhas éticas não são apenas atos sociais mecânicos. São ideias fundamentadas racional, teórica e metodologicamente.

Savater (1997) estabelece que se a escola, por alguma temerosa decisão, renunciar a suas funções educativas, éticas e morais pela justificativa falsa da necessidade de “neutralidade” ou mesmo por admitir o relativismo fundamentalista, outras instituições o farão, sem as mesmas preocupações e o mesmo respeito, pois, se “a escola, a família, a mídia, a igreja, o clube, o museu educam, nem todos o fazem com os mesmos objetivos; nem todos recorrem aos mesmos



procedimentos; nem todos derivam sua legitimidade dos mesmos princípios" (CARVALHO, 2016, p. 159).

A concepção espiana, nesta seara, vilipendia também os postulados das Diretrizes Educacionais Brasileiras que afirmam ser a educação um processo que ocorre nos diferentes domínios da vida: o privado, o social e o público, para usar expressões valorosas a Arendt (2016). O primeiro artigo da LDB 9394/1996, por exemplo, assim aborda essa questão: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Esta narrativa também se contrapõe à ideia de que a educação é responsabilidade compartilhada entre a família e o Estado, como consigna o legislador:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Com efeito, como dissemos, essa barreira intransponível entre o que é público e o que é privado na educação é apenas aparente, posto que esconde a intenção de cominar ao domínio público as vontades privadas, infligir ao mundo coletivo os anseios particulares.

O Projeto de Lei 867/2015 que tramitou no Congresso até o fim de 2018 assim propõe em seu artigo terceiro (p. 01)<sup>129</sup>: “São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica, bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes” (CÂMARA, 2015, p.01)<sup>130</sup>.

No atual projeto de lei que tramita no Congresso, bem como nos modelos disponíveis na página do Programa Escola Sem Partido, esta questão é sutilmente modificada, aprimorada. O PL N° 246/2019 estabelece o “direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, conforme assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos”<sup>131</sup>. Afirma que o professor deve respeitar “o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções” (CÂMARA, 2019, p. 01-02).

---

<sup>129</sup> Texto que figura nas várias versões de PL's propostas e inspiradas pelo PESP.

<sup>130</sup> Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 13 ago.2020.

<sup>131</sup> A Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), celebrada em São José da Costa Rica, em 22 de novembro de 1969 (SENADO FEDERAL, 2013).

Sob a roupagem do argumento da laicidade do Estado, o MESP sustenta que, na escola, os alunos tenham uma educação obtemperada com os valores morais e religiosos propugnados por cada uma de suas famílias, o que evidentemente, face à diversidade em que se constitui o corpo discente de uma escola, ou mesmo de uma sala de aula, afigura-se impraticável. Portanto, revela uma compreensão contraditória da relação entre os domínios da vida humana (ARENDRT, 2016) e também do que seja Estado Laico<sup>132</sup>. Na concepção do Programa, aquele que “deve manter uma posição de neutralidade em relação a todas as religiões” ao mesmo tempo deve assegurar que os filhos ou pupilos recebam uma educação religiosa e moral acorde com as convicções de suas respectivas famílias, a fim de não “destruir” as crenças religiosas dos estudantes. Conforme a justificação do Projeto:

15 – Finalmente, um Estado que se define como laico – e que, portanto, deve manter uma posição de neutralidade em relação a todas as religiões – não pode usar o sistema de ensino para promover valores que sejam hostis à moralidade dessa ou daquela religião;

16. Permitir que o governo de turno ou seus agentes utilizem o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade é dar-lhes o direito de vilipendiar e destruir, indiretamente, a crença religiosa dos estudantes, o que ofende os artigos 5º, VI, e 19, I, da Constituição Federal (CÂMARA, 2019, p.05).

O MESP deseja impedir que a escola “promova uma determinada moralidade”, mas propõe que esta assegure uma educação moral e religiosa confluyente com as convicções das famílias. Há, nisto, não apenas uma contradição, mas a prescrição impositiva de concepções e vontades privadas sobre o interesse coletivo, o domínio público (PENNA, 2016), ou a tentativa de transformar o domínio público em lugar de realização das necessidades privadas, fenômeno dos tempos modernos, já evidenciado por Arendt (2016), pois,

O Estado tem o direito incontestável de prescrever exigências mínimas para a futura cidadania e, além disso, promover e apoiar o ensino de temas e profissões que são consideradas desejáveis e necessárias para a nação como um todo (ARENDRT, 2004, p. 280).

---

<sup>132</sup>Por Estado Laico compreendemos um princípio político regente dos sistemas democráticos de governo, cujo mote primordial é assegurar e estabelecer parâmetros de convivência entre convicções morais dissonantes vigentes nas sociedades contemporâneas. A laicidade do Estado é uma categoria de ordem normativa, que incorpora e promove um conjunto de princípios, cuja função fulcral é instituir um modelo de convivência à sociedade, nomeadamente à pluralidade de ideias e modos de vida nela vigentes (BLANCARTE, 2008). A questão da laicidade do Estado, ainda que de forma periférica, ocupa espaço no pensamento de Hannah Arendt. O pensamento político da autora persegue um conceito de política independente de raízes metafísicas e/ou religiosas. Todavia, aponta para o fato de que, desde Platão, a tradição do pensamento político ocidental lida com esse incômodo problema da autonomia da política. Reflexões sobre secularização e política podem ser encontradas em *Sobre a Revolução, O que é autoridade? E Religião e Política*.

Para a autora (2004), como já fora dito, assim como o que é estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), a educação é uma responsabilidade compartilhada entre família e Estado. Afirma: “O direito dos pais de criar os filhos como acharem adequado é um direito de privacidade, pertencente ao lar e à família” (ARENDR, 2004, p.279-280). E estes “direitos dos pais sobre as crianças são legalmente restritos pela educação obrigatória”. Portanto, a “participação do governo na questão é inegável – assim como o direito dos pais”, posto que o Estado tem a prerrogativa de “preparar as crianças para o cumprimento de seus futuros deveres como cidadãos” (ARENDR, 2004, p.279-280).

A educação é uma experiência pré-política. Não existe em virtude da vida pública, mas a esta é fundamental. Tem início na esfera privada, mas ocorre, enquanto educação escolar, entre o privado e o público. Inicia-se no domínio do lar, mas a este não se limita, desdobra-se na escola, que não pertence totalmente à esfera privada, tampouco à pública. É a instituição que se interpõe entre o privado e o público, entre a família e o Estado, no âmbito da instrução e da formação das crianças e jovens. Não é instrumento da política. Não existe exclusivamente em função da vida pública, mas é o seu vestíbulo (ARENDR, 2004; 2014).

Compreendemos que, para Arendt (2004,2014), “educação e instrução não se excluem, mas se completam. Ou melhor, a educação abarca a própria instrução e a completa, formando o indivíduo intelectual e socialmente, duas realidades na verdade indissociáveis” (GALLO, 2016, p. 15).

Por certo, para Arendt, a clareza quanto às especificidades e possibilidades de relação entre os domínios (público e privado), as experiências (educação e política) e as atividades educacionais (instruir e educar) é fundamental e, sustentamos, esta clareza não está presente na narrativa do MESP bem como em seus projetos, possibilitando o emergir de uma atividade educacional instrumentalizada, persecutória em relação ao professor e, portanto, distanciada de seu sentido (natalidade), obste à liberdade (ARENDR, 2004; 2014).

### **5.5 A instrumentalização da experiência escolar e o ambiente persecutório em relação ao professor**

Ao destinar à educação escolar – escolarização na perspectiva do MESP, posto que compreende que à escola caberia apenas a instrução (PENNA, 2017) – a função apenas de instruir, o MESP cria uma relação intrínseca entre escolarização e economia, submetendo a escola aos interesses do mercado de trabalho (MOREIRA, 2012). Nesta sorte, aponta para um

processo de instrumentalização da educação escolar, o qual Arendt (2004; 2016) criticara veementemente.

Gary Becker, influenciado por Milton Friedman e os membros da conhecida Escola de Chicago trazem à tona, desde a década de 1960, sob o escopo de um “modo econômico de ver a vida”, o que corresponde a uma “tentativa de aplicar o raciocínio econômico ao cotidiano”, o emprego de um modelo econômico a diferentes esferas da vida humana, tais como a família, o crime, a discriminação e, notadamente, à educação; edificando, nesta sorte, uma concepção de educação aportada a pressupostos econômicos (SPRING, 2018, p 13-14). Arendt (2014) salienta, desse fenômeno, no âmbito político, a submissão da política à economia ou, antes, a transformação da política em mera ferramenta de manutenção da vida, de satisfação das necessidades.

Nesta seara, especificamente, impõe-se um processo de “economização da educação” que implica: uma compreensão da atividade educativa “com fins lucrativos”, uma ideia de formação profissional voltada à produtividade econômica e uma aceção de escolaridade como valor econômico na chamada “indústria da educação” (SPRING, 2018, p 13-14).

Em síntese, há, neste contexto, a entronização “das ideias de capital humano e da aplicação da economia de livre mercado à educação pública” (SPRING, 2018, p 13-14).

Doravante, professores são tratados, na perspectiva desta escola de pensamento, como produtores ou prestadores de serviços e os estudantes como consumidores de um produto ofertado.

Conforme Spring, estas

[...] aplicações de princípios de mercado à educação feitas por Becker e por Friedman tiveram profundo impacto na linguagem da área, introduzindo termos como competição, investimento, escolha do consumidor, escolas com fins lucrativos, vouchers, progresso econômico e livre comércio global em serviços educacionais (SPRING, 2018, p. 15).

Na mesma direção, Schultz, na discussão em torno do conceito “capital humano” – entendido, neste caso, “como conhecimentos e habilidades que permitem às pessoas produzir trabalho que cria valor econômico”<sup>133</sup> – (SPRING, 2018, p. 15) através da obra *O valor econômico da educação* (1963) aponta para a ideia de que escolas são como empresas especializadas em produzir escolaridade que se distinguiria da empresa, em sentido estrito, pelo fato de que a última “oferece formação junto com a produção de bens” (SPRING, 2018, p. 42).

---

<sup>133</sup> Segundo Spring (2018), a ideia de capital humano remonta a Adam Smith e a sua obra *A Riqueza das Nações* de 1776. Entretanto, consolida-se, mormente, após o fim da Segunda Guerra Mundial, no contexto da Guerra Fria.

Para Lefort (1991) a difusão de discursos pedagógicos “modernizantes” está vinculada ao esvanecimento do ideal ético-político da educação. Arendt (2016) atrelaria este esvanecimento ao processo de diluição das fronteiras entre os domínios público e privado, característico da sociedade moderna.

Consideramos, em consonância com Arendt (2016), na esteira de Carvalho (2008), que este processo tem implicações diretas nas concepções e políticas educacionais do tempo presente. A educação, tal como a concebe o MESP, – o que pode ser aferido mediante os postulados de Moreira (2012) e do próprio Nagib – perde seu sentido público-político na medida em que passa a ser pensada em termos de valor e impacto econômicos na vida privada dos indivíduos. Na medida em que deixa de ser, por primeiro, o ato de acolher e iniciar os jovens no mundo, convertendo-se prioritariamente em formação de habilidades e competências voltadas para o mercado, deixa também de ter um sentido público para adquirir um valor do capital humano.

Conforme Lefort (1991), a despeito de uma vasta propagação de finalidades políticas associadas à educação, materializadas em publicações e legislações a partir da década de 1970, propugnadoras de um processo de modernização da educação, “a ideia ético-política da educação se esvaneceu” (1999, p. 219). Nesse discurso de modernização educacional: “a retórica sobre supostas necessidades econômicas de um sistema educacional de ‘qualidade’” transforma a ideia de educação como cultivo de virtudes públicas em um horizonte distante (CARVALHO, 2008, p. 412-413), anacrônico, desprovido de significado.

Com efeito, compreendemos que esse “declínio do significado político da formação escolar” conecta-se à “crescente e contínua diluição das fronteiras entre as esferas pública e privada na vida contemporânea” a que se referira Arendt (2016). Sustentamos que à medida que se concebem o valor e a qualidade da educação a partir de seu suposto impacto econômico na vida privada dos indivíduos, seu sentido público é elidido (CARVALHO, 2008, p. 412-413).

A educação, neste caso, restringe-se a algo que no paradigma grego pertencia exclusivamente ao domínio privado, da privação, da necessidade, do labor, do consumo, da mera manutenção da vida, o que resulta evidente nas teses do MESP com o “enclausuramento” da atividade educativa ao domínio do lar, bem como à comparação da relação entre alunos e professores à que ocorre entre consumidores e prestadores de serviços.

Em Arendt, a educação é precipuamente um elo entre o mundo comum e público e aqueles que a este mundo chegam pelo nascimento: o “ato de acolher e iniciar os jovens no mundo, tornando-os aptos a dominar, apreciar e transformar as tradições culturais que formam a herança simbólica comum e pública” (CARVALHO, 2008, p. 420).

Na perspectiva do capital humano – que, sustentamos, é aquela que é defendida pelo MESP e seguramente repudiada por Arendt – “a educação tende a ser concebida como um investimento privado” (CARVALHO, 2008, p. 420). Perspectiva, esta, exarada das proposições, por exemplo, do relatório produzido pela UNESCO ao final da década de 1990 “Educação: um tesouro a descobrir”, texto que estabelece os conhecidos “quatro pilares da educação do século XXI”, propugnando uma educação como formação de habilidades e competências vinculada à lógica do mercado (CARVALHO, 2008, p. 420).

Segundo Carvalho (2008), esta compreensão se faz presente na produção teórica educacional e na legislação que se seguem, amalgamada, entretanto, à resistência de uma retórica de formação do cidadão. É o que ocorre, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais que concebem os conteúdos como “meios para a construção de competências e valores e não como objetivos em si mesmo” (BRASIL, 2002, p. 87). Nestes e na prática, o aspecto formativo da atividade educativa passa a apenas secundar a dimensão da preparação para o mercado, do consumo, do labor no âmbito das metas educacionais:

Opera-se, assim, a substituição do sentido público e político da formação por seu valor de mercado. O que seria a iniciação numa herança cultural pública – como a filosofia ou a poesia – passa a ser concebido como a transmissão de capital cultural privado, cujo valor pode ser aferido a partir de seu impacto noutras dimensões da existência, em geral legadas à produção ou ao consumo de novas mercadorias (CARVALHO, 2008, p.422).

Como anteriormente postulamos, para Moreira (2012), a experiência escolar, responsável pelo ensino e destinada à instrução, tem por mote a qualificação para o mercado de trabalho.

Para o MESP, a escolarização assume um caráter notadamente mercadológico, devendo fornecer conhecimentos e habilidades consoantes às leis do mercado para que o futuro adulto possa ganhar a vida (MOREIRA 2012). É preparação para inserção no mundo econômico, em uma lógica de produção e consumo, proclamando a primazia do *animal laborans*, restringindo a educação ao reino da necessidade e do trabalho, tal como Arendt o descreve (ARENDR, 2016). Aliás, em sua concepção, o MESP, afirma ter se inspirado no Código de Defesa do Consumidor (CDC), compreendendo os alunos como consumidores de um produto ofertado pela escola, mais especificamente pelo professor, uma espécie de burocrata do mercado da instrução, como assegura o próprio Nagibem uma Audiência Pública no Senado Federal, em setembro de 2016: O nosso projeto foi inspirado no código de defesa do consumidor. O Código de Defesa do Consumidor intervém na relação entre fornecedores e consumidores para proteger a parte mais fraca, que é o consumidor, o tomador dos serviços que são prestados pelos fornecedores. Da mesma maneira, a nossa proposta intervém na relação de ensino-aprendizagem para proteger a

parte mais fraca dessa relação que é o estudante, aquele indivíduo vulnerável, que está se desenvolvendo (NAGIB, 2016)<sup>134</sup>.

Assim, como o CDC existe para mediar as relações de consumo defendendo a parte mais vulnerável (o consumidor, cliente), também o PESP teria sido concebido para proteger a parte mais frágil da relação escolar, ou seja, o aluno. O PESP concebe a relação entre professor e aluno como “uma disputa de forças” na qual se deve reconhecer a “vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado” (art. 2º, V, do PL 867/2015).

O MESP concebe a figura do aluno como sujeito passivo no processo de construção do conhecimento, mero receptor de instrução. Sujeito frágil e manipulável, inativo. É depositário de informações. É como uma folha em branco ou uma tábula rasa (LOCKE, 1999; MIZUKAMI, 1986) destinada a absorver conteúdos prioritariamente conceituais (COLL, 2003; ZABALA, 2007)<sup>135</sup>. Esta vulnerabilidade é absolutizada mediante o estado de aprisionamento do educando, postulado pela educação obrigatória (Lei 9394/96), transformando-o em audiência “cativa” para o professor, no “sigilo” da sala de aula.

Para o MESP, todas as vezes que o professor ultrapassa suas atribuições de mero instrutor, intencionando ser também educador ele converte a atividade escolar – que deve ser exclusivamente de instrução – em experiência de doutrinação. Nesta situação, o aluno, a parte mais frágil da relação, resulta em vítima, tal como um consumidor lesado pelo ofertante de serviços em uma relação de consumo ou um menor de idade vítima de violência sexual. São “prisioneiros e estariam à completa mercê da vontade do professor” (PENNA, 2017, p. 255). O professor, por seu turno, é descrito como potencial doutrinador, abusador de menores, militante manipulador que deveria limitar-se a um burocrata aplicador da lei (NAGIB, 2017)<sup>136</sup>.

As acepções atinentes à relação entre alunos e professores são apresentadas por meio de analogias que tendem a depreciar a figura do professor: a do consumidor contra o prestador de serviços; a da vítima contra o abusador de menores; a do prisioneiro, cativo acometido pela Síndrome de Estocolmo<sup>137</sup>.

---

<sup>134</sup> Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoaudiencia?id=8657>. Acesso em 22 abr. 2020.

<sup>135</sup> Na distinção estabelecida por Coll 1986), à escola, tal como a concebe o MESP, caberia apenas a transmissão de conteúdos conceituais e, talvez, procedimentais. Mas os conteúdos atitudinais são privativos a familiares, privados.

<sup>136</sup> NAGIB, Miguel. Audiência Pública na Câmara dos Deputados. Sobre o PL7180/2014 – Escola Sem Partido. 14 fev. 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/webcamara/arquivos/videoArquivo?codSessao=58813>. Acesso em: 01 mar. 2017.

<sup>137</sup> Termo cunhado por Nils Bejerot. Este nome deve-se a um evento ocorrido em 1973, na cidade de Estocolmo, Suécia, evento no qual teve lugar um assalto a um banco em que os criminosos foram descobertos pela polícia e mantiveram funcionários como reféns por vários dias. Durante este período de negociações, os reféns se identificaram com os sequestradores até o ponto que colaboraram com eles, protegendo-os das ações da polícia. Este fato foi usado para batizar como "Síndrome de Estocolmo" certos comportamentos incomuns que demonstram

Em outra Audiência Pública, o criador do MESP tenta se opor ao argumento de que, para o movimento, o aluno é uma folha em branco:

Com relação ao problema do argumento surrado de que o aluno não é uma folha em branco, que uma criança de doze anos de idade sabe perfeitamente como dialogar com o professor, com o professor tarimbado, com o militante... que eles estão ali em pé de igualdade. Evidentemente como disse o professor Jungmann isso é um argumento de pessoa sonsa, com todo o respeito. E mais: é um argumento que é típico dos abusadores que procuram minimizar a gravidade dos seus atos apelando para a condição pessoal das suas vítimas. [...] E digo mais: é um argumento também típico dos estupradores que alegam em sua defesa que aquela menina de doze anos, que eles acabaram de violentar, não é tão inocente quanto parece. Este é o argumento de que o aluno não é uma folha em branco (NAGIB, 2017).

A fala de Nagib revela, entretanto, patente incompreensão do histórico postulado de que o aluno não é uma folha em branco, uma bandeja vazia ou uma tábula rasa. Sob a ótica do movimento, o aluno é componente passivo no processo de construção do conhecimento. É inativo depósito de instrução, de informação. Mas, vai ainda mais longe, sustentando uma comparação sobremodo desfavorável à figura do professor.

Em face da obrigatoriedade da Educação Básica e da legislação que rege a frequência escolar (Lei 9394/96), o MESP considera ser o aluno uma audiência cativa para os professores. A palavra cativo, cabe lembrar, de origem latina, *captivu*, remonta justamente à condição de prisioneiro. Significa, prisioneiro. Sem liberdade; preso, encarcerado. Seduzido por algo ou por alguém; atraído. Que está sujeito a; obrigado. Que é alvo de algum encargo e, por isso, não pode ser comercializado; escravo<sup>138</sup>.

Para o MESP, o aluno em sala de aula é descrito como verdadeiro enclausurado. Com efeito, o já condenado enclausurado, no seu cativo que é a sala de aula, vê-se ainda vítima de seu verdugo, algoz, vem a ser o professor. Além disso, com o mote de refutar a tese da criticidade e relativa autonomia do educando, traz a lume duas outras analogias acerca da relação entre professores (abusadores) e alunos. Compara essa relação com a de um estuprador que justifica seu ato culpabilizando também a vítima, como revela o excerto supracitado. E, por conseguinte, justifica uma possível conivência dos educandos com o argumento de que, nesta situação sofreriam o que se denomina Síndrome de Estocolmo.

A síndrome de Estocolmo é o nome normalmente dado a um estado psicológico particular em que uma pessoa, submetida a um tempo de intimidação, passa a ter simpatia,

---

afeto entre os o captor e o cativo (SANTOS, 2020).

<sup>138</sup> Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=cativo>. Acesso em: 13 ago. 2020.



afeição ou outros sentimentos positivos pelo agressor. Neste cenário, obviamente, o aluno seria a vítima de intimidação e o professor, o agressor.

O MESP percebe o aluno como figura facilmente manipulável, sem capacidade de realizar questionamentos, tampouco sujeito capaz do novo, da criação (ARENDRT, 1993) e, portanto, presa fácil para militantes travestidos de professores, estes, abusadores, estupradores de consciências, doutrinadores, corruptores de crianças adolescentes e jovens<sup>139</sup>. Desta forma, o movimento cria um perfil de professor que deve ser evitado, combatido e perseguido:

A produção da identidade docente (in)desejável passa pela definição de um professor que é [considerado] “crítico” e busca “despertar a consciência crítica” dos seus estudantes. “Militante”, esse docente defende principalmente “ideias de esquerda”, “freireanas” ou “marxistas”, dado que pertence a um “monopólio ideológico” que pratica a “doutrinação” com apoio estatal. São docentes predominantemente das áreas das ciências humanas e da educação, em especial da disciplina de História, e pertencentes à rede pública de ensino, nos mais variados níveis [...] (KATZ e MUTZ, 2018, p. 127).

Isso ocorre justamente porque o professor ultrapassa a linha que define os limites de suas atribuições, ou seja, aquele que deveria ser apenas um instrutor se imiscui no que não lhe diz respeito, vem a ser a educação dos alunos, atributo da família e da religião, na ótica do movimento.

A fim de evitar que a educação escolar, sob a perspectiva do MESP, converta-se em experiência de doutrinação, corrupção e abuso, o professor deve limitar-se a suas atribuições técnicas, instrumentais, burocráticas. Por isso, segundo Nagib, o professor deve ser um burocrata aplicador da legislação posto que:

Burocrata não faz sermão. Burocrata aplica a lei, pune, exige o cumprimento da norma, mas ele não faz sermão. Quem faz sermão é padre. Quem diz o que é moral ou imoral é o padre, o pastor, o pai e a mãe. Não é o funcionário público. O funcionário público só faz aquilo que a lei determina. E a lei brasileira, a legislação brasileira não possui um decálogo, não possui um código moral. Quem possui código moral são as religiões. Então essa é a diferença: burocrata não faz sermão, burocrata aplica a lei. O professor é um burocrata. Ele transmite aos alunos o conteúdo do currículo, aquilo que está escrito e foi aprovado pelas autoridades competentes. Não lhe cabe dizer aos filhos dos outros o que é certo e o que é errado em matéria de moral. Esse é o ponto (NAGIB, 2017).

Não obstante, adverte-nos Arendt, ser a burocracia, como mencionamos na seção primeira, o domínio de um intrincado sistema de órgãos, repartições e funções, a mais nova e

---

<sup>139</sup> O que torna compreensível a oposição do MESP às ideias de Freire que confere ao aluno maior autonomia nas relações educacionais (FREIRE, 1982).

talvez a mais eficiente forma de dominação, uma forma de poder que a todos destitui de liberdade (ARENDDT, 2004, p. 24).

Comprovando a tese arendtiana, o MESP propõe que alunos e pais vigiem, monitorem e fiscalizem seus professores com vistas a inibir as práticas doutrinadoras e de propaganda política e ideológica em sala de aula, criando um clima persecutório, marcado pela falta de confiança e pela lógica do denunciamento. Penna descreve esse fenômeno como uma bem-sucedida campanha de ódio ao professor capitaneada pelo MESP “que vem se esforçando na fabricação dessa figura negativa do professor há anos”, “encontrando eco recentemente” haja vista que a “estratégia de associar a figura do professor à de abusadores e estupradores cria um poderoso gancho no qual uma comunidade pode se formar em torno do ódio aos professores” (PENNA, 2017, p. 57-258).

O endereço eletrônico do MESP apresenta o link “denúncia”<sup>140</sup> que é bastante explicitativo sobre o processo de vigilância em relação ao professor e denúncia de práticas pedagógicas classificadas, por aqueles que olham o trabalho docente, de doutrinação. No referido link, os interessados em denunciar são orientados a produzir um documento (gravado em texto, em áudio ou em vídeo) da aula ou sobre um conteúdo da aula que, aos olhos desse sujeito que produz o documento, são classificadas, por exemplo, como doutrinação.

O Movimento, então, torna público, na internet, essa denúncia. Aquilo que o professor faz em sala de aula, aquilo que ele fala ou aquilo que ele ensina ficam à mercê da consciência avaliativa. Isso porque o espectro de vigilância ao professor não se limita à sala de aula ou mesmo à escola. O MESP propõe um monitoramento da vida do professor em esferas que transcendem o ambiente escolar.

Na rede social Facebook do MESP, encontramos uma postagem sobremodo elucidativa acerca dessa questão que, abaixo reproduzimos:

*DICA DO ESCOLA SEM PARTIDO PARA SABER SE O SEU FILHO PODE ESTAR SENDO VÍTIMA DE MILITANTES DISFARÇADOS DE PROFESSOR: Acompanhar as postagens dos professores dele nas redes sociais. Lembre-se: a boca fala do que o coração está cheio*<sup>141</sup>

Logo após o término do primeiro turno da eleição de 2018, mais precisamente em 29 de outubro de 2018, a recém-eleita deputada estadual de Santa Catarina e apoiadora do Movimento

<sup>140</sup> Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quero-denunciar/>. Acesso em 13 maio 2020.

<sup>141</sup> Disponível em: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/essencial/escola-sem-partido-instrui-seguidores-a-inspecionar-postagens-de-professores-nas-redes/> Acesso em 27 jan. 2020. Ver também em: <http://sinprogoias.org.br/escola-sem-partido-prega-perseguiçao-a-professores-nas-redes-sociais/> Acesso em 27 jan. 2020.

Escola sem Partido, Ana Caroline Campagnolo (PSL) criou, em suas redes sociais, um canal de denúncia contra professores. Reproduzo a mensagem:

Filme ou grave todas as manifestações político-partidárias ou ideológicas que humilhem ou ofendam sua liberdade de crença e consciência. DENUNCIE! Envie o vídeo e as informações para (49) 9XXXX-XXXX, descreva o nome do professor, o nome da escola e a cidade. Garantimos o anonimato dos denunciantes<sup>142</sup>.

O próprio anteprojeto de lei disponibilizado no endereço do Programa Escola sem Partido sustenta a legalidade e oportunidade da gravação das aulas: Diz em seu artigo 7º:

As escolas que não realizarem ou não disponibilizarem as gravações das aulas deverão assegurar aos estudantes o direito de gravá-las, a fim de permitir a melhor absorção do conteúdo ministrado e de viabilizar o pleno exercício do direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola.<sup>143</sup>

Ora, nesse ambiente o professor, mero burocrata, potencial abusador, deixa de ser o representante do legado simbólico e cultural da humanidade. Essa campanha de perseguição ao professor retira-lhe a possibilidade de ser, na relação educacional, o que Arendt se refere como autoridade (2014).

Esta atmosfera persecutória coloca em questão a autoridade do professor como responsável por acolher os que chegam a um espaço entre o domínio privado e o público e como aquele que diz “isto é o mundo”. Suas palavras podem converter-se em mera opinião, a despeito de sua formação ou, ainda, colocadas, a priori, sob dúvida, posto que “quem fala” é um indivíduo suspeito.

Potenciais abusadores estão sempre sob suspeita. Suas atitudes são amiúde colocadas em desconfiança. Abusadores não são dignos de respeito. E, neste ambiente, não há espaço para a educação como natalidade, como acolhida daqueles que chegam a fim de que se desenvolvam em singularidade e, deste modo, capazes de trazer à tona o novo.

Nesta perspectiva, o adulto-educador não conseguirá proteger o mundo em relação às crianças (ARENDR, 2014) e possibilitar o seu seguro livre desenvolvimento em um mundo que já existe, posto que este mundo é colocado em xeque. (ARENDR, 2004).

Por conseguinte, a experiência escolar, destituída de sua dimensão educacional, é reduzida a mera instrução (MOREIRA, 2012), treinamento ou qualificação voltados à economia

---

<sup>142</sup> Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/quentes/290388/deputada-deve-retirar-publicacoes-sobre-canal-de-denuncia-contra-professores>. Acesso em 09 abr. 2020.

<sup>143</sup> Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/pl-federal>. Acesso em 27 jan. 2020.

(PENNA, 2017) capitaneadas por um burocrata a ser monitorado. A escola deixa, sob esta ótica, de ser o espaço de experiência educacional, tampouco de uma educação para a cidadania. Para o ESP, “a escola nada teria a ver com isso” (PENNA, 2017, p.253).

A concepção espiana da educação escolar, escolarização, conforme Penna (2017), restringindo a experiência escolar à instrução, instrumentaliza a atividade escolar, transforma o professor em burocrata executor de tarefas, estabelece uma ruptura total entre as ideias de educação e cidadania e retira-lhe seu aspecto formativo.

E esse ataque à figura do adulto-educador (professor) atinge-o em sua autoridade de representante da tradição e retira-lhe as condições necessárias de atuar como representante do mundo, responsável por acolher aqueles que chegam por obra da natalidade, possibilitando o desenvolvimento de singularidades. Constitui-se, assim, em obstáculo, tanto à preservação do mundo quanto à possibilidade de sua renovação (ARENDDT, 2014). Ora, por óbvio, desprende-se que representar o legado cultural e simbólico da história da humanidade é algo que não pode ser feito por um corruptor em potencial, alguém, de antemão, colocado sob suspeita.

O MESP impinge uma campanha de ódio ao professor que encontra ressonância na sociedade civil. Trata-se de um dado curioso, posto que ocorre justamente em um momento em que as pessoas apresentam dificuldade para se articularem em torno de causas coletivas. Sustentamos, neste caso, que a referida campanha não é, rigorosamente, uma mobilização coletiva, movida por interesses comuns, mas um engajamento movido por interesses particulares, o que transforma a atividade política na administração dos interesses privados (ARENDDT, 2016) e o engajamento coletivo em um “aglomerado de medos privados em busca de uma válvula comum de escape” (PENNA, 2017, p. 256).

Neste caso, exemplarmente, as “preocupações privadas e as questões públicas estão sobrepostas” (PENNA, 2017, p. 256) mediante o aspecto relacional que a educação escolar exerce entre o lar e o mundo público (ARENDDT, 2014). O engajamento, destarte, além de revelar a confusão entre os domínios público e privado, alvitra também para uma tentativa de que a administração da coisa pública ocorra, insistimos, a partir dos ditames da esfera privada (ARENDDT, 2016).

As crianças e os jovens, por óbvio, interessam às famílias, mas também ao corpo político, saem da privacidade do lar e, por primeiro, no mundo comum, adentram à escola, antessala, vestíbulo ou pórtico, por assim dizer, do domínio público (ARENDDT, 2004; 2014). O adulto-educador (professor) representa, nessa relação, o mundo comum, responsável por apresentar ao educando o que é o mundo (ARENDDT, 2014).

Entretanto, na medida em que o MESP impõe a estes adultos-educadores a alcunha de potenciais corruptores “que se aproveitam da inocência das crianças para explorá-las” (PENNA, 2017, p. 257), rompe-se a salutar relação de confiança entre aqueles que chegam ao mundo e aqueles que neste já estão colocando em questão a autoridade (ARENDT, 2014) destes últimos. Ora, questionados em sua condição de representantes do mundo, da tradição e da autoridade, dificilmente poderão desempenhar com efetividade o papel formativo que lhes cabe.

E essa estratégia de desqualificação da figura do professor “é levada ao extremo quando o criador e coordenador do MESP compara professores a estupradores” (PENNA, 2017, p. 257). Essa analogia possui poder de mobilização, pois aponta para o fato de que o bem estar das crianças poderá ser ameaçado na experiência escolar. Desta feita, o professor, peça fundamental de uma suposta “intifada conspiratória de esquerda” (PENNA, 2017, p. 258) de inspiração gramsciana com o propósito de conquistar hegemonia a partir da dominação de instituições educacionais, torna-se o inimigo objetivo (ARENDT, 1998) “um inimigo palpável e facilmente localizável frente ao medo difuso de uma conspiração de esquerda” (PENNA, 2017, p. 258), responsabilizado por todos os fracassos educacionais.

### **5.6 Política e educação no MESP: elementos semelhantes aos de uma racionalidade totalitária presentes no contexto educacional**

Como vimos, o MESP não apresenta uma definição ou referência clara acerca do que compreende por política. Entretanto, tal concepção pode ser apreendida mediante a análise dos textos contidos em seus canais de publicação, dos postulados de seus propagadores, dos projetos de lei e da recepção crítica que tem se dedicado ao estudo deste fenômeno da educação brasileira dos últimos tempos.

Aportados a estas referências, compreendemos estar a noção de política do MESP aproximada da ideia negativa de política apresentada por Arendt à qual nos referimos anteriormente. Vincula-se a uma “compreensão corrente que se tem da política” como “âmbito da competição, da falsidade, da mentira, da corrupção e do domínio” (FELÍCIO, 2003, p.168-169). E este, como demonstrado na primeira seção deste trabalho, é um preconceito que se assenta na confusão entre o que seria o fim da política (o seu sentido) e a política em si, isto é, suas experiências concretas (FELÍCIO, 2003, p.168-169).

Em nenhum documento analisado pode-se extrair alguma compreensão da política alinhada com o que fora postulado ao longo da história ocidental: como doutrina do Direito e

da moral; como teoria do Estado; como a arte ou a ciência do governo; como estudo dos comportamentos intersubjetivos. (ABBAGNANO, 1997, p. 773).

Com o “slogan” “escola sem partido”, o movimento, por meio de uma propaganda sistemática e deliberada, tenta induzir à atoarda já discutida de que o interior das escolas estaria tomado por uma política partidária, identificando, ou melhor, reduzindo a política à mera disputa partidária. E, restringindo-a isso, insiste na propagação de um apartidarismo igualmente insustentável em face de suas conexões com legendas partidárias, já evidenciadas.

No site do Movimento, a palavra política aparece 349 vezes<sup>144</sup>. Em sua maioria, figura acompanhada de outros termos como em “doutrinação política”, “manipulação política” ou “liberdade política”, “política partidária”, “partido político”; eventualmente como substantivo, aparece em fórmulas como “falar de política” ou fazendo-se acompanhada de complementos como em “política de esquerda”.

A categoria política não se apresenta como fim, finalidade, objetivo. Está sempre a secundar outra questão ou adjetivando outro conceito, como já evidenciara Arendt em relação à compreensão corrente da política a respeito de sua história no Ocidente (2016, 1993)

Nota-se que não há uma preocupação em definir o que seja a política, propriamente, mas em combater um determinado grupo político que exerceria hegemonia no interior das escolas, o que se pode notar no seguinte excerto do artigo de Jonas de Azevedo publicado no endereço do Movimento: “Deixo claro que, em minha opinião, pode-se e deve-se falar de política nas escolas, pois é na escola que se aprende sobre as ideologias e teorias políticas. Mas o que ocorre atualmente é a hegemonia de uma orientação político-ideológica de viés marxista dentro dos institutos educacionais” (AZEVEDO, 2019, n.p).

O MESP vilipendia, por exemplo, a ideia de política em sua dignidade (ARENDR, 1993) distanciando-se sobejamente da ideia “positiva” desta categoria proposta por Arendt (2016) como um fim si mesma – e não como meio – como exercício da liberdade no domínio da pluralidade, da palavra e da ação, como demonstramos na primeira seção deste trabalho. Por conseguinte, aproxima-se muito mais da acepção negativa de política da autora, nesta perspectiva, confundida com força, violência, dominação (ARENDR, 1998) expressa, mormente, na construção de um ambiente persecutório em relação ao professor.

É evidente que o fenômeno totalitário não se faz presente como realidade dominante na conjuntura política e educacional brasileira. No entanto, há elementos de uma lógica totalitária nas democracias modernas e, neste contexto, sustentamos a tese de que o MESP é expressão

---

<sup>144</sup> Disponível em: <http://www.escolasempartido.org>. Acesso em 13 maio 2020.

e/ou portador desses elementos (GUILHERME; PICOLI, 2018, p. 15) mediante, sobretudo, dois aspectos, a criação de um inimigo objetivo a partir e mediante a disseminação de uma mentira organizada e deliberada que atua como axioma, ou seja, um postulado que, ainda que não comprovado, é tomado como verdade inquestionável.

A partir de tal premissa, tudo pode ser explicado, posto que o pensamento ideológico, em sua lógica e coerência interna

[...] emancipa-se da realidade que percebemos com os nossos cinco sentidos – e – insiste numa realidade "mais verdadeira" que se esconde por trás de todas as coisas perceptíveis, que as domina a partir desse esconderijo e exige um sexto sentido para que possamos percebê-la (ARENDT, 1989 p. 523).

Nesta sorte, promete explicar toda a realidade, todos os eventos históricos, a explanação total do passado, o conhecimento igualmente total do presente e a previsão precisa do futuro (ARENDT, 1989). O inimigo objetivo é o professor. O postulado disseminado não é outro senão este: há um processo de doutrinação política nas escolas brasileiras a serviço de uma conspiração da esquerda sob a égide das ideias de Antônio Gramsci, na educação, sustentadas pela influência das ideias de Paulo Freire.

Embora muitas das propostas presentes nos PLs n. 867/2015 e n.193/2016 e no anteprojeto disponível no site do ESP manifestem traços autoritários que remontam à educação oficial da Ditadura Militar, proibir coibir discussões de cunho ético, moral e político nos espaços escolares sob o argumento da limpeza ideológica traz consigo uma perspectiva ideológica muito mais grave que o autoritarismo. É totalitária, ou, na esteira de Arendt, um elemento totalitário na democracia. Excluir a política do ambiente escolar – além de ser uma postura política – tem como consequência a exclusão da ação e da liberdade (GUILHERME E PICOLI, 2018, p. 13).

Forja-se um inimigo criado precisamente para ser perseguido. E esta campanha de perseguição ao professor revela um viés autoritário e um *modus operandi* próprio de uma racionalidade totalitária que define inimigos objetivos, direciona o ódio e justifica o círculo vicioso de um ambiente persecutório, imprescindível aos totalitarismos:

O conceito de “oponente objetivo”, cuja identidade muda de acordo com as circunstâncias do momento – de sorte que, assim que uma categoria é liquidada, pode declarar-se guerra à outra -, corresponde exatamente à situação de fato reiterada muitas vezes pelos governantes totalitários, isto é, que o seu regime não é um governo no sentido tradicional, mas um *movimento*, cuja marcha constantemente esbarra contra novos obstáculos que têm de ser eliminados. Se é que se pode falar de algum raciocínio legal dentro do sistema totalitário, o “oponente objetivo” é a sua ideia central (ARENDT, 1989, p. 475, grifo da autora).

Tal campanha apresenta-se bem-sucedida graças aos materiais de propaganda e projetos do MESP nos quais perpassam sempre a ideia de que “há um inimigo entre nós” que deve ser extirpado. É necessário que os bons interrompam o domínio da doutrinação marxista nas escolas brasileiras, narrativa esta que guarda relação com a ideia de uma conspiração judaica que tinha por mote a dominação do mundo que deveria ser evitada pelos nazistas (ARENDR, 1989).

A finalidade das mais variadas e variáveis interpretações era sempre denunciar a história oficial [no sentido de veiculada pela academia e livros didáticos] como uma mentira, expor uma esfera de influências secretas das quais a realidade histórica visível, demonstrável e conhecida era apenas uma fachada externa construída com o fim maior de enganar o povo (ARENDR, 1998, p. 333)

A narrativa alemã construiu a figura de um inimigo a ser combatido no domínio público, vem a ser o judeu. O MESP, de modo análogo, salvaguardadas as devidas proporções, também elegera um inimigo: o professor doutrinador marxista. E nas duas situações, como demonstram as categorias de Arendt, os dados e evidências científicas são vilipendiados em detrimento da força da propaganda. O factual é reduzido à mera opinião<sup>145</sup>.

O MESP e seus projetos de lei impingem sobre a educação uma concepção de política como força, imposição, domínio controle e cominação, totalização, politização em seu sentido negativo e, concomitante e paradoxalmente, despilitizando a experiência escolar em sua significação positiva.

Por certo, este ambiente demonstra-se sobremodo adverso ao exercício da docência como representação do legando simbólico da humanidade com a autoridade necessária para tal. É igualmente deletério à educação como natalidade, ao acolhimento daqueles que chegam a este mundo, ao desenvolvimento de suas potencialidades e à inovação; hostil à potencialidade criadora e, deste modo, adverso à liberdade (política).

---

<sup>145</sup> O MESP, de modo análogo, ocupa-se em denunciar e se opor à história oficial, o que é notório com a publicação em seu endereço eletrônico de uma “biblioteca politicamente incorreta” com versões acerca de fenômenos históricos pouco amparadas a pesquisas consistentes. E, sobretudo, como demonstramos anteriormente, o axioma da existência de um processo de doutrinação ampara-se apenas em uma pesquisa publicada pela Revista Veja em 2008, a qual possui problemas já identificados.



## SEÇÃO VI - DA DIGNIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR OU SERÁ QUE A ESCOLA AINDA TEM DE ALGUM MODO SENTIDO?

*(...) Esses guardados enterrados no fundo do rio da vida, no acaso, se desprendem e sobem à tona como bolhas no ar. A vida, a família, o trabalho, a rua formam. A escola forma (ARROYO).*

O contexto contemporâneo apresenta diferentes perspectivas de compreensão dos fenômenos diversos. Os espaços formais, informais e não formais de informação estabelecem uma rede de conhecimentos que, notadamente, trazem à tona novos modos e referências diversas para a percepção e o pensamento acerca da realidade, o que suscita problemáticas – epistemológicas, pedagógicas e metodológicas – concernentes à educação, particularmente a escolar, neste caso, instando-nos a pensar o seu sentido:

Esvaziada de seu sentido cultural e formativo, preocupada sobretudo com a partilha e a socialização do saber, com a distribuição das informações, a escola tem sido vista sob a óptica das competências, das habilidades, da apropriação do saber, da preparação para o trabalho, a continuação dos estudos, o sucesso na vida, o empreendedorismo, a acumulação de bens e poder. O que se espera, então, não é tanto que ela forme os alunos, iniciando-os na leitura, no estudo, na escrita, nas ciências, no mundo tecnológico, nas letras e nas artes, mas que se transforme numa organização que acolha a todos em seus cursos, funcione e seja produtiva. Celebramos o acesso de quase todas as crianças e jovens à escola, o que sem dúvida tem seu mérito, mas não perguntamos qual é o sentido da escola (COÊLHO, 2012, p.11).

Para Arroyo,

Quando toda essa variedade de significados aflora, é fácil reaprender, a partir dos próprios guardados, a pluralidade de sentidos formadores que tem a experiência escolar. A pluralidade de marcas deixadas na formação de nossa personalidade. Nossas lembranças trazem nova luminosidade aos textos dos filósofos e dos pensadores sobre o papel formador da escola (2007, p. 241).

Não estamos certos de que se trata de tarefa fácil, como propõe Arroyo, haja vista que  
as

Tentativas de apontar uma função ou finalidade que explicito o significado social da escola esbarram sempre no fato de elas ser uma instituição social complexa, dotada de uma cultura cujas raízes remetem a uma diversidade de práticas, saberes e valores herdados e recriados em séculos de existência histórica (CARVALHO, 2016, p. 91).

No entanto, indubitavelmente, constitui-se em empreendimento fulcral. Assim, evocamos a reflexão de Arendt e de outros pensadores<sup>146</sup> a fim de trazer “luminosidade” senão à discussão acerca dessa “pluralidade de sentidos formadores que tem a experiência escolar” ao menos à questão de seu sentido ou daquilo que lhe é essencial.

Por certo, desde o seu surgimento, há mais de vinte e cinco séculos, como *skolé*, no paradigma grego, a experiência do escolar passa por diferentes modelos organizacionais e metodológicos, assimilando e destituindo-se de influências de cada contexto histórico, social e cultural (CAMBI, 1999), como evidenciamos na segunda seção. É, com efeito, a partir de um modelo que surge na Europa a partir dos séculos XVII e XVIII, sob a égide do pensamento de Rousseau, que a educação escolar, na esteira dos postulados de Arendt (2014), caminha paulatinamente na direção de um processo de instrumentalização – evidenciado no início do século XX com o chamado escolanovismo – que, em nossos dias, culminaria com propostas e fenômenos dos quais o MESP apresenta-se exemplar.

Para Arendt, entretanto, momentos de crise são potencialmente fecundos, posto que nos motivam à reflexão acerca do que é essencial (ARENDR, 2014). Assim, a análise do MESP sob a luz do pensamento da autora – tal como ocorre em momentos críticos – impele-nos à crítica, à reflexão sobre a essência, o sentido, a *raison d'être*, neste caso, da educação, notadamente, a escolar. Porquanto, instados por Arendt e igualmente amparados por autores consoantes com seu pensamento, apontamos para aspectos fundamentais da experiência da educação do escolar – sem a pretensão de exaurir a questão – alvitando para elementos que a dignificam no tempo presente, em oposição ao que propala o MESP.

Para Arendt, a concepção genuína de política, sob a influência do paradigma grego, é marcada pela ação, pela superação da mera reprodução da vida biológica e da produção de artefatos, bem como pela noção de espaço público – lugar da aparência e da visibilidade, mundo comum, espaço da palavra e da ação – e, por conseguinte, pela ideia de liberdade como razão de ser (*raison d'être*) da política. Trata-se de uma recusa ao exercício da política tanto como mecanismo de manutenção da vida quanto como autoritarismo, força, imposição ou violência. A educação, por seu turno, é, pois, o ato de introdução das crianças e jovens ao mundo no qual

---

<sup>146</sup> Como demonstramos na seção 2, Arendt não é rigorosamente uma filósofa ou pensadora da educação. Suas reflexões sobre a educação não constituem um sistema fechado ou uma teoria prescritiva. Suas reflexões educacionais empreendidas em poucos textos de sua autoria possuem inegável relevância, justamente porque, em vez de estabelecerem componentes normativos ou conclusões irredutíveis, instam à continuidade do pensar o mundo em que vivemos amparados pela tradição, mas sem buscar no passado respostas prontas para dilemas de nosso tempo. Destarte, evocamos, nesta seção, além de Arendt, autores outros – principalmente, intérpretes de sua obra, herdeiros de seu legado crítico – a fim de lançar luzes sobre a questão assaz relevante que se nos apresenta acerca da razão de ser da educação, especificamente, da experiência escolar.

os adultos os precedem. É um fenômeno elementar da condição humana, cuja essência é a natalidade, concernente à esfera pré-política que, embora principie-se no domínio privado do lar, estende-se à educação escolar. Deve ser conduzida com a autoridade daqueles que representam o mundo, face à sua responsabilidade pelos processos de conservação e renovação do mundo comum.

Em Arendt, a educação, especificamente, a educação escolar, é atividade mediadora: entre o domínio público e o privado, entre o velho e o novo, adultos e crianças, entre o mundo comum e aqueles que a ele chegam. Política e educação em Arendt não se confundem, não são a mesma coisa, distinguem-se e pertencem a domínios diferentes. Não colidem. Entretanto, relacionam-se. Arendt apresenta uma justificativa política para a retrocitada distinção, vem a ser evitar que a educação seja transformada em instrumento político, o que ocorre principalmente quando se impinge aos mais jovens a responsabilidade de resolver problemas relativos ao mundo dos adultos retirando dos que chegam a oportunidade de criarem seu próprio Universo. Todavia sustenta: a própria ideia de que crise na educação moderna possui um caráter político e, que, enquanto atividade mediadora, possui aspecto formativo relacionado com o mundo comum. Assim sendo, sua obra não deve ser lida como um elogio ao esvaziamento do caráter político da educação, propalado, paradigmaticamente, neste estudo, pelo fenômeno MESP.

O MESP preconiza que a experiência escolar deixe de ser concebida em consonância com seu potencial formativo e passe a se organizar a partir de sua funcionalidade (CARVALHO, 2015). Politiza o escolar em sentido negativo, despolitizando-o à medida em que o instrumentaliza, submete-o exclusivamente à ideia de instrução, designando à casa a tarefa da educação, da formação.

Sustentamos, pois, neste sentido, que o propósito de uma escolarização instrumentalizada – destituída de seu caráter educacional, formativo, público – cria a atmosfera propícia para o ensejar de uma atmosfera imprópria ao ambiente escolar. Como vimos, o MESP parte de uma suposta verdade autoevidente: a existência de um processo de doutrinação nas escolas brasileiras, o que demonstramos ser insustentável ou, no mínimo, não comprovado. Desse pressuposto, elege um inimigo ou oponente objetivo, qual seja, o professor, potencial e efetivamente militante que, portanto, precisa ser monitorado a fim de que sua atividade se limite à instrução e ao ensino, sob pena de perseguição e punição. Neste escopo, o MESP produz justamente aquilo que aparentemente condena: a utilização da educação como ferramenta política, destituindo de sentido a atividade educativa escolar, trazendo à baila elementos de uma racionalidade totalitária à realidade contemporânea. A confluência destes aspectos constitui o

escopo paradigmático de um processo de destituição do caráter formativo da educação escolar que lhe retira o essencial: a acolhida e a apresentação do mundo àqueles que chegam a fim de que tenham condições de criar renovar seu próprio mundo.

Sustentamos neste trabalho, a partir da análise do fenômeno MESP, que o esvaziamento do caráter público da educação escolar: decorre de um dado do mundo moderno já evidenciado por Arendt: a confusão entre os domínios público e privado. (MOREIRA, 2012). Nesta sorte, o que restaria à escola ou, como propõe Massachelein e Simons (2014), ao escolar?

A aludida acepção, tal como propusemos, desqualifica a experiência escolar, pois retira-lhe, ao lado de outros fatores, o que é nevrálgico à educação, o fato de que seres humanos novos chegam a este mundo como estrangeiros e são acolhidos pelos que aqui já estão a fim de que tenham as condições necessárias para a recriação/renovação do próprio mundo. Subtrai sua dimensão pública.

Para Arendt (2004), como demonstrado, ensino e educação são indissociáveis. A autora considera ser atributo da educação escolar, tanto a qualificação, quanto a socialização e que este processo oferece aos sujeitos possibilidades de subjetivação (BIESTA, 2013). Com bem propõe Gallo, “educação e instrução não se excluem, mas se complementam. Ou melhor, a educação abarca a própria instrução e a completa, formando o indivíduo intelectual e socialmente, duas realidades na verdade indissociáveis” (2016, p. 15).

Assim, nesta última seção, na esteira de Arendt, mas também em consonância com outros referenciais intencionamos, sem a húbri de esgotar esta nodal e complexa problemática, oferecer apontamentos que, embora exarados da obra de Arendt, a ela não se restringem.

Segundo Larrosa,

Atualmente, estamos assistindo a certa dissolução da forma tradicional da escola. A escola, diz-se, já não é o único lugar da educação, e talvez não seja o mais adequado. A escola, diz-se, se transformou em um lugar anacrônico, obsoleto, desagradável e ineficaz. A aprendizagem, diz-se, ultrapassa as fronteiras da escola e se dá em todos os lugares e a qualquer momento. A crítica da escola se tornou um lugar-comum, e a educação ficou sem um lugar próprio [...]. (2018, p. 249).

Conquanto, tal como nos ensina Arendt, é justamente em momentos como estes, dito críticos, que o essencial se revela tornando possível, mediante o exercício do pensar o escolar, “reencontrar sua especificidade e sua autêntica natureza” (LARROSA, 2018, p. 249). E, nesta perspectiva, “nós nos recusamos firmemente a endossar a condenação da escola” (LARROSA, 2018, p. 249). Na verdade, sustentamos que “é exatamente hoje – em uma época em que muitos condenam a escola como desajeitada à realidade moderna e outros até mesmo parecem querer

abandoná-la completamente – que o que a escola é e o que ela faz se torna evidente” (LARROSA, 2018, p. 11).

Diferentemente do que propõe o MESP, em consonância com Arendt, consideramos que a escola não é mera “extensão da família, da comunidade, do mercado de trabalho, da sociedade”. A escola é “uma instituição pública” e “o futuro da escola é uma questão pública” (LARROSA, 2018, p. 204). Conforme Savater,

Os pais educam por identificação, por amor, por seu exemplo. O professor não tem essa identidade, mas traz outras referências. Os valores para a vida não podem ser só familiares. Eles precisam ser sociais. Nenhuma relação é mais educadora do que as relações que acontecem na escola. Esse espaço é educador em si mesmo<sup>147</sup> (2015, n.p)

A experiência do escolar, como *skhole*<sup>148</sup>, possui duas características importantes que a distinguem e concomitantemente evocam questionamentos e discursos em defesa de um processo de desescolarização (ILLICH, 1985). A escola, no Ocidente, como invenção histórica grega<sup>149</sup> (CARVALHO, 2017; MASSECHELEIN; SIMONS, 2014), tem por princípio a possibilidade de uma temporalidade escolar libertada, em primeira instância das expectativas do mundo exterior a todos e a experiência do bem comum, pois

[...] a escola oferece ‘tempo livre’ e transforma o conhecimento e as habilidades em ‘bens comuns’, e, portanto, tem o potencial para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e os espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, de forma imprevisível) o mundo (MASSECHELEIN; SIMONS, 2015, p. 01).

A escola, como espaço público de uma temporalidade formativa, neste sentido, teria se constituído em ataque absoluto aos privilégios das elites de uma ordem arcaica, uma intervenção democrática que cria tempo livre a todos indistintamente, transforma a todos em alunos, tornando público o mundo, oferecendo a oportunidade de renovação, de um novo começo (MASSECHELEIN; SIMONS, 2014).

A *skolé* caracteriza-se como tempo de formação, tempo livre para o estudo e para a prática de saberes “visando à constituição de um sujeito em suas dimensões ética e política”

---

<sup>147</sup> “A educação do cidadão do século XXI”. Fronteiras do Pensamento, 2015. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/videos/fernando-savater-n-a-educacao-do-cidadao-no-seculo-xxi>. Acesso em 20 dez. 2020.

<sup>148</sup> Conforma Larrosa (2018, p. 10-11), “Escola. *Skolé*, literalmente ‘tempo livre, traduzido para o latim como *otium*, ‘ócio’. O termo latino *schola* designa o lugar ou o estabelecimento público destinado ao ensino. Poderíamos dizer que a palavra escola remete, fundamentalmente, ao tempo (livre) e ao espaço (público) dedicado ao estudo”.

<sup>149</sup> A escola enquanto escolar, *skholé*, tem para Massechelein e Simons (2015) raízes na Grécia Antiga. Ela teria encontrado ali, segundo Kohan “uma forma eminentemente pedagógica, isto é, de toda escola digna desse nome” (LARROSA, 2018, p. 168).

(CARVALHO, 2016, p. 46-47). A invenção da escola corresponderia, assim, “a um esforço para criar um tempo e um espaço que se colocam à parte das demandas de produção e em favor de um tempo de formação” (CARVALHO, 2016, p. 46-47).

A experiência do escolar, sob este prisma, é justamente uma ameaça à utilização da escola como mecanismo ou instrumento de projetos políticos, sejam eles reacionários, conservadores, tradicionalista ou reformista. Em outros termos, tanto “para os que procuram perpetuar o velho mundo” quanto “para aqueles que têm clara ideia de como o mundo novo ou futuro deve parecer” (MASSECHELEIN; SIMONS, 2014, p. 02). E é nesta posição que consideramos estar a perspectiva de Arendt acerca da relação entre o político e o educacional.

Como instituição moderna, entretanto, ou seja, a partir dos séculos XVIII e XIX, no Ocidente, a escola privaria a geração mais jovem do tempo e do lugar da experiência e da prática do tempo escolar “e a geração jovem é, subsequentemente, privada da oportunidade de realmente se tornar uma nova geração” (MASSECHELEIN; SIMONS, 2015, p. 56).

É a partir destes postulados que consideramos ser o MESP “uma negação temerosa do que realmente consiste a escola” ou, antes, “um plano conservador<sup>150</sup> para restaurar o passado no futuro” que consiste no ataque à experiência escolar como forma concreta “no mundo de hoje para fornecer ‘tempo livre’ e para reunir os jovens em torno de uma ‘coisa’ comum” (MASSECHELEIN; SIMONS, 2015, p. 02). Porquanto, compreendemos o MESP como um exemplo de “tentativa de dissipar a renovação, o potencial radical e a ‘capacidade de começar’” que a educação oferece com vistas a “reprimi-la, coagi-la, neutralizá-la ou controla-la” (MASSECHELEIN; SIMONS, 2015, p. 53).

A experiência escolar, frequentemente acusada de certa alienação em relação ao mundo, demonstra-nos Arendt, é ponto de intersecção entre o público e o privado a suspender e dissociar “certos laços com a família dos alunos e o ambiente social, por um lado, e com a sociedade, por outro, a fim de apresentar o mundo aos alunos de uma maneira interessante e envolvente” (MASSECHELEIN; SIMONS, 2015, p. 02).

A escola é também acusada de ser instrumento a serviço da manutenção e consolidação de poder, do capital econômico e da manutenção do *status quo*, risco amiúde iminente, conforme Arendt. Não vilipendiamos tal denúncia. Entretanto, sustentamos que “as sempre presentes tentativas de cooptação e corrupção ocorrem justamente para tentar domar o potencial distinto e exclusivo do escolar em si mesmo” (MASSECHELEIN; SIMONS, 2015, p. 04) da qual o MESP, para este trabalho, afigurou-se genuíno exemplar.

---

<sup>150</sup> Os autores citados utilizam a expressão conservador. Todavia, como apontado em seção anterior, classificamos o MESP como reacionário na perspectiva de reação à possibilidade do novo.

Afirma-se, no escopo do que no decorrer deste trabalho denominamos educação moderna, que esta ainda não seja suficientemente lúdica, interessante e motivadora. Em consonância com Arendt, consideramos, entretanto, que esse imperativo por uma educação pelo brincar como elemento motivador “é o sintoma infeliz de uma escola enlouquecida, que confunde atenção com terapia e gerar interesse com satisfazer necessidades” (MASSECHELEIN; SIMONS, 2015, p. 04).

Segundo Massechelein e Simons (2015) imputa-se à escola também uma suposta ineficácia (dificuldade para atingir metas), ineficiência (dificuldade para atingir um objetivo de forma rápida e com baixo custo) e desempenho insuficiente (dificuldade em alcançar cada vez mais com cada vez menos), sobretudo em relação à empregabilidade, à preparação para o mercado de trabalho. Ora, embora tenha alguma relação com o mundo de trabalho (ARENDR, 2004), “a escola não é um negócio”, não é um a empresa: “*L’ecole n’est pas entreprise*” (LAVAL, 2004); não pode ser pensada, como propõe o MESP, submetida à lógica da produção e do consumo, do labor e do trabalho (ARENDR, 2014; 2016). Ela possui uma primordial “responsabilidade diferente: a responsabilidade – mesmo amor – pela geração de jovens como uma *nova* geração” (MASSECHELEIN; SIMONS, 2015, p. 04), pelo mundo comum (ARENDR, 2014; 2016).

Iniciativas como a do MESP podem ser descritas como tentativas de “domar” a escola, ou seja, de instrumentalizá-la, de paralisar a escola como espaço comum de uma livre temporalidade formativa, tempo livre relacional entre a realidade familiar e o domínio público. Há a defesa de que a escola seja uma extensão da família ou funcional para a sociedade de mercado. Aponta-se para uma escola produtiva, meritocrática ou como família estendida. Em todos os casos “a quintessência do escolar muitas vezes é completamente expulsa da escola” (MASSECHELEIN; SIMONS, 2014, p. 11). Esta quintessência, o sentido ou *raison d’être* (ARENDR, 2014; 2016) do escolar ou o que faz com que uma escola seja uma escola e, conseqüentemente, diferente de outros ambientes de aprendizagem (ou de socialização, ou de iniciações) é uma questão de suspensão do tempo e do espaço e de profanação, ou seja, de tornar algo, a herança simbólica, histórica e cultural, um bem público.

A experiência escolar atrai os alunos para o tempo presente livre ou tempo feito livre, o tempo escolar. O tempo e o espaço do escolar não são – ou não deveria ser – da ordem da produção, do investimento, da funcionalidade ou mesmo do relaxamento. “Ser livre, neste caso, significa exatamente que as coisas são feitas públicas, ou seja, elas são comuns” (MASSECHELEIN; SIMONS, 2018, p. 205).

O escolar é da ordem da “intro-dução”, do “caminho para dentro” do mundo como espaço público (e para fora da família como espaço privado) (MASSECHELEIN E SIMONS, 2018, p. 205). Por isso, a própria escola e seu futuro são questões públicas. (ARENDRT, 2004).

Todavia, assim como Massechelein e Simons, não argumentamos ser a escola “o único modo válido e significativo de aprendizagem”, mas que “a educação escolar é uma forma particular de aprendizagem” e que elucidar em que ela consiste auxilia a compreensão de seu lugar e especificidade no mundo em que vivemos (MASSECHELEIN; SIMONS, 2018, p. 170).

Na esteira de Arendt, também Massechelein e Simons (2015) estabelecem a importância da distinção entre política e educação. No entanto, o fazem de modo e por razões inteiramente opostas ao MESP. Em consonância com Kohan (2018, p.79), afirmamos: “esta separação tem um sentido oposto em um e em outro caso”. Como os autores em questão – Arendt, Massechelein, Simons e Kohan – compreendemos que

[...] a experiência escolar não deve ser política no sentido de não estar submetida a uma finalidade política previamente estabelecida por quem quer que seja. Por isso, a escola enquanto escola não é política: porque quando ela é propriamente uma escola, não se submete a nenhuma política afirmada fora do próprio âmbito escolar (KOHAN, 2018, p. 79).

Todavia, a escola é eminentemente política, posto que “ela permite aos seus participantes tomar distância do mundo tal como é habitado socialmente para poder recriá-lo e habitá-lo de outra maneira”. (KOHAN, 2018, p. 80).

Além disso, o próprio ato de *fundação* ou criação de uma escola já é um ato político, posto que a escola “enquanto escola” é o *lucus* da conservação/renovação, inclusive sem que os criadores da escola tenham controle sobre este processo. Na verdade, “um ato muito político porque é um ato de uma sociedade que cria uma instituição” que pode “trabalhar contra si própria”, que pode “preparar o novo para desafiar e mudar a sociedade que a criou” (KOHAN, 2018, p. 172). Destarte, se no MESP temos uma “ausência da política pela impotência com que a instituição escolar é concebida” em Arendt, – bem como em Massechelein e Simons – deparamo-nos com a “ausência da velha política dos velhos como possibilidade da afirmação de uma nova política dos novos” (KOHAN, 2018, p. 80). Neste caso, a escola manifesta seu potencial político, como experiência que alicerça o tempo e o espaço no qual a nova geração poderá recriar, renovar seu o mundo.



A escolaridade é um bem comum e não apenas uma oportunidade de desenvolvimento individual. A educação escolar possui uma “dimensão pública”. Na escola há, evidentemente, espaço de instrução<sup>151</sup>, mas o que a distingue, enquanto tal, é ser uma experiência de formação:

[...] um processo microsocial em que ele (o aluno) é levado a assumir posturas de liberdade, respeito, responsabilidade, ao mesmo tempo em que percebe essas mesmas práticas nos demais membros que participam desse microcosmo com que se relacionam no cotidiano (GALLO, 2016, p. 17).

A escola é lugar de aprendizagem e de preparação para o mundo do trabalho, é espaço de criação de “noção de pertencimento ao mundo comum”, mas “o que a ela confere um lugar ímpar em nossa sociedade” é sua dimensão formativa. (CARVALHO, 2016, p. 13-92).

Em que pesem as tentativas de se domesticar a escola (MASSECHELEIN; SIMONS, 2014), consideramos ser a característica fundamental do escolar “a oportunidade que se oferece aos mais jovens de gozar de um tempo de formação” liberto da aplicabilidade e do “interesse imediato” da “lógica da seletividade supostamente meritocrática” ou do “envolvimento imediato na solução de problemas sociais” (CARVALHO, 2016, p. 47), da lógica da produção e do consumo (ARENDRT, 2016) da disseminação exacerbada da ideia de competência, modelo no qual “a eficácia dos meios parece ser mais relevante do que a dignidade dos fins” (CARVALHO, 2016, p. 150).

Segundo Gallo a escola pode agir “sobre as crianças de forma articulada com outras instituições sociais – embora nem sempre isso apareça claramente – no sentido de formar nela as estruturas da subjetividade por meio da reprodução das estruturas sociais da máquina de produção” (GALLO, 2009, p.122), modelo combatido por Arendt, pelo exposto neste trabalho. Mas também pode agir sobre elas “de maneira que lhes possibilite um desenvolvimento autônomo das estruturas de subjetividade, criando indivíduos singulares, estruturalmente preparados para enfrentar as duras barreiras sociais a que são submetidos” (GALLO, 2009, p.122), perspectiva que consideramos aproximar-se da reflexão arendtiana.

A corroborar este posicionamento que sustentamos estar consoante com aquilo que identifica e concomitantemente dignifica o escolar, afirma Coelho (2009), que educar, e em especial, formar, é tornar concretamente possível, trabalhar para realizar o movimento instituinte de criação da autonomia, da liberdade, da humanidade, da sociedade, das instituições,

---

<sup>151</sup> A instrução é o ato de instrumentalizar o aluno, fornecendo a ele os aparatos básicos para que possa se relacionar satisfatoriamente com a sociedade e com seu mundo. A instrução trabalha a aquisição de ferramentas de comunicação, “fornecer aos alunos os conhecimentos básicos sobre o mundo e a sociedade” e “os conhecimentos humanos sobre o Universo”. “Mas a educação não se resume à transmissão desses conhecimentos” (GALLO, 2016, p. 15-16).

dos grupos e indivíduos autônomos, livres e justos. Essa formação só se efetiva no e pelo exercício e cultivo do pensamento na vida coletiva e individual, sem jamais abrir mão de pensar as ideias, os valores, os hábitos, os costumes, a teoria, a prática, a ação humana, sobretudo em sua dimensão pública, coletiva.

Neste sentido, defendemos ser a escola, ou antes, a experiência do escolar, o domínio comum de uma livre temporalidade formativa, o espaço onde se oferece aos jovens um tempo de formação no qual aquilo que pode não ter uma utilidade cotidiana e imediata ocupa lugar central em virtude de sua dimensão educacional, formativa, pública, política.

A educação escolar como formação, em assonância à perspectiva fenomenológica de Arendt, podemos dizer: “consiste em tornar-se preocupado e interessado e, portanto, em estar cada vez mais apegado” pelo mundo (MASSECHELEIN; SIMONS, 2018, p. 212). Não é apenas uma relação de saber, mas de cuidado. “Essa relação de cuidado do ‘eu próprio’ (*self*) com o ‘eu próprio’ (*self*) é sempre mediada pela relação com o outro e o mundo” (MASSECHELEIN; SIMONS, 2018, p. 212)<sup>152</sup>. Dito de outra forma: “não é preciso ir à escola para desenvolver conhecimento ou habilidades sobre o mundo, mas o mundo precisa da escola para ‘encontrar’ alguém que preste atenção nele, isto é, torne interessado através do estudo e do exercício” (MASSECHELEIN; SIMONS, 2018, p. 212).

A educação, em sentido amplo, é, pois, o processo de acolhida e cuidado tanto em relação às crianças quanto ao mundo, de preservação e renovação do mundo comum. Neste processo, a experiência do escolar ainda se apresenta nodal. A escola é a experiência que permite aos jovens compreender o mundo no qual estão a adentrar, desenvolvam-se singularmente, tragam à tona a possibilidade do novo e de construção de seu próprio mundo: “a esse processo global podemos, verdadeiramente, chamar de educação” (GALLO, 2016, p. 17).

---

<sup>152</sup> In: LARROSA, 2018.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A escola não pode tudo, mas pode mais.*  
(ABRAMOWICZ).

A presente tese analisou o fenômeno educacional recente autodenominado Movimento Escola sem Partido (MESP), tomando por referência o complexo categorial de parte da obra da pensadora alemã, Arendt, precipuamente, os seguintes: educação e política. Em virtude deste mote, discorreremos sobre tais conceitos separadamente e, em seguida, em seu aspecto relacional consentâneo com a teia conceitual da obra da autora: vida ativa, domínio público, domínio privado, liberdade, natalidade, mundo comum, preservação, renovação, milagre.

Assim sendo, contextualizamos a questão do significado da política no pensamento de Arendt a partir da obra *A condição humana* em diálogo com algumas das acepções para a ideia de política da tradição ocidental. Apresentamos seu conjunto de reflexões relativas a esta temática, entre as quais destacamos: as três dimensões da vida ativa (*labor, work e action*); sua noção de domínio público (lugar da aparência e da visibilidade, mundo comum, espaço da palavra e da ação) que culminam com a ideia de liberdade como razão de ser da política. Entrementes, ainda nesta seção, trouxemos à tona a noção negativa de política a que Arendt se refere.

Acerca da categoria educação, situamos a ideia de educação arendtiana apreendidas, sobretudo, de *Reflexões sobre Little Rock* (2004) e *A crise na educação* (2014) diante de algumas das acepções educacionais constituídas ao longo do pensamento ocidental. Propusemos, neste sentido, a aproximação do propósito de compreensão da educação – notadamente, a educação em Arendt – enquanto fenômeno. Assim, partimos das ideias-base que circundam a crise na educação moderna, encetadas pelo pensamento de Rousseau, segundo Arendt, que culminariam nas concepções decorrentes do escolanovismo. São elas: I- a absolutização do universo infantil a partir da afirmação da existência de um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças; II- a exacerbação da ideia da pedagogia como ciência do ensino em geral ao ponto de se emancipar e se sobrepor à matéria efetiva a ser ensinada; III- e a defesa da substituição do aprender pelo fazer, a valorização do jogo em detrimento do trabalho, a ideia de que se não pode saber e compreender senão aquilo que se faz por si próprio. Isto posto, apontamos, o que, no pensamento de Arendt, seria a educação propriamente e, portanto, seu sentido, razão de ser.

Consideramos, pois, que os referências inspiradores da concepção educacional de Arendt emanariam do humanismo renascentista que, por seu turno, afigura-se claramente conectado ao paradigma greco-romano (CARVALHO, 2017; SHIO, 2013).

Na Grécia Antiga, modelo amiúde presente na obra de Arendt no âmbito da reflexão acerca da política, a educação possui papel relevante na perspectiva da preparação dos novos cidadãos com vistas à preservação da própria pólis, da democracia e da cultura grega.

Em Roma, encontramos a transposição do termo cultura do âmbito da agricultura para a esfera do cultivo do espírito humano e um processo educacional intrinsecamente relacionado à formação de *humanitas* (SHIO, 2013; ARENDT, 2014), expressão que representaria o que os gregos denominavam *paideia*, entendida como formação integral do homem (HOLANDA, 2014).

Na matriz renascentista, a educação não visa à mera instrução ou ao aprendizado instrumental, mas à formação integral do sujeito e sua inserção no mundo. O renascimento, em termos educacionais, inspirando-se na ideia da escola grega clássica (*skholé*) que se relaciona com a ideia de livre temporalidade formativa (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015) recupera o ideal grego de *paideia* (CARVALHO, 2017) e da *humanitas* latina (SHIO, 2013; ARENDT, 2014).

Em seguida, discutimos a relação entre política e educação a partir do pensamento da autora, trazendo à baila as distinções entre as duas categorias e alvitando para possíveis aproximações entre ambas. Assim, argumentamos em favor da tese de que o rigor de Arendt na distinção dos domínios da política e da educação não deve ser entendido como um elogio à despolíticação da educação, mas uma estratégia para evitar justamente: I- que a educação seja instrumentalizada, subjugada por projetos políticos de qualquer natureza; II- que as crianças sejam responsabilizadas por questões criadas e concernentes ao mundo dos adultos; III- que aqueles que chegam sejam impedidos de criar seu próprio mundo.

Compreendemos, pois que, educação e política são atividades humanas distintas. Pertencem originalmente a domínios diferentes. A educação é pré-política. Principia-se no domínio privado do lar e prolonga-se, como educação escolar, em um espaço entre a casa e o domínio público. Compreende, concomitantemente, instrução e formação. Não pode estar submetida a um projeto de governo, mas é condição *sine qua non* para o exercício de uma vida plena na esfera pública, desde que não seja destituída de seu caráter formativo, como alvitramos, é um dos aspectos centrais do ideário do MESP.

Sob as luzes do pensamento de Arendt, discorremos, pois, sobre a trajetória histórica e a construção das concepções políticas e educacionais do fenômeno autodenominado MESP.

Percebemos que, não obstante sua enfática defesa de um suposto apartidarismo, as conexões estabelecidas pelo movimento com agentes políticos – legisladores, sobretudo, – evidenciam sua relação com um espectro político partidário determinado, parte de uma concepção política não apenas conservadora<sup>153</sup>, mas reacionária da qual decorrem seus postulados educacionais. Por conseguinte, o MESP se converte naquilo que, em tese, propõe-se a combater: um projeto de politização no sentido negativo (como dominação) da educação escolar que, ao mesmo tempo, a despolitiza, em seu sentido genuíno. Constitui-se, pois, na expressão da utilização da educação como ferramenta de um projeto político criticado por Arendt e da igualmente repudiada manifestação da criação de um mundo pensado por adultos através da educação. Assim sendo, constatamos não ser o pensamento educacional de Arendt um aporte teórico a respaldar as teses espianas.

Sob a perspectiva da reflexão arendtiana, o MESP parte de uma compreensão equivocada da relação entre o domínio público e o privado com consequências diretas para uma ideia de educação que sustenta a absoluta separação entre a casa e a escola, família e o escolar, educar e instruir. Sobre este aspecto, uma vez mais, o MESP defende o oposto do que propõe Arendt: a indissociabilidade entre ensinar e educar e uma relação de complementariedade entre família e escola na atividade educacional; o que também é prescrito pela legislação educacional vigente.

Como exemplar da confusão moderna evidenciada por Arendt entre os domínios público e privado, o MESP estabelece a aludida dissociação radical entre educar e instruir, bem como preconiza uma educação escolar destituída de seu caráter formativo, organizada a partir de sua funcionalidade, restringindo o papel da educação escolar à mera instrução e o professor a um técnico burocrata.

Neste sentido, o MESP, ao elidir da educação escolar sua dimensão educacional, formativa e pública, institui uma atmosfera propícia ao ensejo de componentes de uma lógica totalitária (ou análogos a estes) no ambiente escolar, notadamente: a disseminação deliberada de uma premissa não comprovada (a suposta existência de um processo de doutrinação nas escolas brasileiras) e a eleição de um inimigo objetivo a ser monitorado e perseguido (o professor, potencial doutrinador, corruptor).

Essa atmosfera persecutória infligida pelo modus operandi do MESP – mesmo antes que este se tenha materializado plenamente como legislação – demonstra-se desfavorável ao exercício da docência especificamente, e à genuína vivência do escolar como livre

---

<sup>153</sup> É mister recordar que para Arendt um posicionamento conservador no âmbito político é destrutivo, deletério.

temporalidade formativa, em última instância. Compromete consideravelmente a imagem do adulto-educador, representante do legado simbólico e da herança histórica e cultural da humanidade, alguém dotado de autoridade para apresentar o que o mundo é àqueles que chegam a fim de que se desenvolvam singularmente e possam, adentrando o domínio público, agir plenamente, trazer à tona o novo, encetar novas cadeias, estabelecer novos inícios, exercer a liberdade política.

Conquanto, a análise do MESP sob a iluminação do pensamento de Arendt – tal como ocorre em momentos de crise – impele-nos à reflexão sobre o essencial, o sentido, a *raison d'être*, neste caso, da educação escolar, reflexão esta realizada na última seção desta tese. Porquanto, instados por Arendt e igualmente amparados por autores consoantes com seu pensamento, apontamos – sem a pretensão de esgotar o debate acerca desta questão de relevância e complexidade incontestes – para aspectos fundamentais da experiência da educação escolar, alvitando para elementos que a dignificam no tempo presente.

Nesta sorte, pensamos que o essencial, no escolar, não é aquilo que promove o elo entre a atividade educacional e as atividades de manutenção da vida (*labor*) e da produção (*work*), ou seja, não pode se restringir à preparação para que o indivíduo se sustente, à qualificação para o mercado de trabalho, à necessidade de aquisição de capital humano, à lógica do consumo ou da mera instrução, como propõe o MESP.

É da essência do educar, acolher e introduzir no mundo as crianças e os jovens para que estes se desenvolvam e criem seu próprio mundo. Tem a ver com temporalidade livre da atividade formativa. Remontando à ideia de *skolé*, fundamental no escolar é a oferta de um espaço onde os jovens tenham um tempo de formação mediado por uma experiência de bem comum. A escola possui uma dimensão pública. A escolaridade é um bem comum fundamental tanto à conservação do mundo quanto às suas possibilidades de renovação.

Em Arendt, a escola é “a voz que luta contra o esquecimento”, é o espaço dos “gestos de toda invenção”. Nesta direção, “a escola inscreve, no caminhar para diante da condição humana, o retorno, o regresso ao legado cultural do passado e, assim, dá continuidade ao elo da criação” (POMBO, 2000, p.28)

Pensar a educação como formação, em consonância com Arendt, é, pois, referenciar a escola como instituição que realiza seu projeto coletivo centrado nas possibilidades constitutivas do humano em sua relação com o passado (a herança simbólica, histórica e cultural), com o presente (o mundo que se nos apresenta) e com o futuro (possibilidades do novo, da inovação, da ação, do milagre, da liberdade). A educação – mormente, a educação escolar para este trabalho – como natalidade, ou seja, acolhida daqueles que chegam, é, por

excelência, a atividade da experiência da condição humana responsável pela preservação do mundo comum com vistas a possibilitar o livre desenvolvimento dos novos a fim de criar o ambiente propício para a inovação, para o encetar de novidades, enfim, para o milagre do novo. E consideramos justamente ser o MESP uma reação a esta perspectiva.

Perfazer este percurso, permitiu-nos compreender, parafraseando Abramowicz (1997), que a escola seguramente não pode tudo, mas pode mais. Não é e não deve ser a panaceia social, a ferramenta a resolver os problemas deixados pelos adultos. Não se deve exigir que as crianças resolvam no pátio da escola celeumas produzidas e legadas pelos mais velhos. Todavia, a escola pode mais, desde que não seja instrumentalizada ou submetida a projetos políticos específicos. Para Arendt, a educação não pode estar submetida a uma lógica da funcionalidade tal como propusemos ser a perspectiva do MESP, neste trabalho, considerado fenômeno exemplar do processo de instrumentalização da educação escolar que decorreria dos postulados da chamada educação moderna. Para Arendt, tal como assevera Coêlho, “Mais do que um papel ou função na sociedade, a escola tem um sentido, sem o qual ela não se justifica” (COÊLHO, 2012, p. 12).

A escola oferece espaço e tempo de formação cultural, de iniciação rigorosa no universo da cultura, da organização de cultura, da educação, do saber, do ensino e da formação de seres humanos que “abre possibilidades concretas de ampliação e aprofundamento de nossos horizontes culturais, de superação dos limites estreitos e pobres da vida familiar” (COÊLHO, 2012, p. 12).

#### Compreendemos que a educação

é um processo de iniciação e vinculação à experiência de durabilidade no tempo do mundo humano. Não nascemos somente para a dimensão biológica da vida que transcorre num fluxo contínuo de presentes sucessivos. Ao contrário, ao participar de um legado de realizações simbólicas e materiais (...) inserimo-nos em um mundo propriamente humano que nos vincula àqueles que nele nos precederam e nos responsabiliza pela sua continuidade renovação ao longo do tempo. Por isso educamos aqueles que chegam a esse mundo, de forma que as linguagens, práticas e hábitos que nos constituíram como sujeitos possam se manter vivos e conferir um sentido a cada existência individual (CARVALHO, 2016, p. 189).

Nesta sorte, pensamos que a essência da educação está diretamente conectada à ideia de natalidade. Participa dessa essência uma dupla responsabilidade do adulto-educador: a responsabilidade pelas crianças e pelo mundo comum. A educação é uma experiência simbólica da condição humana de relação com o mundo que, em hipótese, limita-se à mera dimensão técnica, utilitária, instrumental ou funcional da aprendizagem. É imersão na experiência da temporalidade humana de encontro com o presente, de reverência ao passado e de vinculação

com o futuro. Não é aquisição de capital cultural privado. Não é uma relação entre prestadores de serviços e consumidores, tampouco entre vítimas e abusadores, mas iniciação a uma herança cultural pública. A educação é experiência simbólica de valor formativo, intrinsecamente relacionada com os processos de preservação e renovação do mundo da qual a escola é espaço-tempo de significativa relevância.



## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ABRANCHES, Antônio. **Hannah Arendt: a fenomenologia da vida ativa e as condições limítrofes da existência humana no mundo moderno**. 1987. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1987.

ABRANCHES, Antônio. **Pensamento e política em Hannah Arendt**. Rio de Janeiro, 1991. Tese (Doutorado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

ABRUCIO, Fernando. **Contra Escola sem Partido**. In: **A ideologia do movimento Escola sem Partido**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004.

AGOSTINHO, Santo. **As confissões**. Tradução de Frederico Ozanam Pessoa de Barros. São Paulo: Edameris, 1964.

AGOSTINHO, Santo. **Confissões: de magistro**. São Paulo: Nova Cultura, 1987. (Os Pensadores).

AGUIAR, Odílio Alves. **Condição humana e educação em Hannah Arendt**. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 23-42, jul./dez. 2008.

AGUIAR, Odílio Alves. **Pensamento e narração em Hannah Arendt**. In: MORAES, Eduardo Jardim; BIGNOTTO, Newton (org.). **Hannah Arendt: diálogos, reflexões, memórias**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p. 215-225.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação e liberdade em Hannah Arendt**. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 465-479, set./dez. 2008.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt: entre o deserto e o amor ao mundo**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (org.). **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2016.

ANDERSON, John Lee. **Che Guevara: uma biografia**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

ANDRADE, Flávio Rovano de. **A crise na educação de Hannah Arendt e a crítica às concepções educacionais do pragmatismo**. **Revista Sul-americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 10, p. 32-45, maio/out. 2008.

ANPED. **Carta de repúdio da Associação Brasileira do Ensino de História (ABEH) à proposta de lei 867 de 2015 que inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido"**. 2016. Disponível em: <https://anped.org.br/news/anped-diz-nao-ao-projeto-escola-sem-partido>. Acesso em: 12 fev. 2020.

ANSELL-PEARSON, Keith. **Nietzsche como pensador político**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

APPLE, Michel W. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

AQUINO, Santo Tomás de. **De Magistro**: Sobre o mestre. São Paulo: Unisal, 2000.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2016.

ARENDT, Hannah: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 823-837, set./dez. 2010.

HAYEK, Friedrich August von. **Os fundamentos da liberdade**. São Paulo: Visão, 1983.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 12. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

ARENDT, Hannah. **A dignidade da política**: ensaios e conferências. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

ARENDT, Hannah. **A promessa da política**. Tradução de Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

ARENDT, Hannah. **A vida do espírito**. Tradução de Antônio Abranches *et al.* 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993b.

ARENDT, Hannah. **Between past and future**. New York: Penguin Books, 1977.

ARENDT, Hannah. **Crises da república**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

ARENDT, Hannah. **Da violência**. Tradução de Maria Claudia Drummond, 2004. Disponível em: <https://www.portalconservador.com/livros/Hannah-Arendt-Da-Violencia.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2021.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. Tradução de Denise Bollmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

ARENDT, Hannah. **Love and Saint Augustine**. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.

ARENDT, Hannah. **Men in dark times**. San Diego: Harc, Harcourt, Brace & Company, 1983.

ARENDT, Hannah. **O conceito de amor em Santo Agostinho**. Tradução de Alberto P. Diniz. Lisboa: Instituto Piaget, 1997. (Coleção Pensamento e Filosofia).

ARENDDT, Hannah. **O que é política**: fragmentos das obras póstumas compiladas por Ursula Ludz. Tradução de Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

ARENDDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**: o anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARENDDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**: o anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ARENDDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

ARENDDT, Hannah. **Sobre a revolução**. Tradução de Denise Bollmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. Disponível em: <http://www.companhiadasletras.com.br/trechos/12883.pdf>. Acesso em: 13 de jul. 2020.

ARENDDT, Hannah. *The Crisis in education*. 1954. Disponível em: [https://thi.ucsc.edu/wp-content/uploads/2016/09/Arendt-Crisis\\_In\\_Education-1954.pdf](https://thi.ucsc.edu/wp-content/uploads/2016/09/Arendt-Crisis_In_Education-1954.pdf). Acesso em 10 out. 2019.

ARENDDT, Hannah. *The crisis in education*. In: *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*, New York: Viking Press, 1961, pp. 173-196. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna\\_arendt\\_crise\\_educacao.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf). Acesso em: 12/ dez. 2020.

ARENDDT, Hannah. Trabalho, obra e ação. Tradução de Adriano Correia. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, v. 7, n. 2, p. 175-201, 2005. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/10/arendt-trabalho-obra-acao.pdf>. Acesso em: 25 set. 2019.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**: poética. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os pensadores, v. 2). Disponível em: [http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/aristoteles\\_etica\\_a\\_nicomaco\\_poetica.pdf](http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/aristoteles_etica_a_nicomaco_poetica.pdf). Acesso em: 28 jan. 2020.

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Nova Cultura, 1999. (Os Pensadores).

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**. Petrópolis: Vozes, 2007.

AZEVEDO, J.da S. Escola sem Partido. **Por que o pensamento pedagógico de Paulo Freire leva à doutrinação ideológica, política e partidária?** Disponível em: <https://escolasempartido.org/blog/por-que-o-pensamento-pedagogico-de-paulo-freire-leva-a-doutrinacao-ideologica-politica-e-partidaria/>. Acesso em: 10 maio 2020.

BARREIRA, César (org.). **Poder e disciplina**: diálogos com Hannah Arendt e Michel Foucault. Fortaleza: UFC, 2000.

Bauman (2011) - BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BEDINELLI, Talita. A educação brasileira no centro de uma guerra ideológica. **El País Brasil**, Política, 26 jun. 2016, 17:57. Disponível em:

[https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/22/politica/1466631380\\_123983.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/22/politica/1466631380_123983.html). Acesso em: 17 jun. 2018.

BEDINELLI, Talita. O professor da minha filha comparou Che Guevara com São Francisco de Assis. **El País Brasil**, Política, 25 jun. 2016. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550\\_367696.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html). Acesso em: 12 dez. 2019.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, v. 4, n. 147, p. 808-825, set./dez. 2012.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: uma educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BIGNOTTO, Newton. Em diálogo com as filosofias políticas de Hannah Arendt e Leo Strauss. **Revista Estudos Filosóficos**, São João Del Rei, n. 6, 2011.

BLANCARTE, Roberto. O porquê de um Estado laico. In: LOREA, Roberto Arriada (org.). **Em defesa das liberdades laicas**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2008.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política Brasília**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BRAIT, Daniele. Os protagonistas do ESP. In: CATELLI JR, Roberto *et al.* **A ideologia do movimento escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 246 de 04 de fevereiro de 2019 **institui o 'Programa Escola sem Partido**. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=FCBAF95BFC48637077E92629704A7438.proposicoesWebExterno1?codteor=1707037&filename=Tramitacao-PL+246/2019](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=FCBAF95BFC48637077E92629704A7438.proposicoesWebExterno1?codteor=1707037&filename=Tramitacao-PL+246/2019) . Acesso em: 27 maio 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 867 de 23 de março de 2015 que **Inclui entre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o “Programa Escola Sem Partido”**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 2 out. 2019.

BRASIL.MEC. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Vol. 2. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRECHT, Bertolt. Sátiras alemãs. In: SOUZA, Paulo Cesar. **Poemas 1913-1956**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 197-199.

CALLEGARO, Ronaldo. Reflexões sobre a Educação no Pensamento de Hannah Arendt. **Filogenese**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 88-100, 2009.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

CAMUS, Albert. **O homem revoltado**. Tradução de Valerie Rumjanek. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

CARA, Daniel. O programa escola sem partido quer uma escola sem educação. *In: A ideologia do movimento Escola sem Partido*. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

CARVALHO, J.F. de. **Os ideais da formação humanista e o sentido da experiência escolar**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v 43, n 4, 1023-1034, out-dez, 2017.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **O declínio do sentido público da educação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.89, 223, p.411-424, set/dez, 2008.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. A liberdade educa ou a educação liberta? Uma crítica das pedagogias da autonomia à luz do pensamento de Hannah Arendt. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 839-851, set./dez. 2010.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. **Educação e política**: uma herança sem testamento. 2015. 115 f. Tese de Livre Docência (Filosofia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-04032015-143155/pt-br.php>. Acesso em: 4 ago. 2019.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. Política e educação em Hannah Arendt: distinções, relações e tensões. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-996, jul./set. 2014.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CARVALHO, José Sérgio. **Por uma pedagogia da dignidade**: memórias e crônicas sobre a experiência escolar. São Paulo: Summus, 2016.

CATELLI JR, Roberto. A criminalização ideológica dos livros didáticos. A quem serve? *In: A ideologia do movimento Escola sem Partido*. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

CESAR, Maria Cristina de Assis; DUARTE, André. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 823-837, set./dez. 2010.

CESAR, Maria Rita de Assis. DUARTE, André. CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CHIARA, Frugoni. **A vida de um homem**: Francisco de Assis. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CIRIGLIANO, Gustavo F. G. **Fenomenologia da Educação**. Tradução de Isaida Bezerra Tisot. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1972.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Filosofia, educação, cultura e formação: uma introdução. *In*: COÊLHO, Ildeu Moreira. (org.). **Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia**. Goiânia: Editora da PUC-GO, 2010, p.15-27.

COELHO, Ildeu Moreira Coêlho. **Escritos sobre o Sentido da Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didática Magna**. [S. l.]: eBooksBrasil, c2001. *E-book*. (179 p.). Disponível em: [https://www2.unifap.br/edfísica/files/2014/12/A\\_didactica\\_magna\\_COMENIUS.pdf](https://www2.unifap.br/edfísica/files/2014/12/A_didactica_magna_COMENIUS.pdf). Acesso em: 20 out. 2019.

COMTE, Auguste. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

CONSTANT, Benjamin. **A liberdade dos antigos comparada à dos modernos**. Tradução de Loura Silveira. Paris: Le Livre de Poche, 1980. (Collection Pluriel). Disponível em: [http://www.fafich.ufmg.br/~luarnaut/Constant\\_liberdade.pdf](http://www.fafich.ufmg.br/~luarnaut/Constant_liberdade.pdf). Acesso em: 13 jul. 2015.

CONSTANTINO, Rodrigo. **Esquerda Caviar**. Rio de Janeiro: Record, 2013. Disponível em: <https://portalconservador.com/livros/Rodrigo-Constantino-Esquerda-Caviar.pdf>. Acesso em: 12 dez.2020.

CORREIA, Adriano. Hannah Arendt (1906-1975). **Revista Ética & Filosofia Política**, Juiz de Fora, v. 9, n. 1, 2006. Número especial. Disponível em: [https://www.ufjf.br/eticaefilosofia/edicoes/anteriores/9\\_1/](https://www.ufjf.br/eticaefilosofia/edicoes/anteriores/9_1/). Acesso em: 6 maio 2014.

CORREIA, Adriano. **Hannah Arendt**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

CORREIA, Adriano. Natalidade e amor mundi: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 811-822, set./dez. 2010.

CORREIA, Adriano. **Transpondo o abismo: Hannah Arendt entre a filosofia e a política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CORREIA, Adriano; NASCIMENTO, Mariângela Moreira (org). **Hannah Arendt: entre o passado e o futuro**. Juiz de Fora: UFJF, 2008.

CORREIA, Adriano; NASCIMENTO, Mariângela Moreira (org). **Hannah Arendt: entre o passado e o futuro**. Juiz de Fora: UFJF, 2008.

COSTA, Silvio. Dossiê comuna de Paris 140 anos. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, PR, n. 118, p. 16-24, mar. 2011.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira. **Educação e mundo comum em Arendt**: reflexões e relações em face da crise do mundo moderno. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072011-144919/>. Acesso em: 28 jan. 2021.

D'ARCAIS. Paolo Flores. **Hannah Arendt, existencia y libertad**. Madrid: Tecnos, 1996.

DEWEY, John. A criança e o programa escolar. *In*: DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução e estudo preliminar de Anísio S. Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1979.

DUARTE, André. Hannah Arendt entre Heidegger e Benjamin: a crítica da tradição e a recuperação da origem da política. *In*: MORAES, Eduardo Jardim; BIGNOTTO, Newton (org.). **Hannah Arendt**: diálogos, reflexões, memórias. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p. 63-89.

DUARTE, André. **O pensamento à sombra da ruptura**: política e filosofia em Hannah Arendt. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

DURKEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

DURKEIM, Émile. **Educação e Pesquisa, São Paulo**, v. 36, n.3, p. 823-837, set./dez. 2010.

FELÍCIO, Carmelita Brito de Freitas. É possível reabilitar o sentido da política? Em torno do legado de Hannah Arendt. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 13, p. 167, out. 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio**. Dicionário da língua portuguesa: século XXI. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1998.

FERREIRA, Manuela Chaves Simões. **Hannah Arendt e a separação entre política e educação**. 2007. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25062007-112716/pt-br.php>. Acesso em: 19 set. 2019.

FERRY, Luc. **Filosofia Política II**. El sistema de las filosofías de la historia. Paris: Presses Universitaires de France, 1984.

FIGUEIREDO, Lídia. O pensamento político de Hannah Arendt: uma Revolução Copernicana? **Revista Portuguesa de Filosofia**, Braga, v. 58, n. 2, p. 379-400, 2002. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/FLGOPP>. Acesso em: 19 set. 2019.

FIORI, Giuseppe **A vida de Antônio Gramsci**. Tradução de Sérgio Lamarão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Pensamento Crítico, 30).

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. 127 p. (Apostila).

FONSECA, José Sérgio. **Educação e política: uma herança sem testamento**. 2015. 115 f. Tese de Livre Docência (Filosofia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-04032015-143155/pt-br.php>. Acesso em: 4 ago. 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados, 1982.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola sem Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERI, LPP, 2017.

FUCHS, Ângela Maria Silva; FRANÇA, Maira Nani; PINHEIRO, Maria Salete de Freitas. **Guia para normatização de publicações técnico-científicas**. Uberlândia: Edufu, 2013.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Editora Cortez, 1996. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4144514/mod\\_resource/content/1/FPF\\_PTPF\\_12\\_069.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4144514/mod_resource/content/1/FPF_PTPF_12_069.pdf). Acesso em 12/12/2020.

GALLO, Silvio. Escola, ideologia e a construção do sujeito. *In*: GALLO, Sílvio. **Subjetividade, ideologia e educação**. Campinas: Alínea, 2009. p. 121-134.

GALLO, Silvio. Transversalidade e Educação: pensando uma educação não disciplinar. *In*: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (org.). **O Sentido da Escola**. Petrópolis: DP&A, 2016, p. 15-36.

GARCIA, Cláudio Boeira. Arendt: acontecimento, compreensão e política. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 13, 2003.

GATTI JUNIOR, Décio. As ideias de Rousseau nos manuais de história da educação com autores estrangeiros publicados no Brasil (1939-2010). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 475-498, jul./dez. 2014.

GHIGGI, Gioconda; NASCIMENTO, Lizandra. Andrade. Hannah Arendt e a Pedagogia: os desafios contemporâneos e a preservação da tradição. **Vivências**, v. 8, n. 15, p. 32-39, out. 2012.

GHIGGI, Gioconda; NASCIMENTO, Lizandra. Andrade. Hannah Arendt e a Pedagogia: os desafios contemporâneos e a preservação da tradição. **Vivências**, v. 8, n. 15, p. 32-39, out. 2012.

GIL, Antônio. Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007. GUILHERME, Alexandre Anselmo. PICOLI, Bruno Antônio. Escola sem Partido — elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. **Revista Brasileira de Educação** v. 23 e230042 2018.

HADDAD, S. **Por que o Brasil de Olavo e Bolsonaro vê em Paulo Freire um inimigo**. Folha de São Paulo, 2019. Disponível em:



<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2019/04/por-que-o-brasil-de-olavo-e-bolsonaro-ve-em-paulo-freire-um-inimigo.shtml>. Acesso em: 23 out. 2019.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **A razão na história**: uma introdução geral à filosofia da história. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2001. Disponível em: <https://netmundi.org/home/wp-content/uploads/2015/06/A-Raz%c3%a3o-na-historia.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2021.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

HOBBS, Eric John. **A era das revoluções**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

HOLANDA, Adriano Furtado. **Fenomenologia e Humanismo: reflexões necessárias**. Juriá: Curitiba, 2014.

HUSSERL, Edmund. **Vida e obra**. São Paulo: Nova Cultural, 2005. (Coleção Os Pensadores). Disponível em: <http://charlezine.com.br/wp-content/uploads/Cole%C3%A7%C3%A3o-Os-Pensadores-Husserl.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2015.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem Escolas**. Petrópolis: Vozes, 1985. Disponível em: [https://colectivolibertarioevora.files.wordpress.com/2013/11/ivan\\_illich\\_-\\_sociedade\\_sem\\_escolas.pdf](https://colectivolibertarioevora.files.wordpress.com/2013/11/ivan_illich_-_sociedade_sem_escolas.pdf). Acesso em 12/12/2020.

JAEGGER, Werner. **Paideia**: a formação do Homem Grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JARDIM, Eduardo. **A recepção da obra de Hannah Arendt no Brasil**. São Paulo: Bregantini, 2008.

KAMEL, Ali. **Efeitos Didático**. Rio de Janeiro, Jornal O Globo. 16 de outubro de 2007. Disponível em: <http://www.alikamel.com.br/artigos/efeitos-didaticos.php>. Acesso em: 25 mar. 2020.

KAMEL, Ali. **Livro didático e propaganda política**. Jornal O Globo. 02 de outubro de 2007. Disponível em: <http://www.alikamel.com.br/artigos/efeitos-didaticos.php>. Acesso em 25 mar.2020.

KAMEL, Ali. **O que ensinam a nossas crianças**. Rio de Janeiro, Jornal O Globo. 18 setembro 2007. Disponível em: <http://www.alikamel.com.br/artigos/que-ensinam-nossas-criancas.php>. Acesso em: 25 mar. 2020.

KANT, Immanuel. **A metafísica dos costumes**. Bauru: Edipro, 2008.

KANT, Immanuel. **Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita**. Tradução de Rodrigo Naves e Ricardo R. Terra. São Paulo: Brasiliense, 1986.

KANT, Immanuel. Resposta à questão: o que é o esclarecimento? **Cognitio**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 145-154, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/cognitiofilosofia/article/download/11661/8392>. Acesso em: 4 ago. 2019.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 1999.

KATAGUIRI, Kim. SANTOS, Renan. **Como um grupo de desajustados derrubou a presidente. MBL: a Origem.** Rio de Janeiro: Travessa, 2019.

KATZ, Elvis Patrik. MUTZ, Andressa Silva da Costa. A construção de uma identidade docente desejável no discurso do movimento Escola Sem Partido. **Reflexão e Ação.** Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 2, p. 118-129, mai./ago. 2018.

KINOUCHI, Renato Rodrigues. Notas introdutórias ao pragmatismo clássico. **Scientiae Studia**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 215-226, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ss/v5n2/a04v5n2.pdf>. Acesso em: 19 set. 2019.

KOHAN, Walter Omar. Em defesa de uma defesa. *In*: LARROSA, Jorge. **O Elogio da Escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LAFER, Celso. **Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

LAFER, Celso. O sopro do pensamento, o peso da vontade e o espaço público do juízo: dimensões filosóficas da reflexão política de Hannah Arendt. **Revista Brasileira de Filosofia**, São Paulo, v. 30, n. 114, p.184-200, 1999.

LARROSA, Jorge. **Elogio da Escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018. LEFORT, Claude. *Écrire à l'épreuve du politique.* Paris: Calmann Lévy, 1992.

LEFORT, Claude. **Hannah Arendt e a questão do político in pensando o político.** São Paulo: Paz e Terra, 1991. Disponível em: [http://www.revolucoes.org.br/v1/sites/default/files/pensando\\_o\\_politico0001.pdf](http://www.revolucoes.org.br/v1/sites/default/files/pensando_o_politico0001.pdf). Acesso em: 28 jan. 2021.

LOCKE, John. **Dois tratados sobre o governo.** São Paulo: Martins Fontes, 1960.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano.** São Paulo: Nova Cultura, 1999. Disponível em: <http://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2014/12/Ensaio-Acerca-do-Entendimento-Humano.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2020.

LOMBARD, Jean. **Hannah Arendt: Education et Modernité.** Paris: L'Harmattan, 2003. LUDZ, Úrsula. **Correspondência 1925/1975: Hannah Arendt – Martin Heidegger.** Tradução de Marcos Antônio Casa Nova. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MANHAS, CLEOMAR. Nas mais ideológico que “Escola sem Partido”. *In*: **A ideologia do movimento Escola sem Partido.** São Paulo: Ação Educativa, 2016.

MANNHEIM, Karl. O Pensamento Conservador. *In*: MARTINS, José de Souza (Org.). **Introdução Crítica à Sociologia Rural.** São Paulo: Hucitec, 1986.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Coleção Clássicos). Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2011/08/o-proc3adncipe.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2015.

MARQUES, J. O. A. Forçar-nos a ser livres? O paradoxo da liberdade no Contrato Social de Jean-Jacques Rousseau. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**. São Paulo: FFLCH-USP. n.16, p. 99-114. 2010.

MARTINS, Evandro Silva. A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 6, n. 6, p. 31-36, 2005.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547009/mod\\_resource/content/1/MARX%2C%20Karl.%20A%20ideologia%20alem%C3%A3.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547009/mod_resource/content/1/MARX%2C%20Karl.%20A%20ideologia%20alem%C3%A3.pdf). Acesso em: 12 set. 2019.

MARX, Karl. **Manifesto do partido comunista**. Petrópolis: Vozes, 1979.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MATOS, B. **Doutrinação política e ideológica nas escolas**. Brasília, Câmara Federal, 24 de março de 2015. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/images/braulio> Acesso em: 12 out. 2020.

MATOS, Olgária Chain Feres. O storyteller e o flâneur: Hannah Arendt e Walter Benjamin. *In*: MORAES, Eduardo Jardim; BIGNOTTO, Newton (org.). **Hannah Arendt**: diálogos, reflexões, memórias. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p. 90-96.

MAY, Derwent. **Hannah Arendt**: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX. Rio de Janeiro: Casa Maria Editorial, 1988.

MESP. MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO. 2019. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/>. Acesso em: 2 out. 2019.

MONTESQUIEU. **O Espírito das leis**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Disponível em: [http://www.escolapresidentevargas.com.br/base/www/escolapresidentevargas.com.br/media/attachments/331/331/539ef6ac8641be2d6b331d74d2ecf96bc0ab67efa1c59\\_montesquieu.-o-espírito-das-leis.pdf](http://www.escolapresidentevargas.com.br/base/www/escolapresidentevargas.com.br/media/attachments/331/331/539ef6ac8641be2d6b331d74d2ecf96bc0ab67efa1c59_montesquieu.-o-espírito-das-leis.pdf). Acesso em: 13 jul. 2015.

MORAES, Eduardo Jardim. Tensão entre a teoria e a prática. A recepção da obra de Hannah Arendt no Brasil. **Revista Cult**, São Paulo, v. 129, out. 2008. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/tensao-entre-teoria-e-pratica/>. Acesso em: 13 jul. 2015.

MOREIRA, Armindo. **Professor não é educador**. Cascavel, 2012.

MOURA, Fernanda Pereira de. **“Escola sem Partido”**: relações entre estado, educação e religião e os impactos no ensino de história. UFRJ, dezembro, 2016. Dissertação de Mestrado.

MOURA, Fernanda Pereira de; SILVA, Renata da Conceição Aquino. **6 anos de projetos “Escola sem Partido” no Brasil**: levantamento dos projetos de lei estaduais, municipais,

distritais e federais que censuram a liberdade de aprender e ensinar. Brasília: Frente Nacional Escola Sem Mordada, 2020.

MÜLLE, Maria Cristina. Revoluções americana e francesa: luta por liberdade ou libertação? **Cadernos de Ética e Filosofia**, São Paulo, n. 23, 2013, p. 64-73. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/74742>. Acesso em: 19 set. 2019.

NAGIB, Miguel. **Audiência Pública na Câmara dos Deputados**. Sobre o PL7180/2014 – Escola Sem Partido. 14 fev. 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/webcamara/arquivos/videoArquivo?codSessao=58813>. Acesso em: 01 mar. 2017.

NAGIB, Miguel. **Audiência pública para debater a liberdade de expressão na sala de aula. 2016**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoaudiencia?id=8657>. Acesso em: 12 out. 2019.

NASCIMENTO, Mariângela Moreira. **A questão da liberdade no pensamento político de Hannah Arendt**. 1994. Paginação irregular. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1994.

NASCIMENTO, Paulo (org.). **Filosofia ou política?** Diálogos com Hannah Arendt. São Paulo: Annablume, 2010.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

NIETZSCHE, Friedrich. **Consideraciones intempestivas (1873-1875)**. Madrid: M. Aguilar Editor, 1932.

NIETZSCHE, Friedrich. **Schopenhauer como educador**. Tradução de Adriana M. Saura Vaz. Campinas: Unicamp, 1999.

ORTEGA, Francisco. **Para uma política da amizade**: Arendt, Derrida, Foucault. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.

PARAÍSO, Marluce Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: PARAÍSO, Marluce Alves; MEYER, Dagmar Estermann (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 15-22.

PEIXOTO, Adão José (org.). **Fenomenologia**: diálogos possíveis. Campinas: Alínea, 2011.

PENNA, Fernando de Araújo. “Escola sem Partido” como ameaça à educação democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola. In: MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de Almeida (org.). **Golpes na história e na escola**: o Brasil e a América Latina nos Séculos XX e XXI. São Paulo: Cortez: ANPUH SP, 2017. Disponível em: <https://professorescontraoescolasepartido.files.wordpress.com/2016/07/penna-fernando-escola-sem-partido-como-ameac3a7a-c3a0-educac3a7c3a3o-democrc3a1tica-fabricando-o-c3b3dio-aos-professores-e-destruindo-o-potencial-educacional-da-escola.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2021.

PENNA, Fernando de Araújo. O discurso reacionário do projeto Escola sem Partido. **Quaestio**, Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 567-581, dez. 2018. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/3240/3058>. Acesso em: 28 jan. 2021.

PENNA, Fernando de Araújo. 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: UERI, LPP, 2017.

PENNA, Fernando de Araújo. Programa Escola sem Partido: uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Bonfim Martins, 2016. Disponível em: <https://professorescontraoescolasempartido.files.wordpress.com/2016/07/programa-escola-sem-partido-uma-ameac3a7a-c3a0-educac3a7c3a3o-emancipadora.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2021.

PESP. PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, 2019. Disponível em: <http://www.programaescolasempartido.org>. Acesso em: 4 abr. 2019.

PINHEIRO, Cristiano Guedes. **PinEscola Sem Partido (ESP) versus Professores Contra o Escola Sem Partido (PCESP)**: tensões e discurso nas redes sociais / Cristiano Guedes Pinheiro; Denise Marcos Bussoletti, orientadora. Pelotas, 2017.

PLATÃO. **A República**. Belém: EdUFPA, 2000. Disponível em: [https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/213190/mod\\_resource/content/1/PLATAO.%20-A%20Republica-EDUFPA.pdf](https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/213190/mod_resource/content/1/PLATAO.%20-A%20Republica-EDUFPA.pdf). Acesso em: 28 jan. 2021.

PLATÃO. **Diálogos**. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os pensadores). Disponível em: <https://projetoaletheia.files.wordpress.com/2014/05/os-pensadores-platc3a3o.pdf>. Acesso em: 19 set. 2019.

POMBO, Olga. **A escola, a recta e o círculo**. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, 2019. Disponível em: <http://www.programaescolasempartido.org>. Acesso em: 4 abr. 2019.

PROST, Antoine. **Doze Lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

RATIER, Rodrigo. 14 perguntas e respostas sobre o “Escolas sem Partido”. In: **A ideologia do movimento Escola sem Partido**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

REVISTA VEJA. **"O Inssino no Brasiu é otimo"**. São Paulo/SP: Editora Abril, edição 2074, ano 41, n. 33, 20 ago. 2008.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROMANELLI, Rubens. Costa. O vocabulário indo-europeu e o seu desenvolvimento semântico. **Kriterion**, Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais, 1960.

ROTerdã, Erasmo. **De Pueris/A civilidade Pueril**. São Paulo: Escala, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jaques. **Considérations sur le gouvernement de Pologne**. Québec: Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi, 2002. Disponível em: [http://www.espace-rousseau.ch/f/textes/considerations\\_pologne.pdf](http://www.espace-rousseau.ch/f/textes/considerations_pologne.pdf). Acesso em: 20 out. 2019.

ROUSSEAU, Jean-Jaques. **Do Contrato Social ou princípios do Direito Político**. São Paulo: Martin Claret, 2011.

ROUSSEAU, Jean-Jaques. **Emílio ou da educação**. 3. ed. Tradução de Sergio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

ROVIELLO, Anne-Marie. **Senso comum e modernidade em Hannah Arendt**. Lisboa: Instituto Piaget, 1987.

SALINAS FORTES, L.R. **Paradoxos do espetáculo**. São Paulo: Discurso Editorial, 1997.

SALLES, Diogo da Costa. A concepção pedagógica e o projeto educacional conservador e reacionário do Movimento Escola Sem Partido: uma crítica a partir da função de subjetivação do processo de ensino-aprendizado. **RevistAleph**. Julho 2017 Ano XIV – Número 28.

SANTOS, João Guilherme Bastos dos; CHAGAS, Viktor. A revolução será memetizada: engajamento e ação coletiva nos memes dos debates eleitorais em 2014. **E-Compós**, v. 20, n. 1, p. 1-23, 2017.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. São Paulo; Martins, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curva da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. O golpe parlamentar e seus impactos na educação brasileira 213 A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. *In*: Lucena, Carlos; Previtali, Fabiane Santana; Lucena Lurdes. **A crise da democracia brasileira** – Volume I. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

SCRUTON, Roger. **Como ser um conservador**. Rio de Janeiro: Record, 2015. Disponível em: <https://kamargo.com.br/wp-content/uploads/2018/10/Como-ser-um-conservador-Roger-Scruton.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2021.

SHIFMAN, L. **Memes in a Digital Culture**. Cambridge: The MIT Press, 2014.

SHIO, Sônia Maria. **Hannah Arendt educação grega ou romana?** Argumentos, ano 5, n. 9, Fortaleza, jan/jun, 2013.

SILVA, Mauro Sérgio Santos da. **Hannah Arendt e a noção de liberdade como sentido da política no mundo contemporâneo**. Uberlândia: Narrativa da Imaginação, 2016.

SILVA, Mauro Sérgio Santos da; XAVIER, Dennys Garcia. Hannah Arendt e o conceito de espaço público. **Profanações**, Concórdia, v. 2, n. 1, p. 216-236, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.unc.br/index.php/prof/article/view/856>. Acesso em: 13 jul. 2015.

SILVA, Mauro Sérgio Santos da; XAVIER, Dennys Garcia. Hannah Arendt e o conceito de liberdade. **Revista Seara Filosófica**, Pelotas, v. 10, p. 50-72, jan./jul. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/searafilosofica/article/view/5363>. Acesso em: 19 set. 2019.

SINGER, André. **Brasil, junho de 2013: classes e ideologias cruzadas**. Novos estud. - CEBRAP, São Paulo, n. 97, p. 23-40, novembro 2013.

SOUZA, Caio. **Tulio Guimaraes de. Relações Executivo-Legislativo no Presidencialismo de Coalizão brasileiro: emendas individuais como ferramenta de barganha no governo Temer**. 2019. 209 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Políticas) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/30895/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20final.pdf>. Acesso em 29 dez. 2020.

SOUZA, JR. **Escola sem Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v15, n3, set/dez, 2017.

SPRING, Joel. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Campinas: Vide Editorial, 2018.

TELLES, Vera da Silva. **Política e espaço público na constituição do ‘Mundo Comum’**: notas sobre o pensamento de Hannah Arendt. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

TOMÁS DE AQUINO. **Sobre o ensino (de magistro) e os sete pecados capitais**. Trad. Luiz Jean Lauand. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

TORRES, Ana Paula Repolês. O sentido da política em Hannah Arendt. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, 30(2): 235-246, 2007.

VEIGA, Cyntia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VERNANT, Jean Pierre. **As origens do pensamento grego**. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

VILLAMÉA, Luiza. “Como derrubar um governo”. **Revista Brasileiros**, n.109, agosto de 2016, p. 26-38.

VIOTTO, Ricardo Antônio. História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 357-363, jan./abr. 2016.

WATSON, David. **Hannah Arendt**. Rio de Janeiro: Difel, 2001. (Coleção mestres do pensamento).

WATSON, David. **Hannah Arendt: uma biografia**. Rio de Janeiro: Difel, 2001.

WEBER, Tadeu. **Estado, liberdade e política**. Petrópolis, Vozes, 1993.

WEINBERG, Monica; PEREIRA, Camila. Prontos para o século XIX. **Revista Veja**, São Paulo/SP, edição 2074, ano 41, n. 33, p. 76-86, 20 ago. 2008b.

WESTBROOK, Robert. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. (Coleção Educadores).

YOUNG-BRUEHL, Elisabeth. **Por amor ao mundo: a vida e a obra de Hannah Arendt**. Tradução de Antônio Trânsito. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.



**ANEXO A – MODELO DE ANTEPROJETO DE DECRETO DE LEI MUNICIPAL  
QUE DETERMINARIA A AFIXAÇÃO DO CARTAZ DO PESP NAS UNIDADES  
FEDERATIVAS**

**DECRETO Nº... , DE ...**

**Determina a afixação de cartazes nas salas de aula das escolas pertencentes ao Município e dá outras providências.**

(...), Prefeito do Município (...), no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei,

CONSIDERANDO que é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios “*zelar pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas*”(CF, art. 23, I);

CONSIDERANDO o princípio constitucional da impessoalidade e da neutralidade política e ideológica do Estado (CF, arts. 1º, V; 5º, *caput*, 17, *caput*, 19, III; 34, VII, ‘a’; e 37, *caput*), que impede o uso da máquina pública para favorecer ou prejudicar indivíduos, grupos ou partidos que disputam o poder na sociedade;

CONSIDERANDO o princípio constitucional da laicidade do Estado (CF, art. 19, I), que impede o Poder Público de promover valores hostis à moralidade dessa ou daquela religião;

CONSIDERANDO o princípio do pluralismo de ideias (CF, art. 206, III), que impede o Poder Público de se comprometer oficialmente com determinada ideologia ou teoria científica;

CONSIDERANDO o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana (CF, art. 1º, III), que assegura aos alunos o direito de não ser usados como “cobaias” em experimentos de engenharia social;

CONSIDERANDO o direito constitucional à intimidade (CF, art. 5º, X), que impede o Poder Público de se imiscuir no processo de amadurecimento sexual dos alunos;

CONSIDERANDO a garantia constitucional da liberdade de consciência e de crença (CF, art. 5º, VI), que assegura aos estudantes o direito a que suas crenças e valores religiosos e morais não sejam desrespeitados ou manipulados pelo Poder Público e seus agentes;

CONSIDERANDO que ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política (CF, art. 5º, VIII);

CONSIDERANDO a liberdade de aprender dos estudantes (CF, art. 206, II), que lhes assegura o direito a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado pela ação dos seus professores;

CONSIDERANDO que liberdade de ensinar (CF, art. 206, II) não se confunde com liberdade de expressão (CF, art. 5º, IV);

CONSIDERANDO o princípio da proteção integral da criança e do adolescente (CF, art. 227, *caput*, ECA, arts. 3º, 4º e 5º);

CONSIDERANDO o disposto no artigo 12, item 4, da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, segundo o qual *“os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”*;

CONSIDERANDO o disposto no parágrafo único do art. 22 do Estatuto da Criança e do Adolescente, segundo o qual *“a mãe e o pai, ou os responsáveis, têm direitos iguais e deveres e responsabilidades compartilhados no cuidado e na educação da criança, devendo ser resguardado o direito de transmissão familiar de suas crenças e culturas, assegurados os direitos da criança estabelecidos nesta Lei”*;

CONSIDERANDO que o Poder Público tem o dever de agir preventivamente para impedir *“a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente”*, conforme o disposto no art. 70 do Estatuto da Criança e do Adolescente;

CONSIDERANDO que todos os indivíduos têm direito de conhecer seus próprios direitos, visando ao exercício da cidadania,

## **DECRETA:**

**Art. 1º.** A Secretaria de Educação providenciará a confecção e envio às escolas públicas pertencentes à rede municipal de ensino, de cartazes com o conteúdo previsto no Anexo deste Decreto, nas seguintes dimensões: “x” centímetros de altura por “y” centímetros de largura.

**Art. 2º.** Os cartazes referidos no artigo anterior serão afixados em todas as salas de aulas e salas dos professores; ou, tratando-se de instituições de educação infantil, somente nas salas dos professores.

**Art. 3º.** O Poder Público não se imiscuirá na orientação sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo e proselitismo na abordagem das questões de gênero.

**Art. 4º.** É vedado nas escolas do Município o uso de técnicas de manipulação psicológica destinadas a obter a adesão dos alunos a determinada causa.

**Art. 5º.** Os professores e demais servidores da rede pública municipal de ensino respeitarão integralmente o que estabelece o art. 12, item 4, da Convenção Americana sobre Direitos Humanos.

**Art. 6º.** O disposto neste Decreto aplica-se, no que couber:

**I** – aos conteúdos curriculares;

**II** – aos projetos pedagógicos das escolas;

**III** – aos materiais didáticos e paradidáticos;

**IV** – às provas de concurso para ingresso no magistério.

**Parágrafo único.** Verificando a existência, no currículo, no projeto pedagógico ou no material didático, de conteúdos que estejam em conflito com os princípios constitucionais e legais em que se baseia o presente Decreto, o professor deverá abster-se de ministrá-los, comunicando o fato à Secretaria de Educação.

**Art. 7º.** A Secretaria de Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, a realização de cursos com o objetivo de disseminar e aprofundar o conhecimento sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente.

**Art. 8º.** A Secretaria de Educação contará com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato.

**Art. 9º.** A Secretaria de Educação enviará cópia deste Decreto a todos os professores da rede pública municipal de ensino, cientificando-os de que o Município não deixará de exercer o direito de regresso (art. 37, § 6º, da Constituição Federal), caso venha a ser condenado a indenizar danos morais decorrentes do descumprimento dos deveres explicitados no presente Decreto.

**Art. 10º.** Ressalvado o disposto no artigo 7º, este Decreto entra em vigor 180 dias após a data de sua publicação oficial.

Prefeito Municipal

## **ANEXO**

### **DEVERES DO PROFESSOR**

- 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, sócio-culturais 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.

## **ANEXO B MODELO DE ANTEPROJETO DE DECRETO DE LEI ESTADUAL QUE DETERMINARIA A AFIXAÇÃO DO CARTAZ DO PESP NOS MUNICÍPIOS**

**DECRETO Nº... , DE ...**

**Determina a afixação de cartazes nas salas de aula das escolas pertencentes ao Estado e dá outras providências.**

(...), Governador do Estado (...), no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei,

CONSIDERANDO que é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios “*zelar pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas*” (CF, art. 23, I);

CONSIDERANDO o princípio constitucional da impessoalidade e da neutralidade política e ideológica do Estado (CF, arts. 1º, V; 5º, *caput*; 17, *caput*; 19, III; 34, VII, ‘a’; e 37, *caput*), que impede o uso da máquina pública para favorecer ou prejudicar indivíduos, grupos ou partidos que disputam o poder na sociedade;

CONSIDERANDO o princípio constitucional da laicidade do Estado (CF, art. 19, I), que impede o Poder Público de promover valores hostis à moralidade dessa ou daquela religião;

CONSIDERANDO o princípio do pluralismo de ideias (CF, art. 206, III), que impede o Poder Público de se comprometer oficialmente com determinada ideologia ou teoria científica;

CONSIDERANDO o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana (CF, art. 1º, III), que assegura aos alunos o direito de não ser usados como “cobaias” em experimentos de engenharia social;

CONSIDERANDO o direito constitucional à intimidade (CF, art. 5º, X), que impede o Poder Público de se imiscuir no processo de amadurecimento sexual dos alunos;

CONSIDERANDO a garantia constitucional da liberdade de consciência e de crença (CF, art. 5º, VI), que assegura aos estudantes o direito a que suas crenças e valores religiosos e morais não sejam desrespeitados ou manipulados pelo Poder Público e seus agentes;

CONSIDERANDO que ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política (CF, art. 5º, VIII);

CONSIDERANDO a liberdade de aprender dos estudantes (CF, art. 206, II), que lhes assegura o direito a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado pela ação dos seus professores;

CONSIDERANDO que liberdade de ensinar (CF, art. 206, II) não se confunde com liberdade de expressão (CF, art. 5º, IV);

CONSIDERANDO o princípio da proteção integral da criança e do adolescente (CF, art. 227, *caput*; ECA, arts. 3º, 4º e 5º);

CONSIDERANDO o disposto no artigo 12, item 4, da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, segundo o qual *“os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”*;

CONSIDERANDO o disposto no parágrafo único do art. 22 do Estatuto da Criança e do Adolescente, segundo o qual *“a mãe e o pai, ou os responsáveis, têm direitos iguais e deveres e responsabilidades compartilhados no cuidado e na educação da criança, devendo ser resguardado o direito de transmissão familiar de suas crenças e culturas, assegurados os direitos da criança estabelecidos nesta Lei”*;

CONSIDERANDO o direito dos pais de ter ciência do processo pedagógico (ECA, art. 53, par. único) e acompanhar a vida escolar dos seus filhos, como decorrência do dever constitucional de criá-los e educá-los (CF, art. 229, *caput*);

CONSIDERANDO que o Poder Público tem o dever de agir preventivamente para impedir *“a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente”*, conforme o disposto no art. 70 do Estatuto da Criança e do Adolescente;

CONSIDERANDO que todos os indivíduos têm direito de conhecer seus próprios direitos, visando ao exercício da cidadania,

## **DECRETA:**

**Art. 1º.** A Secretaria de Educação providenciará a confecção e envio às escolas públicas pertencentes à rede estadual de ensino, de cartazes com o conteúdo previsto no Anexo deste Decreto, nas seguintes dimensões: “x” centímetros de altura por “y” centímetros de largura.

**Art. 2º.** Os cartazes referidos no artigo anterior serão afixados em todas as salas de aulas e salas dos professores; ou, tratando-se de instituições de educação infantil, somente nas salas dos professores.

**Art. 3º.** O Poder Público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo e proselitismo na abordagem das questões de gênero.

**Art. 4º.** É vedado nas escolas do Estado o uso de técnicas de manipulação psicológica destinadas a obter a adesão dos alunos a determinada causa.

**Art. 5º.** O disposto neste Decreto aplica-se, no que couber:

**I** – aos conteúdos curriculares;

**II** – aos projetos pedagógicos das escolas;

**III** – aos materiais didáticos e paradidáticos;

**IV** – às provas de concurso para ingresso no magistério.

**Parágrafo único.** Verificando a existência, no currículo, no projeto pedagógico ou no material didático, de conteúdos que estejam em conflito com os princípios constitucionais e legais em que

se baseia o presente Decreto, o professor deverá abster-se de ministrá-los, comunicando o fato à Secretaria de Educação.

**Art. 6º.** As escolas que não realizarem ou não disponibilizarem as gravações das aulas deverão assegurar aos estudantes o direito de gravá-las, a fim de permitir a melhor absorção do conteúdo ministrado e de viabilizar o pleno exercício do direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e acompanhar a vida escolar dos seus filhos.

**Art. 7º.** A Secretaria de Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, a realização de cursos com o objetivo de disseminar e aprofundar o conhecimento sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente.

**Art. 8º.** A Secretaria de Educação contará com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato.

**Art. 9º.** A Secretaria de Educação enviará cópia deste Decreto a todos os professores da rede estadual de ensino, cientificando-os de que o Estado não deixará de exercer o direito de regresso (art. 37, § 6º, da Constituição Federal), caso venha a ser condenado a indenizar danos morais decorrentes do descumprimento dos deveres explicitados no presente Decreto.

**Art. 10.** Ressalvado o disposto no artigo 7º, este Decreto entra em vigor 180 dias após a data de sua publicação oficial.

Governador do Estado

## ANEXO

### DEVERES DO PROFESSOR

- 1 – Não se aproveitar da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.
- 2 – Não favorecer nem prejudicar ou constranger os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.
- 3 – Não fazer propaganda político-partidária em sala de aula nem incitar seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.
- 4 – Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, apresentar 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 – Respeitar 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 – Não permitir que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

**ANEXO C – MODELO DE ANTEPROJETO DE LEI QUE INSTITUI, NO ÂMBITO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO, O “PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO”**

*ESP versão 2.0*

**Ementa: Institui, no âmbito do sistema municipal de ensino, o “Programa Escola sem Partido”**

**Art. 1º.** Esta Lei institui, no âmbito do sistema municipal de ensino, com fundamento nos artigos 23, inciso I, 30, incisos I e II, e 227, *caput*, da Constituição Federal, o “Programa Escola sem Partido”, em consonância com os seguintes princípios:

**I** – dignidade da pessoa humana;

**II** – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;

**III** – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

**IV** – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

**V** – liberdade de consciência e de crença;

**VI** – direito à intimidade;

**VII** – proteção integral da criança e do adolescente;

**VIII** – direito do estudante de ser informado sobre os próprios direitos, visando ao exercício da cidadania;

**IX** – direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos.

**Art. 2º.** O Poder Público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero.

**Art. 3º.** É vedado o uso de técnicas de manipulação psicológica destinadas a obter a adesão dos alunos a determinada causa.

**Art. 4º.** No exercício de suas funções, o professor:

**I** – não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;

**II** – não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;

**III** – não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;

**IV** – ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria;

**V** – respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;

**VI** – não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

**Art. 5º.** As instituições de educação básica afixarão nas salas de aula e nas salas dos professores cartazes com o conteúdo previsto no anexo desta Lei, com, no mínimo, 420 milímetros de largura por 594 milímetros de altura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.

**Parágrafo único.** Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no *caput* deste artigo serão afixados somente nas salas dos professores.

**Art. 6º.** As escolas particulares que atendem a orientação confessional e ideologia específicas poderão veicular e promover os conteúdos de cunho religioso, moral e ideológico autorizados contratualmente pelos pais ou responsáveis pelos estudantes, devendo ser respeitado, no tocante aos demais conteúdos, o direito dos alunos à educação, à liberdade de aprender e ao pluralismo de ideias.

**Parágrafo único.** Para os fins do disposto no *caput* deste artigo, as escolas deverão apresentar e entregar aos pais ou responsáveis pelos estudantes material informativo que possibilite o pleno conhecimento dos temas ministrados e dos enfoques adotados.

**Art. 7º.** As escolas que não realizarem ou não disponibilizarem as gravações das aulas deverão assegurar aos estudantes o direito de gravá-las, a fim de permitir a melhor absorção do conteúdo ministrado e de viabilizar o pleno exercício do direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola.

**Art. 8º.** É vedada aos grêmios estudantis a promoção de atividade político-partidária.

**Art. 9º.** O disposto nesta Lei aplica-se, no que couber:

**I** – às políticas e planos educacionais;

**II** – aos conteúdos curriculares;

**III** – aos projetos pedagógicos das escolas;

**IV** – aos materiais didáticos e paradidáticos;

**V** – às provas de concurso para o ingresso na carreira docente.



**Art. 10.** O Poder Público contará com canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato.

**Parágrafo único.** As reclamações referidas no caput deste artigo deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos direitos da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade.

**Art. 11.** Esta Lei entra em vigor após decorridos 90 dias da data de sua publicação oficial.

## **ANEXO**

### **DEVERES DO PROFESSOR**

- 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, sócio-culturais 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.

### **JUSTIFICAÇÃO**

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis.

Diante dessa realidade, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Trata-se, afinal, de práticas ilícitas, violadoras de direitos e liberdades fundamentais dos estudantes e de seus pais ou responsáveis, como se passa a demonstrar:

1. A liberdade de consciência e de crença – assegurada pelo art. 5º, VI, da Constituição Federal – compreende o direito do estudante a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado, para fins políticos e ideológicos, pela ação dos seus professores;
2. O caráter obrigatório do ensino não anula e não restringe essa liberdade. Por isso, o fato de o estudante ser obrigado a assistir às aulas de um professor implica para o professor o dever de não se aproveitar da audiência cativa dos alunos para promover suas próprias preferências religiosas, morais, ideológicas, políticas e partidárias.

3. Liberdade de ensinar – assegurada pelo art. 206, II, da Constituição Federal – não se confunde com liberdade de expressão; não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes, que formam, em sala de aula, uma audiência cativa;
4. A liberdade de ensinar obviamente não confere ao professor o direito de se aproveitar do seu cargo e da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias; nem o direito de favorecer, prejudicar ou constranger os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas; nem o direito de fazer propaganda político-partidária em sala de aula e incitar seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; nem o direito de manipular o conteúdo da sua disciplina com o objetivo de obter a adesão dos alunos a determinada corrente política ou ideológica; nem, finalmente, o direito de dizer aos filhos dos outros o que é certo e o que é errado em matéria de religião e de moral;
5. Além disso, a doutrinação política e ideológica em sala de aula compromete gravemente a liberdade política do estudante, na medida em que visa a induzi-lo a fazer determinadas escolhas políticas e ideológicas, que beneficiam, direta ou indiretamente as políticas, os movimentos, as organizações, os governos, os partidos e os candidatos que desfrutam da simpatia do professor;
6. Sendo assim, não há dúvida de que os estudantes que se encontram em tal situação estão sendo manipulados e explorados politicamente, o que ofende o art. 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), segundo o qual “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de exploração”;
7. Ao estigmatizar determinadas perspectivas políticas e ideológicas, a doutrinação cria as condições para o bullying político e ideológico que é praticado pelos próprios estudantes contra seus colegas. Em certos ambientes, um aluno que assuma publicamente uma militância ou postura que não seja a da corrente dominante corre sério risco de ser isolado, hostilizado e até agredido fisicamente pelos colegas. E isso se deve, principalmente, ao ambiente de sectarismo criado pela doutrinação;
8. A doutrinação infringe, também, o disposto no art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que garante aos estudantes “o direito de ser respeitado por seus educadores”. Com efeito, um professor que deseja transformar seus alunos em réplicas ideológicas de si mesmo evidentemente não os está respeitando;
9. A prática da doutrinação política e ideológica nas escolas configura, ademais, uma clara violação ao próprio regime democrático, na medida em que instrumentaliza o sistema público de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de determinados competidores;
10. Por outro lado, é inegável que, como entidades pertencentes à Administração Pública, as escolas públicas estão sujeitas ao princípio constitucional da impessoalidade, e isto significa, nas palavras de Celso Antônio Bandeira de Mello (Curso de Direito Administrativo, Malheiros, 15ª ed., p. 104), que “nem favoritismo nem perseguições são toleráveis. Simpatias ou animosidades pessoais, políticas ou ideológicas não podem interferir na atuação administrativa e muito menos interesses sectários, de facções ou grupos de qualquer espécie.”;
11. E não é só. O uso da máquina do Estado – que compreende o sistema de ensino – para a difusão das concepções políticas ou ideológicas de seus agentes é incompatível com o

- princípio da neutralidade política e ideológica do Estado, com o princípio republicano, com o princípio da isonomia (igualdade de todos perante a lei) e com o princípio do pluralismo político e de ideias, todos previstos, explícita ou implicitamente, na Constituição Federal;
12. Cabe recordar, a propósito, que o artigo 117, V, da Lei 8.112/91, reproduzindo norma tradicional no Direito Administrativo brasileiro, presente na legislação de diversos Estados e Municípios, estabelece que é vedado ao servidor público “promover manifestação de apreço ou despreço no recinto da repartição”;
  13. No que tange à educação religiosa e moral, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, vigente no Brasil, já assegura aos pais “o direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções.” Trata-se, apenas, de fazer com que esse direito dos pais – sem o qual eles não poderiam cumprir o dever constitucional de criar e educar seus filhos menores (CF, art. 229) – seja respeitado dentro das escolas;
  14. Finalmente, um Estado que se define como laico – e que, portanto deve manter uma posição de neutralidade em relação a todas as religiões – não pode usar o sistema de ensino para promover valores que sejam hostis à moralidade dessa ou daquela religião;
  15. Permitir que o governo de turno ou seus agentes utilizem o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade é dar-lhes o direito de vilipendiar e destruir, indiretamente, a crença religiosa dos estudantes, o que ofende os artigos 5º, VI, e 19, I, da Constituição Federal.

Ante o exposto, entendemos que a melhor forma de combater o abuso da liberdade de ensinar é informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores, a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desse direito, já que, dentro das salas de aula, ninguém mais poderá fazer isso por eles.

Nesse sentido, o projeto que ora se apresenta está em perfeita sintonia com o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prescreve, entre as finalidades da educação, o preparo do educando para o exercício da cidadania. Afinal, o direito de ser informado sobre os próprios direitos é questão de estrita cidadania.

O projeto reconhece também o direito dos estudantes e dos pais de gravar as aulas, caso a escola não o faça ou não disponibilize as gravações. Trata-se de direito que decorre do artigo 206, VII, da Constituição – que assegura, entre os princípios com base nos quais o ensino será ministrado, a “garantia de padrão de qualidade” – o que implica necessariamente para os pais o direito de conhecer e avaliar a qualidade dos serviços prestados pelas escolas –; e do artigo 53, par. único, do ECA, que reconhece aos pais o direito de ter ciência do processo pedagógico vivenciado por seus filhos.

Em complemento ao disposto no artigo 1º da Lei nº 7.398/1985 – que assegura aos estudantes do ensino fundamental e médio o direito de se organizar “como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais.” –, o projeto explicita a proibição de atividades político-partidárias por parte dos grêmios estudantis, visando a impedir o risco de instrumentalização dessas entidades por partidos políticos. Tendo em vista que os grêmios

estudantis desenvolvem suas atividades no espaço escolar, a proibição também obedece ao princípio constitucional da impessoalidade.

Note-se por fim, que o projeto não deixa de atender à especificidade das instituições confessionais e particulares cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, às quais reconhece expressamente o direito de veicular e promover os princípios, valores e concepções que as definem, exigindo-se, apenas, a ciência e o consentimento expressos por parte dos pais ou responsáveis pelos estudantes.

Ao aprovar a presente proposição, esta Casa estará atuando no sentido de “zelar pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas” dentro das escolas e universidades, como determina o artigo 23, I, da Constituição; e no de “prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente”, como prescreve o artigo 70 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

**ANEXO D – MODELO DE ANTEPROJETO DE LEI QUE INSTITUI, NO ÂMBITO  
DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO, O “PROGRAMA ESCOLA SEM  
PARTIDO”**

*ESP versão 2.0*

**Ementa: Institui, no âmbito do sistema estadual de ensino, o “Programa Escola sem Partido”**

**Art. 1º.** Esta Lei institui, no âmbito do sistema estadual de ensino, com fundamento nos artigos 23, inciso I, 24, inciso XV, e 227, *caput*, da Constituição Federal, o “Programa Escola sem Partido”, em consonância com os seguintes princípios:

**I** – dignidade da pessoa humana;

**II** – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;

**III** – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

**IV** – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

**V** – liberdade de consciência e de crença;

**VI** – direito à intimidade;

**VII** – proteção integral da criança e do adolescente;

**VIII** – direito do estudante de ser informado sobre os próprios direitos, visando ao exercício da cidadania;

**IX** – direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos.

**Art. 2º.** O Poder Público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero.

**Art. 3º.** É vedado o uso de técnicas de manipulação psicológica destinadas a obter a adesão dos alunos a determinada causa.

**Art. 4º.** No exercício de suas funções, o professor:

**I** – não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;

**II** – não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;

**III** – não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;

**IV** – ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria;

**V** – respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;

**VI** – não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

**Art. 5º.** As instituições de educação básica afixarão nas salas de aula e nas salas dos professores cartazes com o conteúdo previsto no anexo desta Lei, com, no mínimo, 420 milímetros de largura por 594 milímetros de altura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.

**Parágrafo único.** Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no *caput* deste artigo serão afixados somente nas salas dos professores.

**Art. 6º.** As escolas particulares que atendem a orientação confessional e ideologia específicas poderão veicular e promover os conteúdos de cunho religioso, moral e ideológico autorizados contratualmente pelos pais ou responsáveis pelos estudantes, devendo ser respeitado, no tocante aos demais conteúdos, o direito dos alunos à educação, à liberdade de aprender e ao pluralismo de ideias.

**Parágrafo único.** Para os fins do disposto no *caput* deste artigo, as escolas deverão apresentar e entregar aos pais ou responsáveis pelos estudantes material informativo que possibilite o pleno conhecimento dos temas ministrados e dos enfoques adotados.

**Art. 7º.** As escolas que não realizarem ou não disponibilizarem as gravações das aulas deverão assegurar aos estudantes o direito de gravá-las, a fim de permitir a melhor absorção do conteúdo ministrado e de viabilizar o pleno exercício do direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola.

**Art. 8º.** É vedada aos grêmios estudantis a promoção de atividade político-partidária.

**Art. 9º.** O disposto nesta Lei aplica-se, no que couber:

**I** – às políticas e planos educacionais;

**II** – aos conteúdos curriculares;

**III** – aos projetos pedagógicos das escolas;

**IV** – aos materiais didáticos e paradidáticos;

**V** – às avaliações para o ingresso no ensino superior;

**VI** – às provas de concurso para o ingresso na carreira docente;

**VII** – às instituições de ensino superior, respeitado o disposto no art. 207 da Constituição Federal.

**Art. 10.** O Poder Público contará com canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato.

**Parágrafo único.** As reclamações referidas no caput deste artigo deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos direitos da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade.

**Art. 11.** Esta Lei entra em vigor após decorridos 90 dias da data de sua publicação oficial.

## ANEXO

### DEVERES DO PROFESSOR

- 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, sócio-culturais 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.

### JUSTIFICAÇÃO

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis.

Diante dessa realidade, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Trata-se, afinal, de práticas ilícitas, violadoras de direitos e liberdades fundamentais dos estudantes e de seus pais ou responsáveis, como se passa a demonstrar:

1. A liberdade de consciência e de crença – assegurada pelo art. 5º, VI, da Constituição Federal – compreende o direito do estudante a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado, para fins políticos e ideológicos, pela ação dos seus professores;
2. O caráter obrigatório do ensino não anula e não restringe essa liberdade. Por isso, o fato de o estudante ser obrigado a assistir às aulas de um professor implica para o professor o dever de não se aproveitar da audiência cativa dos alunos para promover suas próprias preferências religiosas, morais, ideológicas, políticas e partidárias.



3. Liberdade de ensinar – assegurada pelo art. 206, II, da Constituição Federal – não se confunde com liberdade de expressão; não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes, que formam, em sala de aula, uma audiência cativa;
4. A liberdade de ensinar obviamente não confere ao professor o direito de se aproveitar do seu cargo e da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias; nem o direito de favorecer, prejudicar ou constranger os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas; nem o direito de fazer propaganda político-partidária em sala de aula e incitar seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; nem o direito de manipular o conteúdo da sua disciplina com o objetivo de obter a adesão dos alunos a determinada corrente política ou ideológica; nem, finalmente, o direito de dizer aos filhos dos outros o que é certo e o que é errado em matéria de religião e de moral;
5. Além disso, a doutrinação política e ideológica em sala de aula compromete gravemente a liberdade política do estudante, na medida em que visa a induzi-lo a fazer determinadas escolhas políticas e ideológicas, que beneficiam, direta ou indiretamente as políticas, os movimentos, as organizações, os governos, os partidos e os candidatos que desfrutam da simpatia do professor;
6. Sendo assim, não há dúvida de que os estudantes que se encontram em tal situação estão sendo manipulados e explorados politicamente, o que ofende o art. 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), segundo o qual “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de exploração”;
7. Ao estigmatizar determinadas perspectivas políticas e ideológicas, a doutrinação cria as condições para o bullying político e ideológico que é praticado pelos próprios estudantes contra seus colegas. Em certos ambientes, um aluno que assuma publicamente uma militância ou postura que não seja a da corrente dominante corre sério risco de ser isolado, hostilizado e até agredido fisicamente pelos colegas. E isso se deve, principalmente, ao ambiente de sectarismo criado pela doutrinação;
8. A doutrinação infringe, também, o disposto no art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que garante aos estudantes “o direito de ser respeitado por seus educadores”. Com efeito, um professor que deseja transformar seus alunos em réplicas ideológicas de si mesmo evidentemente não os está respeitando;
9. A prática da doutrinação política e ideológica nas escolas configura, ademais, uma clara violação ao próprio regime democrático, na medida em que instrumentaliza o sistema público de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de determinados competidores;
10. Por outro lado, é inegável que, como entidades pertencentes à Administração Pública, as escolas públicas estão sujeitas ao princípio constitucional da impessoalidade, e isto significa, nas palavras de Celso Antônio Bandeira de Mello (Curso de Direito Administrativo, Malheiros, 15ª ed., p. 104), que “nem favoritismo nem perseguições são toleráveis. Simpatias ou animosidades pessoais, políticas ou ideológicas não podem interferir na atuação administrativa e muito menos interesses sectários, de facções ou grupos de qualquer espécie.”;
11. E não é só. O uso da máquina do Estado – que compreende o sistema de ensino – para a difusão das concepções políticas ou ideológicas de seus agentes é incompatível com o

- princípio da neutralidade política e ideológica do Estado, com o princípio republicano, com o princípio da isonomia (igualdade de todos perante a lei) e com o princípio do pluralismo político e de ideias, todos previstos, explícita ou implicitamente, na Constituição Federal;
12. Cabe recordar, a propósito, que o artigo 117, V, da Lei 8.112/91, reproduzindo norma tradicional no Direito Administrativo brasileiro, presente na legislação de diversos Estados e Municípios, estabelece que é vedado ao servidor público “promover manifestação de apreço ou despreço no recinto da repartição”;
  13. No que tange à educação religiosa e moral, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, vigente no Brasil, já assegura aos pais “o direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções.” Trata-se, apenas, de fazer com que esse direito dos pais – sem o qual eles não poderiam cumprir o dever constitucional de criar e educar seus filhos menores (CF, art. 229) – seja respeitado dentro das escolas;
  14. Finalmente, um Estado que se define como laico – e que, portanto deve manter uma posição de neutralidade em relação a todas as religiões – não pode usar o sistema de ensino para promover valores que sejam hostis à moralidade dessa ou daquela religião;
  15. Permitir que o governo de turno ou seus agentes utilizem o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade é dar-lhes o direito de vilipendiar e destruir, indiretamente, a crença religiosa dos estudantes, o que ofende os artigos 5º, VI, e 19, I, da Constituição Federal.

Ante o exposto, entendemos que a melhor forma de combater o abuso da liberdade de ensinar é informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores, a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desse direito, já que, dentro das salas de aula, ninguém mais poderá fazer isso por eles.

Nesse sentido, o projeto que ora se apresenta está em perfeita sintonia com o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prescreve, entre as finalidades da educação, o preparo do educando para o exercício da cidadania. Afinal, o direito de ser informado sobre os próprios direitos é questão de estrita cidadania.

O projeto reconhece também o direito dos estudantes e dos pais de gravar as aulas, caso a escola não o faça ou não disponibilize as gravações. Trata-se de direito que decorre do artigo 206, VII, da Constituição – que assegura, entre os princípios com base nos quais o ensino será ministrado, a “garantia de padrão de qualidade” – o que implica necessariamente para os pais o direito de conhecer e avaliar a qualidade dos serviços prestados pelas escolas –; e do artigo 53, par. único, do ECA, que reconhece aos pais o direito de ter ciência do processo pedagógico vivenciado por seus filhos.

Em complemento ao disposto no artigo 1º da Lei nº 7.398/1985 – que assegura aos estudantes do ensino fundamental e médio o direito de se organizar “como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais.” –, o projeto explicita a proibição de atividades político-partidárias por parte dos grêmios estudantis, visando a impedir o risco de instrumentalização dessas entidades por partidos políticos. Tendo em vista que os grêmios

estudantis desenvolvem suas atividades no espaço escolar, a proibição também obedece ao princípio constitucional da impessoalidade.

Note-se por fim, que o projeto não deixa de atender à especificidade das instituições confessionais e particulares cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, às quais reconhece expressamente o direito de veicular e promover os princípios, valores e concepções que as definem, exigindo-se, apenas, a ciência e o consentimento expressos por parte dos pais ou responsáveis pelos estudantes.

Ao aprovar a presente proposição, esta Casa estará atuando no sentido de “zelar pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas” dentro das escolas e universidades, como determina o artigo 23, I, da Constituição; e no de “prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente”, como prescreve o artigo 70 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

## **ANEXO E – MODELO DE ANTEPROJETO DE LEI QUE INSTITUI, NO ÂMBITO DO SISTEMA FEDERAL DE ENSINO, O “PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO”**

### ***ESP versão 2.0***

#### **Ementa: Institui o “Programa Escola sem Partido”.**

**Art.1º.** Esta Lei institui, com fundamento nos artigos 23, inciso I, 24, XV, e § 1º, e 227, *caput*, da Constituição Federal, o “Programa Escola sem Partido”, aplicável aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em consonância com os seguintes princípios:

**I** – dignidade da pessoa humana;

**II** – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;

**III** – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

**IV** – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

**V** – liberdade de consciência e de crença;

**VI** – direito à intimidade;

**VII** – proteção integral da criança e do adolescente;

**VIII** – direito do estudante de ser informado sobre os próprios direitos, visando ao exercício da cidadania;

**IX** – direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos.

**Art. 2º.** O Poder Público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero.

**Art. 3º.** É vedado o uso de técnicas de manipulação psicológica destinadas a obter a adesão dos alunos a determinada causa.

**Art. 4º.** No exercício de suas funções, o professor:

**I** – não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;

**II** – não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;

**III** – não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;

**IV** – ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria;

**V** – respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;

**VI** – não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

**Art. 5º.** As instituições de educação básica afixarão nas salas de aula e nas salas dos professores cartazes com o conteúdo previsto no anexo desta Lei, com, no mínimo, 420 milímetros de largura por 594 milímetros de altura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.

**Parágrafo único.** Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no *caput* serão afixados somente nas salas dos professores.

**Art. 6º.** As escolas particulares que atendem a orientação confessional e ideologia específicas poderão veicular e promover os conteúdos de cunho religioso, moral e ideológico autorizados contratualmente pelos pais ou responsáveis pelos estudantes, devendo ser respeitado, no tocante aos demais conteúdos, o direito dos alunos à educação, à liberdade de aprender e ao pluralismo de ideias.

**Parágrafo único.** Para os fins do disposto no *caput* deste artigo, as escolas deverão apresentar e entregar aos pais ou responsáveis pelos estudantes material informativo que possibilite o pleno conhecimento dos temas ministrados e dos enfoques adotados.

**Art. 7º.** As escolas que não realizarem ou não disponibilizarem as gravações das aulas deverão assegurar aos estudantes o direito de gravá-las, a fim de permitir a melhor absorção do conteúdo ministrado e de viabilizar o pleno exercício do direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola.

**Art. 8º.** É vedada aos grêmios estudantis a promoção de atividade político-partidária.

**Art. 9º.** O disposto nesta Lei aplica-se, no que couber:

**I** – às políticas e planos educacionais;

**II** – aos conteúdos curriculares;

**III** – aos projetos pedagógicos das escolas;

**IV** – aos materiais didáticos e paradidáticos;

**V** – às avaliações para o ingresso no ensino superior;

**VI** – às provas de concurso para ingresso na carreira docente;

**VII** – às instituições de ensino superior, respeitado o disposto no art. 207 da Constituição Federal.

**Art. 10.** Configura ato de improbidade administrativa que atenta contra os princípios da administração pública o descumprimento do disposto no artigo 5º desta Lei, bem como a remoção indevida ou a destruição total ou parcial dos cartazes ali referidos.

**Art. 11.** O Poder Público contará com canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato.

**Parágrafo único.** As reclamações referidas no *caput* deste artigo deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos direitos da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade.

**Art. 12.** Esta Lei entra em vigor após decorridos 90 dias da data de sua publicação oficial.

## ANEXO

### DEVERES DO PROFESSOR

- 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.

### JUSTIFICAÇÃO

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis.

Diante dessa realidade – amplamente comprovada pela Comissão Especial destinada a proferir parecer sobre o PL 7.180/ 2014 e apensados, conhecida como Comissão Escola sem Partido –, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Trata-se, afinal, de práticas ilícitas, violadoras de direitos e liberdades fundamentais dos estudantes e de seus pais ou responsáveis, como se passa a demonstrar:

1. A liberdade de consciência e de crença – assegurada pelo art. 5º, VI, da Constituição Federal – compreende o direito do estudante a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado, para fins políticos e ideológicos, pela ação dos seus professores;
2. O caráter obrigatório do ensino não anula e não restringe essa liberdade. Por isso, o fato de o estudante ser obrigado a assistir às aulas de um professor implica para o professor

- o dever de não se aproveitar da audiência cativa dos alunos para promover suas próprias preferências religiosas, morais, ideológicas, políticas e partidárias.
3. Liberdade de ensinar – assegurada pelo art. 206, II, da Constituição Federal – não se confunde com liberdade de expressão; não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes, que formam, em sala de aula, uma audiência cativa;
  4. A liberdade de ensinar obviamente não confere ao professor o direito de se aproveitar do seu cargo e da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias; nem o direito de favorecer, prejudicar ou constranger os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas; nem o direito de fazer propaganda político-partidária em sala de aula e incitar seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; nem o direito de manipular o conteúdo da sua disciplina com o objetivo de obter a adesão dos alunos a determinada corrente política ou ideológica; nem, finalmente, o direito de dizer aos filhos dos outros o que é certo e o que é errado em matéria de religião e de moral;
  5. Além disso, a doutrinação política e ideológica em sala de aula compromete gravemente a liberdade política do estudante, na medida em que visa a induzi-lo a fazer determinadas escolhas políticas e ideológicas, que beneficiam, direta ou indiretamente as políticas, os movimentos, as organizações, os governos, os partidos e os candidatos que desfrutam da simpatia do professor;
  6. Sendo assim, não há dúvida de que os estudantes que se encontram em tal situação estão sendo manipulados e explorados politicamente, o que ofende o art. 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), segundo o qual “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de exploração”;
  7. Ao estigmatizar determinadas perspectivas políticas e ideológicas, a doutrinação cria as condições para o bullying político e ideológico que é praticado pelos próprios estudantes contra seus colegas. Em certos ambientes, um aluno que assuma publicamente uma militância ou postura que não seja a da corrente dominante corre sério risco de ser isolado, hostilizado e até agredido fisicamente pelos colegas. E isso se deve, principalmente, ao ambiente de sectarismo criado pela doutrinação;
  8. A doutrinação infringe, também, o disposto no art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que garante aos estudantes “o direito de ser respeitado por seus educadores”. Com efeito, um professor que deseja transformar seus alunos em réplicas ideológicas de si mesmo evidentemente não os está respeitando;
  9. A prática da doutrinação política e ideológica nas escolas configura, ademais, uma clara violação ao próprio regime democrático, na medida em que instrumentaliza o sistema público de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de determinados competidores;
  10. Por outro lado, é inegável que, como entidades pertencentes à Administração Pública, as escolas públicas estão sujeitas ao princípio constitucional da impessoalidade, e isto significa, nas palavras de Celso Antônio Bandeira de Mello (Curso de Direito Administrativo, Malheiros, 15ª ed., p. 104), que “nem favoritismo nem perseguições são toleráveis. Simpatias ou animosidades pessoais, políticas ou ideológicas não podem interferir na atuação administrativa e muito menos interesses sectários, de facções ou grupos de qualquer espécie.”;



11. E não é só. O uso da máquina do Estado – que compreende o sistema de ensino – para a difusão das concepções políticas ou ideológicas de seus agentes é incompatível com o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado, com o princípio republicano, com o princípio da isonomia (igualdade de todos perante a lei) e com o princípio do pluralismo político e de ideias, todos previstos, explícita ou implicitamente, na Constituição Federal;
12. Cabe recordar, a propósito, que o artigo 117, V, da Lei 8.112/91, reproduzindo norma tradicional no Direito Administrativo brasileiro, presente na legislação de diversos Estados e Municípios, estabelece que é vedado ao servidor público “promover manifestação de apreço ou despreço no recinto da repartição”;
13. No que tange à educação religiosa e moral, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, vigente no Brasil, já assegura aos pais “o direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções.” Trata-se, apenas, de fazer com que esse direito dos pais – sem o qual eles não poderiam cumprir o dever constitucional de criar e educar seus filhos menores (CF, art. 229) – seja respeitado dentro das escolas;
14. Finalmente, um Estado que se define como laico – e que, portanto deve manter uma posição de neutralidade em relação a todas as religiões – não pode usar o sistema de ensino para promover valores que sejam hostis à moralidade dessa ou daquela religião;
15. Permitir que o governo de turno ou seus agentes utilizem o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade é dar-lhes o direito de vilipendiar e destruir, indiretamente, a crença religiosa dos estudantes, o que ofende os artigos 5º, VI, e 19, I, da Constituição Federal.

Ante o exposto, entendemos que a melhor forma de combater o abuso da liberdade de ensinar é informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores, a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desse direito, já que, dentro das salas de aula, ninguém mais poderá fazer isso por eles.

Nesse sentido, o projeto que ora se apresenta está em perfeita sintonia com o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prescreve, entre as finalidades da educação, o preparo do educando para o exercício da cidadania. Afinal, o direito de ser informado sobre os próprios direitos é questão de estrita cidadania.

O projeto reconhece também o direito dos estudantes e dos pais de gravar as aulas, caso a escola não o faça ou não disponibilize as gravações. Trata-se de direito que decorre do artigo 206, VII, da Constituição – que assegura, entre os princípios com base nos quais o ensino será ministrado, a “garantia de padrão de qualidade” – o que implica necessariamente para os pais o direito de conhecer e avaliar a qualidade dos serviços prestados pelas escolas –; e do artigo 53, par. único, do ECA, que reconhece aos pais o direito de ter ciência do processo pedagógico vivenciado por seus filhos.

Em complemento ao disposto no artigo 1º da Lei nº 7.398/1985 – que assegura aos estudantes do ensino fundamental e médio o direito de se organizar “como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais.” –, o projeto explicita a proibição de atividades político-partidárias por parte dos grêmios estudantis, visando a impedir o risco de

instrumentalização dessas entidades por partidos políticos. Tendo em vista que os grêmios estudantis desenvolvem suas atividades no espaço escolar, a proibição também atende ao princípio constitucional da impessoalidade.

Note-se por fim, que o projeto não deixa de atender à especificidade das instituições confessionais e particulares cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, às quais reconhece expressamente o direito de veicular e promover os princípios, valores e concepções que as definem, exigindo-se, apenas, a ciência e o consentimento expressos por parte dos pais ou responsáveis pelos estudantes.

Ao aprovar a presente proposição, esta Casa estará atuando no sentido de “zelar pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas” dentro das escolas e universidades, como determina o artigo 23, I, da Constituição; e no de “prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente”, como prescreve o artigo 70 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

**ANEXO F – NOTA TÉCNICA DA PROCURADORIA FEDERAL DOS DIREITOS DO  
CIDADÃO PELA INCONSTITUCIONALIDADE DO PROGRAMA ESCOLA SEM  
PARTIDO (PROPOSIÇÃO LEGISLATIVA 867/2015)**



MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL  
PROCURADORIA FEDERAL DOS DIREITOS DO CIDADÃO

Nota Técnica 01/2016 PFDC

Temas: Educação. Educação e Direitos Humanos. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.  
Ementa: Opinião a respeito da proposta do Movimento Escola sem Partido (ESP) e análise e manifestação sobre a Proposição Legislativa 867/2015, que inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido".

O Programa Escola sem Partido apresenta-se como uma iniciativa conjunta de estudantes e pais, alegadamente preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior. O PL que incorpora o seu ideário, sob o pretexto de defender princípios tais como "neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado"; "pluralismo de ideias no ambiente acadêmico"; liberdades de consciência e de crença, coloca o professor sob constante vigilância, principalmente para evitar que afronte as convicções morais dos pais. Como se demonstrará a seguir, a iniciativa legislativa nasce eivada de inconstitucionalidade.

O art. 205 da Constituição traz como objetivo primeiro da educação o pleno desenvolvimento das pessoas e a sua capacitação para o exercício da cidadania. A seguir, enuncia também o propósito de qualificá-las para o trabalho. Essa ordem de ideias não é fortuita. Ela se insere na virada paradigmática produzida pela Constituição de 1988, de que a atuação do Estado pauta-se por uma concepção plural da sociedade nacional. Apenas uma relação de igualdade permite a autonomia individual, e esta só é possível se se assegura a cada qual sustentar as suas muitas e diferentes concepções do sentido e da finalidade da vida.

Daí por que o espaço público, o espaço da cidadania, onde se colocam e se defendem os projetos coletivos, tem que, normativamente, assegurar o livre mercado de ideias. E a escola, ao possibilitar a cada qual o pleno desenvolvimento de suas capacidades e ao preparar para o exercício da cidadania, tem que estar necessariamente comprometida com todo o tipo de pluralismo.

Nesse ponto, é preciso desmascarar o compromisso aparente que tanto o PL como o ESP têm com essa principiologia constitucional. A começar pelo uso equivocado de uma expressão que, em si, é absurda: "neutralidade ideológica". A definição modernamente mais aceita de ideologia, de Jonh B. Thompson, são "os modos pelos quais o significado (ou a significação) contribui para manter as relações de dominação". Um poder dominante pode legitimar-se envolvendo pelo menos seis estratégias diferentes: promovendo crenças e valores compatíveis com ele; naturalizando e universalizando tais crenças de modo a torná-las óbvias e aparentemente inevitáveis; desqualificando ideias que possam desafiá-lo; excluindo formas rivais de pensamento; e obscurecendo a realidade social de modo a favorecê-lo<sup>1</sup>. De modo que não há, ontologicamente, ideologia neutra. Ao contrário, para Adorno, a ideologia é uma forma de "pensamento de identidade", que expulsa para além de suas fronteiras singularidade, diferença e pluralidade. Daí

<sup>1</sup>Apud EAGLETON, Terry. *Ideologia: uma introdução*. Trad. Silvana Vieira e Luís Carlos Borges. São Paulo: Editora Boitempo, 1997, p. 18



MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL  
PROCURADORIA FEDERAL DOS DIREITOS DO CIDADÃO

por que, seguindo essa linha, Eagleton afirma que o oposto da ideologia não seria a verdade ou a teoria, mas a diferença ou a heterogeneidade<sup>2</sup>.

O que se revela, portanto, no PL e no seu documento inspirador é o inconformismo com a vitória das diversas lutas emancipatórias no processo constituinte; com a formatação de uma sociedade que tem que estar aberta a múltiplas e diferentes visões de mundo; com o fato de a escola ser um lugar estratégico para a emancipação política e para o fim das ideologias sexistas – que condenam a mulher a uma posição naturalmente inferior, racistas – que representam os não-brancos como os selvagens perpétuos, religiosas – que apresentam o mundo como a criação dos deuses, e de tantas outras que pretendem fulminar as versões contrastantes das verdades que pregam.

O PL subverte a atual ordem constitucional, por inúmeras razões: (i) confunde a educação escolar com aquela que é fornecida pelos pais, e, com isso, os espaços público e privado; (ii) impede o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, III); (iii) nega a liberdade de cátedra e a possibilidade ampla de aprendizagem (art. 206, II); (iv) contraria o princípio da laicidade do Estado, porque permite, no âmbito da escola, espaço público na concepção constitucional, a prevalência de visões morais/religiosas particulares.

Enfim, e mais grave, o PL está na contramão dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, especialmente os de "construir uma sociedade livre, justa e solidária" e de "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação".

Determino o encaminhamento desta Nota Técnica:

- i) à Assessoria de Articulação Parlamentar – Assart/PGR, como subsídio para o PL 867/2015 e seus apensos, assim como para todas as proposições legislativas correlatas em tramitação no Congresso que se referem à inclusão do Programa sem Partido nas diretrizes e bases da educação nacional;
- ii) à Secretaria de Relações Institucionais do MPF- SRI/MPF;
- iii) ao Ministro da Educação;
- iv) ao Conselho Nacional de Educação;
- v) ao Conselho Nacional de Direitos Humanos – CNDH;
- vi) ao Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA;
- vii) à Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente – SNPDC/SDH;
- viii) ao Conselho Nacional do Ministério Público; e
- ix) ao Conselho Nacional de Procuradores Gerais de Justiça – CNPG.

Brasília, 21 de julho de 2016.

Deborah Duprat  
Procuradora Federal dos Direitos do Cidadão

---

<sup>2</sup> *Id, ib*, p. 106

## ANEXO G – AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL EM RELAÇÃO À LEI 7800/2016 DE ALAGOAS

*Ementa:* Direito constitucional. Ação direta de inconstitucionalidade. Programa Escola Livre. Lei estadual. Vícios formais (de competência e de iniciativa) e afronta ao pluralismo de ideias. Ações Diretas de Inconstitucionalidade julgadas procedentes.

### I. Vícios formais da Lei 7.800/2016 do Estado de Alagoas:

1. Violação à competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (CF, art. 22, XXIV): a liberdade de ensinar e o pluralismo de ideias são princípios e diretrizes do sistema (CF, art. 206, II e III);

2. Afronta a dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação: usurpação da competência da União para estabelecer normas gerais sobre o tema (CF, art. 24, IX e § 1º);

3. Violação à competência privativa da União para legislar sobre direito civil (CF, art. 22, I): a lei impugnada prevê normas contratuais a serem observadas pelas escolas confessionais;

4. Violação à iniciativa privativa do Chefe do Executivo para deflagrar o processo legislativo (CF, art. 61, § 1º, “c” e “e”, ao art. 63, I): não é possível, mediante projeto de lei de iniciativa parlamentar, promover a alteração do regime jurídico aplicável aos professores da rede escolar pública, a alteração de atribuições de órgão do Poder Executivo e prever obrigação de oferta de curso que implica aumento de gastos.

### II. Inconstitucionalidades materiais da Lei 7.800/2016 do Estado de Alagoas:

5. Violação do direito à educação com o alcance pleno e emancipatório que lhe confere a Constituição. Supressão de domínios inteiros do saber do universo

escolar. Incompatibilidade entre o suposto dever de neutralidade, previsto na lei, e os princípios constitucionais da liberdade de ensinar, de aprender e do pluralismo de ideias (CF/1988, arts. 205, 206 e 214).

6. Vedações genéricas de conduta que, a pretexto de evitarem a doutrinação de alunos, podem gerar a perseguição de professores que não compartilhem das visões dominantes. Risco de aplicação seletiva da lei, para fins persecutórios. Violação ao princípio da proporcionalidade (CF/1988, art. 5º, LIV, c/c art. 1º).

7. Ações diretas de inconstitucionalidade julgadas procedentes.

**Voto:**

1. Trata-se de julgamento conjunto de ações diretas de inconstitucionalidade, em que se pleiteia a declaração da inconstitucionalidade da Lei 7.800, de 05 de maio de 2016, do Estado de Alagoas.

2. A apreciação do pedido veiculado nas ações envolverá o exame: (i) da competência legislativa da União para dispor sobre educação (CF, art. 22, XXIV, e art. 24, IX); (ii) da competência privativa da União para dispor sobre direito civil (art. 22, I, CF/1988); (iii) da iniciativa privativa do Executivo para propor projeto de lei sobre regime jurídico de servidor público, bem como sobre organização e atribuições de órgãos do Poder Executivo (CF/1988, art. 61, §1º, II, “c” e “e” art. 63, I); (iv) do teor do direito à educação, tal como previsto na Constituição (CF/1988, arts. 205, 206 e 214); e (v) do respeito ao princípio da proporcionalidade, em sua vertente de adequação entre meios e fins (CF/1988, art. 5º, LIV, e 1º).

**I. A competência legislativa da União para dispor sobre educação (CF, art. 22, XXIV, e art. 24, IX)**

3. No que se refere ao poder de legislar sobre educação, a Constituição Federal estabelece: (i) a competência *privativa* da União para dispor sobre diretrizes e bases da educação nacional (CF/1988, art. 22, XXIV), bem como

(ii) a competência *concorrente* da União e dos Estados para tratar dos demais temas relacionados à educação *que não se incluem no conceito de diretrizes e bases* (CF/1988, art. 24). Confirmam-se os pertinentes dispositivos constitucionais:

Art. 22. Compete **privativamente** à União legislar sobre:

[...].

XXIV - **diretrizes e bases da educação nacional** ;

Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar **concorrentemente** sobre:

[...].

IX – **educação** , cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação;

4. A Constituição explícita, ainda, como se dá a distribuição da competência legislativa concorrente, ao dispor:

Art. 24. [...].

§ 1º No âmbito da legislação concorrente, **a competência da União limitar-se-á a estabelecer normas gerais** .

§ 2º A competência da União para legislar sobre normas gerais não exclui a **competência suplementar dos Estados** .

§ 3º Inexistindo lei federal sobre normas gerais, os Estados exercerão a competência legislativa plena, para atender a suas peculiaridades.

§ 4º A superveniência de lei federal sobre normas gerais suspende a eficácia da lei estadual, no que lhe for contrário. (Grifou-se).

5. Assim, ***em matéria de diretrizes e bases da educação nacional, há competência normativa privativa da União*** ; ao passo que, ***nos demais temas pertinentes à educação, haverá competência concorrente entre a União e os Estados*** . No último caso, de competência concorrente, caberá à União dispor sobre as normas gerais aplicáveis à educação, ao passo que caberá aos Estados tão-somente complementar tais normas. [1]

1. **Violação à competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases: competência para dispor sobre a liberdade de ensinar e sobre a promoção humanística do país (CF, art. 22, XXIV)**

6. A competência privativa da União para dispor sobre as “diretrizes” da educação implica o poder de legislar, com exclusividade, sobre a “orientação” e o “direcionamento” que devem conduzir as ações em matéria de educação. Já o poder de tratar das “bases” da educação refere-se à regulação, em caráter privativo, sobre os “alicerces que [lhe] servem de apoio”, sobre os elementos que lhe dão sustentação e que conferem “coesão” à sua organização [2] .

7. Portanto, legislar sobre diretrizes e bases significa dispor sobre a orientação, sobre as finalidades e sobre os alicerces da educação. Ocorre justamente que *a liberdade de ensinar e o pluralismo de ideias constituem diretrizes para a organização da educação impostas pela própria Constituição* . Assim, compete exclusivamente à União dispor a seu respeito. O Estado não pode sequer pretender complementar tal norma. Deve se abster de legislar sobre o assunto. Confira-se:

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;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas , e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; [...]. (Grifou-se).

8. Do mesmo modo, não há dúvida de que a regulamentação do tipo de educação apto a gerar “o pleno desenvolvimento da pessoa” e a “promoção humanística do país” integra o conteúdo de “diretriz da educação nacional” e, portanto, constitui competência normativa privativa da União. É intuitivo, ainda, que a supressão de campos inteiros do saber da sala de aula desfavorece o pleno desenvolvimento da pessoa.

9. É procedente, portanto, a alegação de violação da competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação, uma vez que os Estados não detêm competência legislativa – nem mesmo concorrente – para dispor sobre *princípios que integram as diretrizes do sistema educacional* , como se infere do teor expresso do art. 22, XXIV, CF /1988. Mas não é só.



## 2. Violação à competência legislativa concorrente entre União e Estados para legislar sobre educação: competência da União para estabelecer normas gerais (CF, art . 24, IX § 1º )

10. Ainda que se reconhecesse que o Estado tem competência para dispor sobre a liberdade de ensinar (o que não me parece ser o caso, como já exposto), o exercício de tal competência, por meio da norma impugnada, teria deixado de observar os limites determinados pela Constituição. É que, em matéria sujeita à competência legislativa concorrente, como já mencionado, cabe à União dispor sobre normas gerais, ao passo que cabe aos Estados dispor sobre questões residuais de interesse específico do ente da federação, desde que, ao tratar do tema, observe as normas gerais ditadas pela União.

11. Ora, a Lei 9.394/1996 (“Lei de Diretrizes e Bases de Educação”) – norma geral em matéria de educação – previu que a educação deve se inspirar “nos princípios da liberdade” e ter por finalidade “o pleno desenvolvimento do educando” e “seu preparo para o exercício da cidadania”. Determinou, ainda, que o ensino deve ser ministrado com respeito à “liberdade de aprender e ensinar”, ao “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” e com “apreço à tolerância” (arts. 2º e 3º, II, III e IV).

12. A Lei 7.800/2016 do Estado de Alagoas, muito embora tenha reproduzido parte de tais preceitos, determinou que as escolas e seus professores atendessem ao “ *princípio da neutralidade política e ideológica* ”. A ideia de neutralidade política e ideológica da lei estadual é *antagônica à de proteção ao pluralismo de ideias* e de concepções pedagógicas e à promoção da tolerância, tal como previstas na Lei de Diretrizes e Bases.

13. A imposição da neutralidade – se fosse verdadeiramente possível – impediria a afirmação de diferentes ideias e concepções políticas ou ideológicas sobre um mesmo fenômeno em sala de aula. A exigência de neutralidade política e ideológica implica, ademais, a *não tolerância de diferentes visões de mundo, ideologias e perspectivas políticas em sala* . Veja-se que a questão não escapou à percepção do Ministério da Educação, que observou, acerca desta exigência:

"O Ministério da Educação entende que, **ao definir a neutralidade como um princípio educacional, o indigitado Projeto de Lei contradiz o princípio constitucional do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, uma vez que tal pluralidade efetiva-se somente mediante o reconhecimento da diversidade do pensamento, dos diferentes saberes e práticas .**

O cerceamento do exercício docente, portanto, fere a Constituição brasileira ao restringir o papel do professor, estabelecer a censura de determinados conteúdos e materiais didáticos, além de proibir o livre debate no ambiente escolar. Da mesma forma, **esse cerceamento pedagógico impede o cumprimento do princípio constitucional que assegura aos estudantes a liberdade de aprender em um sistema educacional inclusivo ."** (Grifou-se).

14. Na mesma linha, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação alertou para o fato de que o projeto de lei violava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, esclarecendo:

"4.1. **O Projeto de Lei contraria princípios legais, políticos e pedagógicos que orientam a política educacional brasileira ,** que no processo de consolidação da democracia. apontam para a autonomia dos Sistemas de Ensino na elaboração dos projetos político pedagógicos, a liberdade de ensinar e aprender, o pluralismo de ideias e concepções, a contextualização histórico, político e social do conhecimento, a gestão democrática da escola, a valorização da diversidade humana e a inclusão escolar.

4.2. **Ao definir a neutralidade como um princípio educacional, o Projeto de Lei contradiz o princípio constitucional do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas uma vez que tal pluralidade efetiva-se somente mediante o reconhecimento da diversidade do pensamento, dos diferentes saberes e práticas .** O cerceamento do exercício docente, portanto, fere a Constituição brasileira ao restringir o papel do professor, estabelecer a censura de determinados conteúdos e materiais didáticos, além de proibir o livre debate no ambiente escolar. Da mesma forma, esse cerceamento pedagógico impede o cumprimento do princípio constitucional que assegura aos estudantes a liberdade de aprender em um sistema educacional inclusivo.

4.3. A contrariedade desse Projeto de Lei também está na afirmação de que a educação moral é prerrogativa dos pais, ignorando o Art. 205 da Constituição Federal que determina a educação dever do

Estado e da família, em colaboração com a sociedade, sem distinguir competências exclusivas dos pais e da escola, não separando as diversas dimensões do processo educativo, que envolve apreensão de conhecimentos, a construção de valores e o desenvolvimento do pensamento crítico.

4.4. O argumento explicitado no documento de que existem professores que impõem ideologias e induzem os estudantes a um pensamento único, usado como justificativa para suposta neutralidade educacional, na verdade, trata-se de uma **deturpação da pluralidade presente no processo de construção de conhecimento** que historicamente esteve presente nos espaços educacionais. **Tal argumento também se propõe a incriminar os professores que manifestam posicionamentos presentes na sociedade, quando a diversidade de concepções integra o desenvolvimento acadêmico social cultural dos estudantes .**

4.5. Diante do exposto, **considera-se que o Projeto de Lei diverge das Diretrizes Educacionais brasileiras estabelecidas pelo CNE, da LDB, do PNE e da Constituição Federal ."** (Grifou-se).

15. Desse modo, ainda que a questão atinente à liberdade de ensinar e ao pluralismo de ideias pudesse ser objeto da competência estadual concorrente para legislar, o Estado, ao exercê-la, usurpou a competência da União para legislar sobre normas gerais, na medida em que, a pretexto de complementar as normas nacionais, estampadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, regulou a questão de forma conflitante com o que disse a LDB, em evidente violação a seus preceitos. Ora, a competência estadual para suplementar as normas gerais da União não abrange o poder de contrariá-las.

## **II. Violação da competência privativa da União para legislar sobre direito civil (CF, art. 22, I)**

16. A lei alagoana determinou, ainda, em seu art. 2º, §2º, que as escolas confessionais cujas práticas forem orientadas por valores morais, religiosos ou ideológicos devem inserir no contrato de prestação de serviços educacionais informação a tal respeito e previu, expressamente, que a assinatura do pertinente contrato configura a autorização dos pais para tal, sendo, portanto, condição para a veiculação dos referidos conteúdos. Veja-se:

“Art. 2º São vedadas, em sala de aula, no âmbito do ensino regular no Estado de Alagoas, a prática de doutrinação política e ideológica, bem como quaisquer outras condutas por parte do corpo docente ou da administração escolar que imponham ou induzam aos alunos opiniões político-partidárias, religiosa ou filosófica.

[...]

§ 2º As escolas confessionais, cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, religiosos ou ideológicos, **deverão constar expressamente no contrato de prestação de serviços educacionais, documento este que será imprescindível para o ato da matrícula, sendo a assinatura deste a autorização expressa dos pais ou responsáveis pelo aluno para veiculação de conteúdos identificados como os referidos princípios, valores e concepções.**” (Grifou-se).

17. Ocorre justamente que constitui competência privativa da União legislar sobre direito civil (CF/ 1988, art. 22, I), matéria que abrange as normas que disciplinam os contratos, tal como o faz o art. 2º, §2º, da Lei 7.800/2016. Reconheço, portanto, a inconstitucionalidade do art. 2º, §2º, da Lei estadual 7.800/2015 também por este fundamento.

**III. Violação à iniciativa privativa do Executivo para dispor sobre regime jurídico de servidor público, sobre organização e atribuições de órgãos do Poder Executivo (CF, art. 61, §1º, II, “c” e “e”, e art. 63, I)**

18. Como se nota, ademais, a norma, que foi produzida por iniciativa parlamentar [3], estabelece uma série de comportamentos a serem observados pelos professores da rede estadual de ensino e veda outros tantos, sob pena de serem processados e punidos disciplinarmente (art. 7º c /c arts. 1º, 2º e 3º). Interfere, portanto, com o regime jurídico dos servidores do Executivo, em desrespeito à iniciativa reservada ao Chefe do Executivo para encaminhar projetos de lei sobre a matéria (CF/1988, art. 61, §1º, II, “c”), tal como reiteradamente afirmado pelo Supremo Tribunal Federal. Veja-se: ADI 2.300, rel. Min. Teori Zavascki; ADI 2.329, rel. Min. Cármen Lúcia; ADI 3.061, rel. Min. Ayres Britto.

19. Não bastasse isso, os arts. 5º e 6º da lei determinam que a Secretaria Estadual de Educação – órgão do Poder Executivo – realize cursos de ética do magistério para **professores, estudantes e responsáveis** e imputa a tal secretaria e, ainda, ao Conselho Estadual de Educação de Alagoas, a

atribuição de fiscalizar o cumprimento da lei. Confirmam-se os dispositivos da lei alagoana:

“Art. 5º- A Secretaria Estadual de Educação promoverá a **realização de cursos de ética do magistério** para os professores da rede pública, abertos à comunidade escolar, **a fim de informar e conscientizar os educadores, os estudantes e seus pais ou responsáveis, sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente**, especialmente no que se refere aos princípios referidos no Art. 1º desta Lei.

Art. 6º- **Cabe a Secretaria Estadual de Educação de Alagoas e ao Conselho Estadual de Educação de Alagoas fiscalizar o exato cumprimento desta lei.**

Art. 7º- Os **servidores públicos** que transgredirem o disposto nesta Lei estarão **sujeitos a sanções e as penalidades** previstas no Código de Ética Funcional dos Servidores Públicos e no Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Civil do Estado de Alagoas.” (Grifou-se).

20. Assim, a lei alterou o regime jurídico aplicável a servidores públicos, dispôs sobre atribuições de órgão do Poder Executivo e criou obrigação – oferta de curso em favor de professores, alunos, pais e responsáveis – que implica aumento de gastos. Há, portanto, violação ao art. 61, § 1º, “c” e “e”, ao art. 63, I, CF/1988 e, ainda, ao princípio da separação dos poderes.

#### **IV. Desrespeito ao direito à educação, com o alcance que lhe confere a Constituição de 1988**

21. A educação assegurada pela Constituição de 1988, segundo seu texto expresso, é aquela capaz de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, a sua capacitação para a cidadania, a sua qualificação para o trabalho, bem como o desenvolvimento humanístico do país. Nesse sentido, os artigos 205 e 214 da Carta preveem:

“Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o exercício da **cidadania** e sua qualificação para o **trabalho**.” (Grifou-se)

“Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – melhoria da qualidade do ensino;
- IV – formação para o trabalho;
- V – **promoção humanística, científica e tecnológica do País** .
- VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.”(Grifou-se).

22. A Constituição assegura, portanto, uma educação emancipadora, que habilite a pessoa para os mais diversos âmbitos da vida, como ser humano, como cidadão, como profissional. Com tal propósito, define as diretrizes que devem ser observadas pelo ensino, a fim de que tal objetivo seja alcançado, dentre elas a já mencionada (i) liberdade de aprender e de ensinar; (ii) o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; (iii) a valorização dos profissionais da educação escolar. Confirma-se o teor do art. 206, II, III e V, CF/1988:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – **liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber** ;
- III – **pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas** , e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – **valorização dos profissionais da educação escolar** , garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade.
- VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

23. No mesmo sentido, o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e o Protocolo Adicional de São Salvador à

Convenção Americana sobre Direitos Humanos reconhecem que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana, à capacitação para a vida em sociedade e à tolerância e, portanto, fortalecer o pluralismo ideológico e as liberdades fundamentais. Veja-se:

Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Decreto nº 591/1992)

“Artigo 13. [...].

§ 1º. Os Estados-partes no presente pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao **pleno desenvolvimento da personalidade humana** e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e **liberdades fundamentais**. Concordam ainda que a educação deverá **capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre**, favorecer a compreensão, a **tolerância** e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.” (Grifou-se).

Protocolo Adicional de São Salvador (Decreto nº 3.321/1999)

“Art. 13. Direito à Educação

[...].

2. Os Estados-Partes neste Protocolo convêm em que a educação deverá orientar-se para o **pleno desenvolvimento da personalidade humana** e do sentido de sua dignidade, e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo **pluralismo ideológico**, pelas **liberdades fundamentais**, pela justiça e pela paz. Convêm também em que a educação deve **tornar todas as pessoas capazes de participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista** e de conseguir uma subsistência digna; bem como favorecer a compreensão, a **tolerância** e a amizade entre todas as nações e todos os **grupos raciais, étnicos ou religiosos**, e promover as atividades em prol da manutenção da paz.

3. Os Estados-Partes neste Protocolo reconhecem que, a fim de conseguir o pleno exercício do direito à educação: [...].

De acordo com a legislação interna dos Estados-Partes, os pais terão direito a escolher o tipo de educação que deverá ser ministrada aos seus filhos, **desde que esteja de acordo com os princípios enunciados acima**.” (Grifou-se).

24. O próprio Protocolo Adicional de São Salvador, ao reconhecer o direito dos pais de escolher o tipo de educação que deverá ser ministrada a seus filhos, previsto no artigo 12, §4º da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, condiciona tal direito à opção por uma educação *que*

concepção que inspira a ideia da “Escola Livre” – contemplada na Lei 7800/2016 – parte de preferências políticas e ideológicas. Foi o que observou Leandro Karnal a respeito do tema em questão:

“[...] Então, como já desafiei algumas pessoas antes, me diga um fato histórico que não tenha opção política. Cortar a cabeça de Luís XVI, 21 de janeiro de 1793? Cortar a cabeça de Maria Antonieta, 16 outubro 1793? Vamos dizer ‘que pena, coitados dos reis’, ou vamos analisar como um processo de violência típico da revolução e assim por diante? **Não existe escola sem ideologia.** Seria muito bom que o professor não impusesse apenas uma ideologia e sempre abrisse caminho ao debate. Mas é uma crença fantasiosa, [...], de que a escola forma a cabeça das pessoas, e que esses jovens saiam líderes sindicais. Os jovens têm sua própria opinião: ouvem o professor, vão dizer que o professor é de tal partido. Os jovens não são massa de manobra, e os pais e professores sabem que eles têm sua própria opinião. **Toda opinião é política, inclusive a Escola sem Partido.** Eu gostaria de uma escola que suscitasse o debate, que colocasse para o aluno, no século XIX, um texto de Stuart Mill, falando do indivíduo e da liberdade do mercado, ao lado de um texto de Marx, e que o aluno debatesse os dois textos. Mas se o professor for militante de um partido de esquerda ou de centro? Também faz parte do processo. Isto não é ruim. **A demonização da política é a pior herança da ditadura militar, que além de matar seres humanos, ainda provocou na educação um dano que vai se arrastar por mais algumas décadas.**” (Grifou-se).

39. Está claro, portanto, que a neutralidade pretendida pela Lei alagoana colide frontalmente com o pluralismo de ideias, com o direito à educação com vistas à formação plena como ser humano, à preparação para o exercício da cidadania e à promoção da tolerância, valores afirmados pela Constituição e pelos tratados internacionais que regem a matéria.

## 2. Direito à educação e liberdade de ensinar

28. A Lei 7.800/2016 traz, ainda, previsões de inspiração evidentemente cerceadora da liberdade de ensinar assegurada aos professores, que evidenciam o propósito de constranger e de perseguir aqueles que eventualmente sustentem visões que se afastam do padrão dominante, estabelecendo vedações – extremamente vagas – tais quais: (i) proibição de conduta por parte do professor que possa *induzir opinião* político-partidária, religiosa ou mesmo filosófica nos alunos (art. 2º); (ii) proibição de *manifestar-se de forma a motivar* os alunos a participar de



manifestações, atos públicos ou passeatas (art. 3º, III); (iii) dever de tratar questões políticas, socioculturais e econômicas, “ *de forma justa* ”, “com a mesma profundidade”, abordando as principais teorias, opiniões e perspectivas a seu respeito, concorde ou não com elas (art. 3º, IV).

29. As aludidas proibições dirigidas aos professores são formuladas com a indicação expressa de que seu descumprimento ensejará punição disciplinar com base no Código de Ética Funcional dos Servidores Públicos e no Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos do Estado de Alagoas (art. 7º).

30. Mais uma vez, está presente no aludido dispositivo a intenção de impor ao professor uma apresentação pretensamente neutra dos mais diversos pontos de vista – ideológicos, políticos, filosóficos – a respeito da matéria por ele ensinada, determinação que é inconsistente do ponto de vista acadêmico e evidentemente violadora da liberdade de ensinar. Confira-se, nesse sentido, o que diz Robert Post sobre o tema [6] :

**“[...] É evidente que qualquer pretensão de neutralidade política é inconsistente com princípios elementares da liberdade acadêmica .**

A pretensão de neutralidade política imporia ao professor a exposição de todos os lados de uma questão controvertida do ponto de vista político. No entanto, qualquer determinação nesse sentido seria incompatível com o respeito, por parte do professor, aos *standards* profissionais que regem a sua atividade. Basta considerar o caso do biólogo que ensina teoria da evolução. A teoria da evolução é controversa politicamente porque o significado literal da Bíblia é objeto de debate político. Pretender que o biólogo confira tempo igual a uma teoria de desenho inteligente ( *theory of intelligent design* ), somente porque pessoas leigas, engajadas politicamente, acreditam nessa teoria, é dizer que o professor, em nome da neutralidade política, deve apresentar como críveis ideias que a sua profissão reconhece como falsas. **A razão de ser da liberdade acadêmica é justamente proteger a convicção acadêmica deste tipo de controle político. A liberdade acadêmica obriga os professores a utilizarem critérios acadêmicos e não políticos para guiar sua atividade .”** (Grifou-se).

31. Justamente porque os conteúdos acadêmicos podem ser muito abrangentes e suscitar debates políticos, Post observa que a permanente preocupação do professor quanto às repercussões políticas de seu discurso

em sala de aula e quanto à necessidade de apresentar visões opostas os levaria a deixar de tratar temas relevantes, a evitar determinados questionamentos e polêmicas, o que, por sua vez, suprimiria o debate e desencorajaria os alunos a abordar tais assuntos, comprometendo-se a liberdade de aprendizado e o desenvolvimento do pensamento crítico. Veja-se [7]:

“Porque os conteúdos acadêmicos abrangem todos os assuntos de interesse humano, as ideias dos professores podem se mostrar politicamente controversas em uma infinidade de maneiras. **A regra de neutralidade política imporia aos professores que permanecessem constantemente vigilantes a respeito das repercussões de ideias expressas em sala de aula**; demandaria a apresentação de ‘pontos de vista alternativos’ ‘de modo justo’ sempre que uma ideia expressa em sala de aula pudesse gerar um certo grau de controvérsia política. **É fácil verificar como esse tipo de norma suprimiria o debate e fragilizaria o objetivo de provocar nos estudantes o exercício de um pensamento independente.** É justamente em virtude desse objetivo que a liberdade de ensinar determina que os professores sejam livres para estruturar e discutir em sala de aula o material que acreditem ser pedagogicamente mais efetivo, desde que não doutrinem seus alunos ou violem standards de pertinência e competência pedagógica.” (Grifou-se).

32. A liberdade de ensinar é um mecanismo essencial para provocar o aluno e estimulá-lo a produzir seus próprios pontos de vista. Só pode ensinar a liberdade quem dispõe de liberdade. Só pode provocar o pensamento crítico, quem pode igualmente proferir um pensamento crítico. Para que a educação seja um instrumento de emancipação, é preciso ampliar o universo informacional e cultural do aluno, e não reduzi-lo, com a supressão de conteúdos políticos ou filosóficos, a pretexto de ser o estudante um ser “vulnerável”. ***O excesso de proteção não emancipa, o excesso de proteção infantiliza.*** [8]

33. Vale notar, ademais, que a norma impugnada expressa uma desconfiança com relação ao professor. Os professores têm um papel fundamental para o avanço da educação e são essenciais para a promoção dos valores tutelados pela Constituição. Não se pode esperar que uma educação adequada floresça em um ambiente acadêmico hostil, em que o docente se sente ameaçado e em risco por toda e qualquer opinião emitida em sala de aula. A lei impugnada, nesta medida, desatende igualmente ao

mandamento constitucional de valorização do profissional da educação escolar (CF/1988, art. 206, V).

## V. Violação ao princípio da proporcionalidade

34. Não se pretende, com as considerações acima, afirmar que, em nome da liberdade de ensinar, toda e qualquer conduta é permitida ao professor em sala de aula, inclusive o comportamento que cerceie e suprima o debate ou a manifestação de visões divergentes por parte dos próprios alunos.

35. Tampouco se pretende equiparar a liberdade acadêmica à liberdade de expressão. A liberdade acadêmica tem o propósito de proteger o avanço científico, por meio da proteção à liberdade de pesquisa, de publicação e de propagação de conteúdo dentro e fora da sala de aula. É assegurada, ainda, com o fim de permitir ao professor confrontar o aluno com diferentes concepções, provocar o debate, desenvolver seu juízo crítico. Tem relação com a expertise do professor, ainda que não se restrinja a ela, porque as fronteiras de cada disciplina são elas próprias bastante indefinidas. Tem o propósito de assegurar uma educação abrangente.

36. A liberdade de expressão, por sua vez, volta-se à preservação de valores existenciais, à livre circulação de ideias e ao adequado funcionamento do processo democrático. Não tem relação com expertise técnica, não tem compromisso com *standards* acadêmicos, mas com a condição de cidadão e com o direito de participar do debate público. No espaço público, todos somos iguais. Na sala de aula, o professor forma pessoas e avalia os alunos. São, portanto, direitos distintos, finalidades distintas, não necessariamente sujeitos aos mesmos limites.

37. Não há dúvida de que a liberdade de ensinar se submete à consecução dos fins para os quais foi instituída. Deve, por isso, observar os *standards* profissionais aplicáveis à disciplina ministrada pelo professor. Ensinar matemática ou física segue padrões distintos de ensinar história e geografia. Cada campo do saber tem seus limites e suas particularidades. Alguns podem trabalhar com maior objetividade do que outros. E o professor deve ser preparado para observar os *standards* mínimos da sua disciplina, para preservar o pluralismo quando pertinente, para não impor sua visão de mundo, para trabalhar com os questionamentos e as divergências dos estudantes. Preparar o professor envolve a formulação de

políticas públicas adequadas – e não seu cerceamento e punição. Envolve, ainda, a definição de tais *standards* com clareza. [9]

38. A norma impugnada vale-se, contudo, de termos vagos e genéricos como direito à “educação moral livre de doutrinação política, religiosa e ideológica” (art. 1º, VII), vedação a “condutas que imponham ou induzam nos alunos opiniões político-partidárias, religiosas ou filosóficas” (art. 2º), proibição a que o professor promova “propaganda religiosa, ideológica ou político-partidária” ou incite “seus alunos a participar de manifestações, atos públicos ou passeatas” (art. 3º, III).

39. Mas o que é *doutrinação*? O que configura a *imposição* de uma opinião? Qual é a conduta que caracteriza *propaganda* religiosa ou filosófica? Qual é o comportamento que configura *incitação* à participação em manifestações? Quais são os critérios éticos aplicáveis a cada disciplina, quais são os conteúdos mínimos de cada qual, e em que circunstâncias o professor os terá ultrapassado?

40. A lei não estabelece critérios mínimos para a delimitação de tais conceitos, e nem poderia, pois o Estado não dispõe de competência para legislar sobre a matéria. Trata-se, a toda evidência, de questão objeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, matéria da competência privativa da União, como já observado.

41. O nível de generalidade com o que as muitas vedações previstas pela Lei 7.800/2016 foram formuladas gera um risco de *aplicação seletiva e parcial das normas* ( *chilling effect* ) [10] , *por meio da qual será possível imputar todo tipo de infrações aos professores que não partilhem da visão dominante* em uma determinada escola ou que sejam menos simpáticos à sua direção. Como muito bem observado por Elie Wiesel: “ *A neutralidade favorece o opressor, nunca a vítima. O silêncio encoraja o assédio, nunca o assediado*”. [11]

42. A norma é, assim, evidentemente inadequada para alcançar a suposta finalidade a que se destina: a promoção de educação sem “doutrinação” de qualquer ordem. É tão vaga e genérica que pode se prestar à finalidade inversa: a imposição ideológica e a perseguição dos que dela divergem. Portanto, a lei impugnada limita direitos e valores protegidos constitucionalmente sem necessariamente promover outros

direitos de igual hierarquia. Trata-se, assim, de norma que viola o princípio constitucional da proporcionalidade (art. 5º, LIV e art. 1º), na vertente adequação, por não constituir instrumento apto à obtenção do fim que alega perseguir.

43. Também por essas razões, não tenho dúvidas quanto à inconstitucionalidade integral da Lei 7.800/2016.

### Conclusão

44. Diante do exposto, julgo procedentes as ações diretas de inconstitucionalidade, de forma a declarar como inconstitucional a integralidade da Lei 7.800/2016 do Estado de Alagoas.

---

#### notas :

[1] - SILVA, José Afonso da. *Comentário Contextual à Constituição* . 9. ed., São Paulo: Malheiros, 2014, p. 274-275; FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. *Comentários à Constituição Brasileira de 1988* . 3. ed., 2000. p. 178.

[2] - MOTTA, Elias de Oliveira. *Direito educacional e educação no século XXI* . Brasília: Unesco, 1997. p. 91.

[3] - A norma é produto do Projeto de Lei Ordinária nº 69/2015, de autoria do Deputado Ricardo Nezinho.

Disponível em: <<http://www.al.al.leg.br/leis/legislacao-estadual>>.

[4] - [1] SCHLENKER, Barry R. Identity and Self Identification. In: *The self and social life* . Nova Iorque: McGraw-Hill Book Company, 1985. p. 65-99.

[5] - FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936). In: *Obras completas* . São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

[6] - FINKIN, Matthew W.; POST, Robert. *For the Common Good: Principles of American Academic Freedom* . New Haven: Yale University Press, 2011, livre tradução.

[7] - FINKIN, Matthew W.; POST, Robert. *For the Common Good: Principles of American Academic Freedom* . New Haven: Yale University Press, 2011, livre tradução.

[8] - V. RE 590.415, rel. Min. Luís Roberto Barroso, para considerações análogas, no que respeita ao excesso de tutela do trabalhador e à atrofia de suas capacidades cívicas.

[9] - V. sobre a diferenciação entre liberdade acadêmica e liberdade de expressão: FINKIN, Matthew W.; POST, Robert. *For the Common Good: Principles of American Academic Freedom* . New Haven: Yale University Press, 2011.

[10] - SCHAUER, Frederick. Fear, Risk and the First Amendment: Unraveling the Chilling Effect. College of William & Mary Law School Scholarship Repository. Disponível em: <<http://scholarship.law.wm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2010&context=facpubs>>.

[11] - Frase extraída do discurso pronunciado por Elie Wiesel quando do recebimento do Prêmio Nobel da Paz, em dezembro de 1986, livre tradução. No original: “ *We must take sides. Neutrality helps the oppressor, never the victim. Silence encourages the tormentor, never the tormented*” .

Disponível em: <<http://www.eliewieselfoundation.org/nobelprizespeech.aspx>>.

**ANEXO H – PROJETO DE LEI 193/2016 DO SENADO FEDERAL QUE INCLUI  
ENTRE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, DE QUE TRATA  
A LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, O "PROGRAMA ESCOLA SEM  
PARTIDO"**



**SENADO FEDERAL  
PROJETO DE LEI DO SENADO  
Nº 193, DE 2016**

Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido".

O Congresso Nacional decreta:

Art.1º. Esta lei dispõe sobre a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, do "Programa Escola sem Partido".

Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios:

- I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;
- II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;
- III - liberdade de aprender e de ensinar;
- IV - liberdade de consciência e 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 religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções.

Parágrafo único. O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva

## 2

identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero.

Art. 3º. As instituições de educação básica afixarão nas salas de aula e nas salas dos professores cartazes com o conteúdo previsto no anexo desta Lei, com, no mínimo, 90 centímetros de altura por 70 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.

Parágrafo único. Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no *caput* deste artigo serão afixados somente nas salas dos professores.

Art. 4º. As escolas confessionais e também as particulares cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, religiosos ou ideológicos, deverão obter dos pais ou responsáveis pelos estudantes, no ato da matrícula, autorização expressa para a veiculação de conteúdos identificados com os referidos princípios, valores e concepções.

Parágrafo único. Para os fins do disposto no *caput* deste artigo, as escolas deverão apresentar e entregar aos pais ou responsáveis pelos estudantes material informativo que possibilite o pleno conhecimento dos temas ministrados e dos enfoques adotados.

Art. 5º. No exercício de suas funções, o professor:

I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;

II - não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;

III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;

IV - ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;

V - respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;



## 3

VI - não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

Art. 6º. Os alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio serão informados e educados sobre os direitos que decorrem da liberdade de consciência e de crença assegurada pela Constituição Federal, especialmente sobre o disposto no art. 5º desta Lei.

Art. 7º. Os professores, os estudantes e os pais ou responsáveis serão informados e educados sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente, especialmente no que tange aos princípios referidos no art. 1º desta Lei.

Art. 8º. O ministério e as secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato.

Parágrafo único. As reclamações referidas no caput deste artigo deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos interesses da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade.

Art. 9º. O disposto nesta Lei aplica-se, no que couber:

I – às políticas e planos educacionais e aos conteúdos curriculares;

II - aos materiais didáticos e paradidáticos;

III - às avaliações para o ingresso no ensino superior;

IV - às provas de concurso para o ingresso na carreira docente;

V - às instituições de ensino superior, respeitado o disposto no art. 207 da Constituição Federal.

Art. 10. Esta Lei entra em vigor no prazo de sessenta dias, a partir da data de sua publicação.

## 4 JUSTIFICATIVA

O presente projeto de lei foi inspirado na luta do Movimento Escola Sem Partido.

É fato notório que professores e autores de materiais didáticos vêm se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes à determinadas correntes políticas e ideológicas para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis.

Diante dessa realidade – conhecida por experiência direta de todos os que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos –, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Trata-se, afinal, de práticas ilícitas, violadoras de direitos e liberdades fundamentais dos estudantes e de seus pais ou responsáveis, como se passa a demonstrar:

- 1 - A liberdade de consciência – assegurada pelo art. 5º, VI, da Constituição Federal – compreende o direito do estudante a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado para fins políticos e ideológicos, pela ação dos seus professores;
- 2 - O caráter obrigatório do ensino não anula e não restringe a liberdade de consciência do indivíduo. Por isso, o fato de o estudante ser obrigado a assistir às aulas de um professor implica para esse profissional o dever de não utilizar sua disciplina como instrumento de cooptação político-partidária ou ideológica;
- 3 - Ora, é evidente que a liberdade de consciência dos estudantes restará violada se o professor puder se aproveitar de sua audiência cativa para promover em sala de aula suas próprias concepções políticas, ideológicas e morais;
- 4 - Liberdade de ensinar – assegurada pelo art. 206, II, da Constituição Federal – não se confunde com a liberdade de expressão. Não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes, que formam, em sala de aula, uma audiência cativa;
- 5 - De forma análoga, não desfrutam os estudantes de liberdade de escolha em relação às obras didáticas e paradidáticas cuja leitura lhes é imposta por seus professores, o que justifica o disposto no art. 9º, II, do projeto de lei;
- 6 - Além disso, a doutrinação política e ideológica em sala de aula compromete gravemente a liberdade política do estudante, na medida em que visa a induzi-lo a fazer determinadas

## 5

escolhas políticas e ideológicas, que beneficiam, direta ou indiretamente as políticas, os movimentos, as organizações, os governos, os partidos e os candidatos que desfrutam da simpatia do professor;

7 - Sendo assim, não há dúvida de que os estudantes que se encontram em tal situação estão sendo manipulados e explorados politicamente, o que ofende o art. 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), segundo o qual “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de exploração”;

8 - Ao estigmatizar determinadas perspectivas políticas e ideológicas, a doutrinação cria as condições para o bullying político e ideológico que é praticado pelos próprios estudantes contra seus colegas. Em certos ambientes, um aluno que assuma publicamente uma militância ou postura que não seja a da corrente dominante corre sério risco de ser isolado, hostilizado e até agredido fisicamente pelos colegas. E isso se deve, principalmente, ao ambiente de sectarismo criado pela doutrinação;

9 - A doutrinação infringe, também, o disposto no art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que garante aos estudantes “o direito de ser respeitado por seus educadores”. Com efeito, um professor que deseja transformar seus alunos em réplicas ideológicas de si mesmo evidentemente não os estará respeitando;

10 - A prática da doutrinação política e ideológica nas escolas configura, ademais, uma clara violação ao próprio regime democrático, na medida em que ela instrumentaliza o sistema público de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de determinados competidores;

11 - Por outro lado, é inegável que, como entidades pertencentes à Administração Pública, as escolas públicas estão sujeitas ao princípio constitucional da impessoalidade, e isto significa, nas palavras de Celso Antonio Bandeira de Mello (Curso de Direito Administrativo, Malheiros, 15ª ed., p. 104), que “nem favoritismo nem perseguições são toleráveis. Simpatias ou animosidades pessoais, políticas ou ideológicas não podem interferir na atuação administrativa e muito menos interesses sectários, de facções ou grupos de qualquer espécie.”;

12 - E não é só. O uso da máquina do Estado – que compreende o sistema de ensino – para a difusão das concepções políticas ou ideológicas de seus agentes é incompatível com o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado. Também, com o princípio republicano, com o princípio da isonomia (igualdade de todos perante a lei) e com o princípio do pluralismo político e de ideias, todos previstos, explícita ou implicitamente, na Constituição Federal;

13 - No que se refere à educação moral, referida no art. 2º, VII, do projeto de lei, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, vigente no Brasil, estabelece em seu art. 12

## 6

que “os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”;

14 - Ora, se cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral, nem o governo, nem a escola, nem os professores têm o direito de usar a sala de aula para tratar de conteúdos morais que não tenham sido previamente aprovados pelos pais dos alunos;

15 - Finalmente, um Estado que se define como laico – e que, portanto, deve ser neutro em relação a todas as religiões – não pode usar o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade, já que a moral é em regra inseparável da religião;

16. Permitir que o governo de turno ou seus agentes utilizem o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade é dar-lhes o direito de vilipendiar e destruir, indiretamente, a crença religiosa dos estudantes, o que ofende os artigos 5º, VI, e 19, I, da Constituição Federal.

Ante o exposto, entendemos que a melhor forma de combater o abuso da liberdade de ensinar é informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores, a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desse direito, já que, dentro das salas de aula, ninguém mais poderá fazer isso por eles. Nesse sentido, o projeto que ora se apresenta está em perfeita sintonia com o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prescreve, entre as finalidades da educação, o preparo do educando para o exercício da cidadania. Afinal, o direito de ser informado sobre os próprios direitos é uma questão de estrita cidadania.

Note-se por fim, que o projeto não deixa de atender à especificidade das instituições confessionais e particulares cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, às quais reconhece expressamente o direito de veicular e promover os princípios, valores e concepções que as definem, exigindo-se, apenas, a ciência e o consentimento expressos por parte dos pais ou responsáveis pelos estudantes.

Sala das Sessões, de de 2016.

Senador **MAGNO MALTA**

### **LEGISLAÇÃO CITADA**

[Constituição de 1988 - 1988/88](#)

[artigo 207](#)

[Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 - LEI DARCY RIBEIRO](#)

--

[9394/96](#)

*(À Comissão de Educação, Cultura e Esporte, em decisão terminativa)*

**ANEXO I – 9. PROJETO DE LEI Nº 190 /2015 QUE INSTITUI, NO ÂMBITO DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL, O “PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO”**

**Projeto de Lei nº 190 /2015**  
Deputado(a) Marcel van Hattem

Institui, no âmbito do sistema estadual de ensino, o “Programa Escola sem Partido”.

Art. 1º. Fica criado, no Estado do Rio Grande do Sul, o "Programa Escola sem Partido", no âmbito do ensino público ou privado, atendidos os seguintes princípios:

- I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;
- II - pluralismo de ideias no ambiente escolar;
- III - liberdade de consciência e de crença;
- IV - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;
- V - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;
- VI - direito dos pais a que seus filhos menores recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Parágrafo Único. Esta Lei aplica-se à educação infantil e aos ensinos fundamental, médio e superior no Estado do Rio Grande do Sul.

Art. 2º. São vedadas, em sala de aula no âmbito do ensino regular no Rio Grande do Sul, a prática de doutrinação política e ideológica bem como quaisquer outras condutas por parte do corpo docente ou da administração escolar que visem impor aos alunos opiniões político-partidárias.

Art. 3º. No exercício de suas funções, o professor:

- I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária;
- II - não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;
- III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula;
- IV - ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma científica e imparcial, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;
- V - não permitirá, no limite de suas capacidades, que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula e no ambiente escolar.

Art. 4º. Os alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio serão informados sobre os direitos que decorrem da liberdade de consciência e de crença assegurada pela Constituição Federal, especialmente sobre o disposto no art. 3º desta Lei.

§ 1º. Para o fim do disposto no caput deste artigo, as escolas afixarão nas salas de aula, nas salas dos professores e em locais onde possam ser lidos por estudantes e professores, cartazes com o conteúdo previsto no Anexo desta Lei, com, no mínimo, 70 centímetros de altura por 50 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.

§ 2º. Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no § 1º deste artigo serão afixados somente nas salas dos professores.

Art. 5º. Professores, estudantes e pais ou responsáveis serão informados sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente, especialmente no que tange aos princípios referidos no art. 1º desta Lei.

Art. 6º. A Secretaria de Educação poderá estabelecer um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato.

Parágrafo único. As reclamações referidas no caput deste artigo deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos interesses da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade.

Art. 7º. O Estado do Rio Grande do Sul não incluirá em concurso para a admissão de professores para a rede pública quaisquer questões que averiguem o posicionamento ideológico ou partidário do candidato, nem questões embasadas em concepções político-partidárias ou ideológicas.

Parágrafo único. Aplica-se o disposto no caput desse artigo a toda e qualquer avaliação para fins de promoção de professores da rede pública do Estado.

Art. 8º. O disposto nesta Lei aplica-se, no que couber:

I - aos livros didáticos e paradidáticos adotados na rede pública;

II - às avaliações para o ingresso no ensino superior;

III - às provas de concurso para ingresso e avanço na carreira docente;

IV - às instituições de ensino superior, respeitado o disposto no art. 207 da Constituição Federal.

Art. 9º. O descumprimento do disposto no artigo 3º desta Lei, quando praticado por servidor público, é punível na forma dos artigos 187 e seguintes do estatuto dos servidores civis do Estado do Rio Grande do Sul.

Art. 10. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Sala das Sessões,

## ANEXO

LEI N.

O PROFESSOR

I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária;

II - não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;

III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;

IV - ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma científica e imparcial, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;

V - não permitirá, no limite de suas capacidades, que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula e no ambiente escolar.

Deputado(a) Marcel van Hattem

**ANEXO J – PROJETO 246/2019 QUE INSTITUI EM ÂMBITO FEDERAL O  
“PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO”**

PROJETO DE LEI Nº            DE 2019

Institui o “Programa Escola sem Partido”.

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º Fica instituído, com fundamento nos artigos 23, inciso I; 24, inciso XV e § 1º; e 227, *caput*, da Constituição Federal, o “Programa Escola sem Partido”, aplicável aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em consonância com os seguintes princípios:

I – dignidade da pessoa humana;

II – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

V – liberdade de consciência e de crença;

VI – direito à intimidade;

VII – proteção integral da criança e do adolescente;

VIII – direito do estudante de ser informado sobre os próprios direitos, visando ao exercício da cidadania;

IX – direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, conforme assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos.

Art. 2º O Poder Público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero.

Art. 3º É vedado o uso de técnicas de manipulação psicológica destinadas a obter a adesão dos alunos a determinada causa.

Art. 4º No exercício de suas funções, o professor:

I – não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;

II – não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;

III – não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;

IV – ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria;

V – respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;

VI – não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou de terceiros, dentro da sala de aula.

Art. 5º As instituições de educação básica afixarão nas salas de aula e nas salas dos professores cartazes com o conteúdo previsto no anexo desta Lei, com, no mínimo, 420 milímetros de largura por 594 milímetros de altura e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.

Parágrafo único. Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no *caput* serão afixados somente nas salas dos professores.

Art. 6º As escolas particulares que atendem a orientação confessional e ideologia específicas poderão veicular e promover os conteúdos de cunho religioso, moral e ideológico autorizados contratualmente pelos pais ou responsáveis pelos estudantes, devendo ser respeitado, no tocante aos demais conteúdos, o direito dos alunos à educação, à liberdade de aprender e ao pluralismo de ideias.

Parágrafo único. Para os fins do disposto no *caput* deste artigo, as escolas deverão apresentar e entregar aos pais ou responsáveis pelos estudantes material informativo que possibilite o pleno conhecimento dos temas ministrados e dos enfoques adotados.

Art. 7º É assegurado aos estudantes o direito de gravar as aulas, a fim de permitir a melhor absorção do conteúdo ministrado e de viabilizar o pleno exercício do direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola.

Art. 8º É vedada aos grêmios estudantis a promoção de atividade político-partidária.

Art. 9º O disposto nesta Lei aplica-se, no que couber:

I – às políticas e planos educacionais;

II – aos conteúdos curriculares;

III – aos projetos pedagógicos das escolas;

IV – aos materiais didáticos e paradidáticos;

V – às avaliações para o ingresso no ensino superior;

VI – às provas de concurso para ingresso na carreira docente;



VII – às instituições de ensino superior, respeitado o disposto no art. 207 da Constituição Federal.

Art. 10. Configura ato de improbidade administrativa que atenta contra os princípios da administração pública o descumprimento do disposto no art. 5º desta Lei, bem como a remoção indevida ou a destruição total ou parcial dos cartazes ali referidos.

Art. 11. O Poder Público contará com canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato.

Parágrafo único. As reclamações referidas no *caput* deste artigo deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos direitos da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade.

Art. 12. Esta Lei entra em vigor 90 dias após a sua publicação.

## ANEXO

### DEVERES DO PROFESSOR

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.

### JUSTIFICAÇÃO

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas, bem como para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral –

especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis.

Diante dessa realidade – amplamente comprovada pela Comissão Especial destinada a proferir parecer sobre o PL 7.180/2014 e apensados, conhecida como “Comissão Escola sem Partido” –, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Trata-se, afinal, de práticas ilícitas, violadoras de direitos e liberdades fundamentais dos estudantes e de seus pais ou responsáveis, como se passa a demonstrar:

1) A liberdade de consciência e de crença – assegurada pelo art. 5º, VI, da Constituição Federal – compreende o direito do estudante a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado, para fins políticos e ideológicos, pela ação dos seus professores.

2) O caráter obrigatório do ensino não anula e não restringe essa liberdade. Por isso, o fato de o estudante ser obrigado a assistir às aulas de um professor implica, para o professor, o dever de não se aproveitar da audiência cativa desses alunos, para promover suas próprias preferências religiosas, morais, ideológicas, políticas e partidárias.

4) Liberdade de ensinar – assegurada pelo art. 206, II, da Constituição Federal – não se confunde com liberdade de expressão; não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes que formam, em sala de aula, uma audiência cativa.

5) A liberdade de ensinar, obviamente, não confere ao professor o direito de se aproveitar do seu cargo e da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias; nem o direito de favorecer, prejudicar ou constranger os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas; nem o direito de fazer propaganda político-partidária em sala de aula e incitar seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; nem o direito de manipular o conteúdo da sua disciplina, com o objetivo de obter a adesão dos alunos a determinada corrente política ou ideológica; nem, finalmente, o direito de dizer aos filhos dos outros o que é certo e o que é errado em matéria de religião e de moral.

6) Além disso, a doutrinação política e ideológica em sala de aula compromete gravemente a liberdade política do estudante, na medida em que visa a induzi-lo a fazer determinadas escolhas políticas e ideológicas, que beneficiam, direta ou indiretamente as políticas, os movimentos, as organizações, os governos, os partidos e os candidatos que desfrutam da simpatia do professor.

7) Sendo assim, não há dúvida de que os estudantes que se encontram em tal situação estão sendo manipulados e explorados politicamente, o que ofende o art. 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), segundo o qual “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de exploração”.

8) Ao estigmatizar determinadas perspectivas políticas e ideológicas, a doutrinação cria as condições para o *bullying* político e ideológico que é praticado pelos próprios estudantes

contra seus colegas. Em certos ambientes, um aluno que assuma publicamente uma militância ou postura que não seja a da corrente dominante corre sério risco de ser isolado, hostilizado e até agredido fisicamente pelos colegas. E isso se deve, principalmente, ao ambiente de sectarismo criado pela doutrinação.

9) A doutrinação infringe, também, o disposto no art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que garante aos estudantes “o direito de ser respeitado por seus educadores”. Com efeito, um professor que deseja transformar seus alunos em réplicas ideológicas de si mesmo evidentemente não os está respeitando.

10) A prática da doutrinação política e ideológica nas escolas configura, ademais, uma clara violação ao próprio regime democrático, na medida em que instrumentaliza o sistema público de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de determinados competidores.

11) Por outro lado, é inegável que, como entidades pertencentes à Administração Pública, as escolas públicas estão sujeitas ao princípio constitucional da impessoalidade, e isto significa, nas palavras de Celso Antônio Bandeira de Mello (Curso de Direito Administrativo, Malheiros, 15ª ed., p. 104), que “nem favoritismo nem perseguições são toleráveis. Simpatias ou animosidades pessoais, políticas ou ideológicas não podem interferir na atuação administrativa e muito menos interesses sectários, de facções ou grupos de qualquer espécie.”.

12) E não é só. O uso da máquina do Estado – que compreende o sistema de ensino – para a difusão das concepções políticas ou ideológicas de seus agentes é incompatível com o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado, com o princípio republicano, com o princípio da isonomia (igualdade de todos perante a lei) e com o princípio do pluralismo político e de ideias, todos previstos, explícita ou implicitamente, na Constituição Federal.

13) Cabe recordar, a propósito, que o art. 117, V, da Lei nº 8.112/1991, reproduzindo norma tradicional no Direito Administrativo brasileiro, presente na legislação de diversos Estados e Municípios, estabelece que é vedado ao servidor público “promover manifestação de apreço ou despreço no recinto da repartição”.

14) No que tange à educação religiosa e moral, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, vigente no Brasil, já assegura aos pais “o direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções.” Trata-se, apenas, de fazer com que esse direito dos pais – sem o qual eles não poderiam cumprir o dever constitucional de criar e educar seus filhos menores (CF, art. 229) – seja respeitado dentro das escolas.

15) Finalmente, um Estado que se define como laico – e que, portanto, deve manter uma posição de neutralidade em relação a todas as religiões – não pode usar o sistema de ensino para promover valores que sejam hostis à moralidade dessa ou daquela religião.

16) Permitir que o governo de turno ou seus agentes utilizem o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade é dar-lhes o direito de vilipendiar e destruir, indiretamente, a crença religiosa dos estudantes, o que ofende os artigos 5º, VI, e 19, I, da Constituição Federal.



**ANEXO K – PROJETO DE LEI 69-2015 QUE INSTITUI O PROGRAMA ESCOLA LIVRE NO ESTADO DE ALAGOAS**

<p>AS <u>2<sup>o</sup> e 4<sup>o</sup></u> COMISSÕES          Em <u>16/06/2015</u>            PRESIDENTE</p>	 <b>ESTADO DE ALAGOAS</b> <b>ASSEMBLEIA LEGISLATIVA ESTADUAL</b>	<p>ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE ALAGOAS          Protocolo Geral de Entrada nº <u>101385</u>          Processo nº <u>17.06.2015</u>          Maceió, AL          Assinatura: </p>
<p>LIDO NO EXPEDIENTE          Em <u>16/06/2015</u>            PRESIDENTE</p>		<p>Deputado Estadual Ricardo Nezinho          Em <u>16/06/2015</u>            PRESIDENTE</p>

**PROJETO DE LEI Nº 69/2015**

**EMENTA**

**Institui, no âmbito do sistema estadual de ensino, o Programa “Escola Livre”.**

**Ricardo Nezinho, Deputado da Assembleia Legislativa Estadual de Alagoas, no uso de suas atribuições regimentais submete ao plenário desta Casa o seguinte projeto de Lei.**

Art. 1º Fica criado, no âmbito do sistema estadual de ensino, o Programa “Escola Livre”, atendendo os seguintes princípios:

- I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;
- II - pluralismo de ideias no âmbito 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 menores recebam a educação moral livre de doutrinação política, religiosa ou ideológica;

Art. 2º É vedada a prática de doutrinação política e ideológica em sala de aula, bem como a veiculação, em disciplina obrigatória, de conteúdos que possam induzir aos alunos a um único pensamento religioso, político ou ideológico.

§1º Tratando-se de disciplina facultativa em que sejam veiculados os conteúdos referidos na parte final do caput deste artigo, a frequência dos estudantes dependerá de prévia e expressa autorização dos seus pais ou responsáveis.

§2º As escolas confessionais, cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, religiosos ou ideológicos, deverão constar



**ESTADO DE ALAGOAS**  
**ASSEMBLEIA LEGISLATIVA ESTADUAL**  
**Deputado Estadual Ricardo Nezinho**

expressamente no contrato de prestação de serviços educacionais, documento este que será imprescindível para o ato da matrícula, sendo a assinatura deste a autorização expressa dos pais ou responsáveis pelo aluno para veiculação de conteúdos identificados como os referidos princípios, valores e concepções.

§3º Para os fins do disposto nos Arts. 1º e 2º deste artigo, as escolas confessionais deverão apresentar e entregar aos pais ou responsáveis pelos estudantes, material informativo que possibilite o conhecimento dos temas ministrados e dos enfoques adotados.

**Art. 3º** No exercício de suas funções, o professor:

**I** – não abusará da inexperiência, da falta de conhecimento ou da imaturidade dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para qualquer tipo de corrente específica de religião, ideologia ou político-partidária;

**II** – não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;

**III** – não fará propaganda religiosa, ideológica ou político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos ou passeatas;

**IV** – ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, com a mesma profundidade e seriedade, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas das várias concorrentes a respeito, concordando ou não com elas;

**V** – salvo nas escolas confessionais, deverá abster-se de introduzir, em disciplina ou atividade obrigatória, conteúdos que possam estar em conflito com os princípios desta lei.

**Art. 4º** As escolas deverão educar e informar os alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio sobre os direitos que decorrem da liberdade de consciência e de crença asseguradas pela Constituição Federal, especialmente sobre o disposto no Art. 3º desta Lei.

§1º Para o fim do disposto no caput deste artigo, as escolas afixarão nas salas de aula, nas salas dos professores e em locais onde possam ser lidos por alunos, pais e professores, cartazes com o conteúdo e as dimensões previstas nos Anexos desta Lei.

§2º Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos §1º deste artigo serão afixados somente nas salas dos professores.



**ESTADO DE ALAGOAS**  
**ASSEMBLEIA LEGISLATIVA ESTADUAL**  
**Deputado Estadual Ricardo Nezinho**

**Art. 5º** A Secretaria Estadual de Educação promoverá a realização de cursos de ética do magistério para os professores da rede pública, abertos à comunidade escolar, a fim de informar e conscientizar os educadores, os estudantes e seus pais ou responsáveis, sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente, especialmente no que se refere aos princípios referidos no Art. 1º desta Lei.

**Art. 6º** Cabe a Secretaria Estadual de Educação de Alagoas e ao Conselho Estadual de Educação de Alagoas fiscalizar o exato cumprimento desta lei.

**Parágrafo único** - A Secretaria Estadual de Educação de Alagoas e o Conselho Estadual de Educação de Alagoas disponibilizarão um número de telefone e um endereço nos quais poderão ser efetuadas denúncias do descumprimento desta lei, bem como afixara, no local de maior circulação de pais e alunos, em todas as escolas públicas e privadas do Estado de Alagoas cartazes informando os números e endereços para denúncias, informando também o espírito desta lei.

**Art. 7º** As escolas, seus funcionários ou servidores públicos que não se adequarem e/ou não cumprirem os exatos termos desta lei estarão sujeitos as seguintes sanções:

**I – Escolas particulares:**

- a) Pela primeira transgressão a escola receberá uma advertência por escrito e um prazo de 15 (quinze) dias para efetuar as respectivas correções;
- b) A partir da segunda transgressão a escola será multada em até 40 (quarenta) salários mínimos e um prazo de 15 (quinze) dias para efetuar as respectivas correções, devendo o valor pago pela multa ser revertido obrigatoriamente em materiais de áudio visual e informática, destinados às escolas públicas da rede estadual de ensino.

**II – Escolas públicas:**

- a) Pela primeira transgressão o responsável pela transgressão, seja ele professor (a) e/ou dirigente que não tenha tomado a medida corretiva imediata, receberá uma advertência por escrito e um prazo de 5 (cinco) dias para efetuar as respectivas correções;
- b) Pela segunda transgressão o responsável pela transgressão, seja ele professor (a) e/ou dirigente que não tenha tomado a medida corretiva imediata, receberá uma suspensão de 15 (quinze) dias sem vencimentos e o substituto terá um prazo de 5 (cinco) dias para efetuar as respectivas correções, sob pena de punição igual, devendo o valor descontado dos vencimentos ser revertido obrigatoriamente em materiais de áudio visual e informática, destinados às escolas públicas da rede estadual de ensino.
- c) Pela terceira transgressão o responsável pela transgressão, seja ele professor (a) e/ou dirigente que não tenha tomado a medida corretiva imediata, será exonerado do cargo, seja ele celetista, comissionado ou estatutário e o substituto terá um prazo de 5 (cinco) dias para efetuar as respectivas correções, sob pena de punição igual;



**ESTADO DE ALAGOAS**  
**ASSEMBLEIA LEGISLATIVA ESTADUAL**  
**Deputado Estadual Ricardo Nezinho**

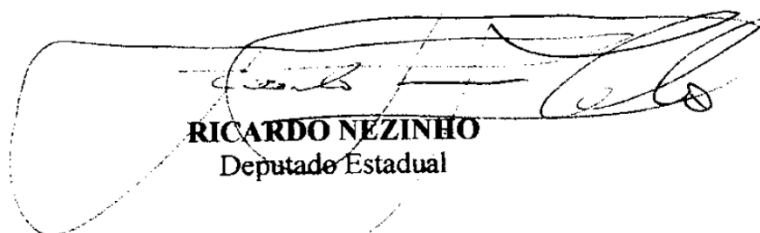
§1º A Secretaria Estadual de Educação de Alagoas e o Conselho Estadual de Educação de Alagoas serão os responsáveis, conjunta ou individualmente para a abertura do devido procedimento legais para a aplicação das penalidades previstas nesta lei.

§2º Fica assegurado a todos os processados, sejam eles pessoa física ou jurídica, todos os direitos constitucionais processuais, como: a ampla defesa, o contraditório e ao duplo grau de jurisdição, que no caso será exercido diretamente pelo Secretário Estadual de Educação de Alagoas.

**Art. 8º** Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

**Art. 9º** Revogam-se todas as disposições em contrário.

Assembleia Legislativa de Alagoas, em 15 de junho de 2015.



**RICARDO NEZINHO**  
Deputado Estadual





**ESTADO DE ALAGOAS**  
**ASSEMBLEIA LEGISLATIVA ESTADUAL**  
**Deputado Estadual Ricardo Nezinho**

**ANEXO I – ESCOLAS PÚBLICAS E PARTICULARES EM SENTIDO  
ESTRITO**

**DEVERES DO PROFESSOR**

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



**ESTADO DE ALAGOAS**  
**ASSEMBLEIA LEGISLATIVA ESTADUAL**  
**Deputado Estadual Ricardo Nezinho**

**ANEXO II – ESCOLAS CONFESSIOAIS**

**DEVERES DO PROFESSOR**

- I** – O Professor não abusará da inexperiência, da falta de conhecimento ou da imaturidade dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente político-partidária;
- II** – O Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;
- III** – O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos ou passeatas;
- IV** – Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o Professor apresentará aos alunos, de forma justa, com a mesma profundidade e seriedade, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;



**ESTADO DE ALAGOAS**  
**ASSEMBLEIA LEGISLATIVA ESTADUAL**  
**Deputado Estadual Ricardo Nezinho**

**JUSTIFICATIVA**

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vem-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes e determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis.

Diante dessa realidade, conhecida por experiência direta de todos os que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos menores recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Trata-se, afinal, de práticas ilícitas, violadoras de direitos e liberdades fundamentais dos estudantes e seus pais, como se passa a demonstrar:

1. A liberdade de aprender, assegurada pelo Art. 206 da Constituição Federal, compreende o direito do estudante a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado, para fins políticos e ideológicos, pela ação dos seus professores;
2. Da mesma forma, a liberdade de consciência, garantida pelo Art 5º, VI, da Constituição Federal, confere ao estudante o direito de não ser doutrinado por seus professores;
3. O caráter obrigatório do ensino não anula e não restringe a liberdade de consciência do indivíduo. Por isso, o fato de o estudante ser obrigado a assistir às aulas de um professor implica para esse professor o dever de não utilizar da disciplina como instrumento de cooptação político-partidária ou ideológica;
4. Ora, é evidente que a liberdade de aprender e a liberdade de consciência dos estudantes restarão violadas se o professor puder se aproveitar de sua audiência (literalmente) cativa para promover em sala de aula suas próprias concepções políticas, ideológicas ou morais;
5. Além disso, a doutrinação política e ideológica em sala de aula compromete gravemente a liberdade política do estudante, na medida em que visa induzi-lo a fazer determinadas escolhas políticas e ideológicas, escolham que beneficiam direta ou indiretamente as políticas, os movimentos, as organizações, os partidos e os candidatos que desfrutam da simpatia do professor;
6. Sendo assim, não há dúvida de que os estudantes que se encontram em tal situação estão sendo manipulados e explorados politicamente, o que ofende o Art 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), segundo o qual “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de exploração”;
7. Com efeito, ao estigmatizar determinadas perspectivas políticas e ideológicas, a doutrinação cria as condições para o bullying político e ideológico que é praticado pelos próprios estudantes contra seus colegas. Em certos ambientes, um aluno que assuma publicamente uma militância ou postura que



**ESTADO DE ALAGOAS**  
**ASSEMBLEIA LEGISLATIVA ESTADUAL**  
**Deputado Estadual Ricardo Nezinho**

8. não seja a da corrente dominante corre sério risco de ser isolado, hostilizado e até agredido fisicamente pelos colegas. E isto se deve, principalmente, ao ambiente de sectarismo criado pela doutrinação;
9. A doutrinação infringe, também, o disposto no Art 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que garante aos estudantes “o direito de ser respeitado por seus educadores”. Com efeito, um professor que deseje transformar seus alunos em réplicas ideológicas de si mesmo evidentemente não os está respeitando;
10. A prática da doutrinação política e ideológica nas escolas configura, ademais, uma clara violação ao próprio regime democrático, na medida em que ela instrumentaliza o sistema público de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de determinados competidores;
11. Por outro lado, é inegável que, como entidades pertencentes à Administração Pública, as escolas públicas estão sujeitas ao princípio constitucional da impessoalidade, e isto significa, nas palavras de Celso Antônio Bandeira de Mello (Curso de Direito Administrativo, Malheiros, 15ª Ed, Pág. 104), que “nem favoritismo nem perseguições são toleráveis. Simpatias ou animosidades pessoais, políticas ou ideológicas não podem interferir na atuação administrativa e muito menos interesses sectários, de facções ou grupos de qualquer espécie.”;
12. E não é só. O uso da máquina do Estado – que compreende o sistema de ensino – para a difusão das concepções políticas ou ideológicas de seus agentes é incompatível com princípio republicano, com o princípio da isonomia e com o princípio do pluralismo político e de ideias, todos previstos, explícita ou implicitamente, na Constituição Federal;
13. No que tange à educação moral, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos – que tem no Brasil a mesma hierarquia das normas constitucionais, segundo a jurisprudência do STF – estabeleceu em seu Art. 12 que “os pais tem direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”.
14. Ora, se cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral, nem o governo, nem a escola, nem os professores tem o direito de usar das disciplinas obrigatórias – aquelas disciplinas que o aluno é obrigado a frequentar sob pena de ser reprovado – para tratar de conteúdos morais que não tenham sido previamente aprovados pelos pais dos alunos.
15. Com outras palavras: o governo, as escolas e os professores não podem se aproveitar do fato de os pais serem obrigados a mandar seus filhos para a escola, e do fato de os estudantes não poderem deixar de frequentar as disciplinas obrigatórias, para desenvolver nessas disciplinas conteúdos morais que possam estar em conflito com as convicções dos pais ou dos estudantes.
16. Finalmente, um Estado que se define laico – e que, portanto deve ser neutro em relação a todas as religiões – não pode usar o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade, já que a moral é em regra inseparável da religião. Permitir que o Estado ou, o que é pior, o governo ou seus agentes, utilizem o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade é dar-lhes o direito de vilipendiar e destruir, indiretamente, a crença religiosa dos estudantes, o que ofende os Art. 5º, VI, e 19, I da Constituição Federal.

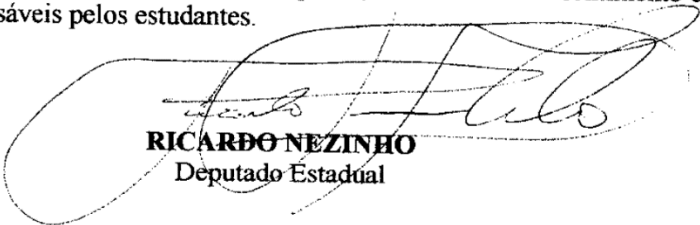


**ESTADO DE ALAGOAS**  
**ASSEMBLEIA LEGISLATIVA ESTADUAL**  
**Deputado Estadual Ricardo Nezinho**

Ante o exposto, entendemos que a melhor forma de combater a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções é informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados pelos seus professores.

Nesse sentido, o projeto que ora se apresenta está em perfeita sintonia com o Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prescreve, entre as finalidades da educação, o preparo do educando para o exercício da cidadania. Ora, o direito de ser informado sobre seus próprios direitos é uma questão de estrita cidadania. Urge, portanto, informar aos estudantes o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores, a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desse direito, já que dentro das salas de aula, ninguém mais poderá fazer isso por eles.

Note-se por fim, que o projeto não deixa de atender às especificações das instituições privadas confessionais, às quais reconhece expressamente o direito de veicular e promover os princípios, valores e concepções que as definem, exigindo-se apenas, a ciência e o consentimento expressos por parte dos pais ou responsáveis pelos estudantes.



**RICARDO NEZINHO**  
Deputado Estadual

**ANEXO L – PROJETO DE LEI 7180/2014 QUE ALTERA O ART. 3º DA LEI Nº 9.394,  
DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, QUE ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES  
DA EDUCAÇÃO NACIONAL, DETERMINANDO A PRECEDÊNCIA DOS  
VALORES FAMILIARES SOBRE AQUELES PROPAGADOS NA ESCOLA, EM  
ÂMBITO FEDERAL**

**PROJETO DE LEI Nº , DE 2014  
(Do Sr. ERIVELTON SANTANA)**

Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20  
de dezembro de 1996, que estabelece as  
diretrizes e bases da educação nacional.

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º O art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de  
1996, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XIII:

“Art. 3º.....

.....

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.” (AC)

Art. 2º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

### JUSTIFICAÇÃO

Na Convenção Americana de Direitos Humanos,  
estabelecida por meio do Pacto de San José da Costa Rica, em 22 de  
novembro de 1969, os Estados Americanos reafirmam seu propósito de  
consolidar no continente, dentro do quadro das instituições democráticas, um  
regime de liberdade pessoal e de justiça social, fundado no respeito dos  
direitos humanos essenciais. A Convenção foi ratificada pelo governo brasileiro  
por meio do Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992.

O art. 12 da citada Convenção dispõe sobre a liberdade  
de consciência e religião. Esse direito implica a liberdade da pessoa de

conservar sua religião ou suas crenças, ou de mudar de religião ou de crenças, bem como a liberdade de professar e divulgar sua religião ou suas crenças, individual ou coletivamente, tanto em público como em privado.

Para subsidiar a análise da presente proposta, interessamos particularmente o inciso IV do art. 12 em que se lê:

*“Os pais e, quando for o caso, os tutores, têm direito a que seus filhos e pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.”*

Os Estados membros estão obrigados a adotar medidas legais ou de outro caráter para que o exercício dos direitos e liberdades assegurados pelo Pacto de São José da Costa Rica venha a tornar-se efetivo.

É precisamente o que desejamos com a presente proposição. Somos da opinião de que a escola, o currículo escolar e o trabalho pedagógico realizado pelos professores em sala de aula não deve entrar no campo das convicções pessoais e valores familiares dos alunos da educação básica. Esses são temas para serem tratados na esfera privada, em que cada família cumpre o papel que a própria Constituição lhe outorga de participar na educação dos seus membros.

Assim sendo, convidamos os nobres pares a apoiar e aprovar o projeto de lei que ora trazemos a esta Câmara dos Deputados.


Sala das Sessões, em            de            de 2014.

Deputado ERIVELTON SANTANA

## ANEXO M – PROJETO DE LEI Nº 867/2014 QUE CRIA, NO ÂMBITO DO SISTEMA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO, O “PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO”

21/08/2020

Projeto de Lei



### PROJETO DE LEI Nº 867/2014

**EMENTA:**  
**CRIA, NO ÂMBITO DO SISTEMA DE ENSINO DO MUNICÍPIO, O “PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO”.**

**Autor(es): VEREADOR CARLOS BOLSONARO**

#### A CÂMARA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

#### D E C R E T A :

Art. 1º Fica criado, no âmbito do Sistema de Ensino do Município, o Programa Escola Sem Partido, atendidos os seguintes princípios:

- I - neutralidade política, ideológica do Município;
- II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;
- III - liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência;
- IV - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;
- V - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência;
- VI - direito dos pais a que seus filhos menores não recebam a educação moral que venha a conflitar com suas próprias convicções.

Art. 2º É vedada a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula, bem como a veiculação, em disciplina obrigatória, de conteúdos que possam estar em conflito com as convicções morais dos estudantes ou de seus pais.

Art. 3º No exercício de suas funções, o professor:

- I - não abusará da inexperiência, da falta de conhecimento ou da imaturidade dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente político-partidária, nem adotará livros didáticos que tenham esse objetivo;
- II - não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, ou da falta delas;
- III - não fará propaganda em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas com finalidade político-partidárias;
- IV - ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade – as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;
- V - O Professor não criará em sala de aula uma atmosfera de intimidação, ostensiva ou sutil, capaz de desencorajar a manifestação de pontos de vista discordantes dos seus, nem permitirá que tal atmosfera seja criada pela ação de alunos sectários ou de outros Professores;



21/08/2020

Projeto de Lei

VI - deverá abster-se de introduzir, em disciplina obrigatória, conteúdos que possam estar em conflito com as convicções morais dos estudantes ou de seus pais.

Art. 4º Os conteúdos morais dos programas das disciplinas obrigatórias deverão ser reduzidos ao mínimo indispensável para que a escola possa cumprir sua função essencial de transmitir conhecimento aos estudantes.

Parágrafo único. A Secretaria Municipal de Educação poderá criar disciplina facultativa para a educação de valores não relacionados ao cumprimento da função referida no *caput* deste artigo, cabendo aos pais ou responsáveis decidir sobre a matrícula de seus filhos.

Art. 5º As escolas da rede pública deverão educar e informar os alunos matriculados no ensino fundamental sobre os direitos que decorrem da liberdade de consciência asseguradas pela Constituição Federal, especialmente sobre o disposto no art. 3º desta Lei.

Parágrafo único. Para o fim do disposto no *caput* deste artigo, as escolas da rede pública afixarão nas salas de aula, nas salas dos professores e em locais onde possam ser lidos por alunos e professores, cartazes com o conteúdo e as dimensões previstas no Anexo desta Lei.

Art. 6º A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro poderá promover a realização de cursos de ética do magistério para professores da rede pública de ensino, a fim de informar e conscientizar o educador sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente, especialmente no que se refere ao abuso da liberdade de ensinar em prejuízo da liberdade de consciência do educando e do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Art. 7º A Secretaria Municipal de Educação poderá criar um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato.

Art. 8º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Plenário Teotônio Vilella, 3 de junho de 2014.

Vereador **CARLOS BOLSONARO**

Com apoio dos Senhores Vereadores Dr. Carlos Eduardo, Cristiane Brasil, Dr. Eduardo Moura, Elton Babú, Renato Moura, Willian Coelho, Jimmy Pereira, Cesar Maia, Carlo Caiado, Teresa Bergher, Dr. Jorge Manaia, Edson Zanata, João Cabral, Átila A. Nunes, Marcelino D'Almeida, Tânia Bastos e Eliseu Kessler.

## **ANEXO**

### **DEVERES DO PROFESSOR**

I - O Professor não abusará da inexperiência, da falta de conhecimento ou da maturidade dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente político-partidária, nem adotar livros didáticos que tenham esse objetivo;

II - O Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, ou da falta delas;

III - O Professor não fará propaganda em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas, com finalidade político-partidárias;

IV - Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões,

21/08/2020

Projeto de Lei

teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;

V - O Professor não criará em sala de aula uma atmosfera de intimidação, ostensiva ou sutil, capaz de desencorajar a manifestação de pontos de vista discordantes dos seus, nem permitirá que tal atmosfera seja criada pela ação de alunos sectários ou de outros Professores.

### **JUSTIFICATIVA**

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas.

Diante dessa realidade conhecida por experiência direta de todos os que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas públicas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos menores recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Trata-se, afinal, de práticas ilícitas, violadoras de direitos e liberdades fundamentais dos estudantes e de seus pais, como se passa a demonstrar.

1 - A liberdade de aprender assegurada pelo art. 206 da Constituição Federal compreende o direito do estudante a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado, para fins políticos e ideológicos, pela ação dos seus professores.

2 - Da mesma forma, a liberdade de consciência, garantida pelo art. 5º, VI, da Constituição Federal, confere ao estudante o direito de não ser doutrinado por seus professores.

3 - O caráter obrigatório do ensino não anula e não restringe a liberdade de consciência do indivíduo. Por isso, o fato de o estudante ser obrigado a assistir às aulas de um professor implica para esse professor o dever de não utilizar sua disciplina como instrumento de cooptação política ou ideológica.

4 - Ora, é evidente que a liberdade de aprender e a liberdade de consciência dos estudantes restarão violadas se o professor puder se aproveitar de sua audiência (literalmente) cativa para promover em sala de aula suas próprias concepções políticas, ideológicas e morais.

5 - Além disso, a doutrinação política e ideológica em sala de aula compromete gravemente a liberdade política do estudante, já que visa induzi-lo a fazer determinadas escolhas políticas e ideológicas, escolhas que beneficiam, direta ou indiretamente, os movimentos, as organizações, as políticas, os partidos e os candidatos que desfrutam da simpatia do professor.

6 - Por outro lado, a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas configura uma afronta ao próprio regime democrático, já que ela instrumentaliza o sistema público de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de determinados competidores.

7 - Ademais, como entidades pertencentes à Administração Pública, as escolas públicas estão sujeita ao princípio constitucional da impessoalidade, e isto significa, nas palavras de Celso Antonio Bandeira de Mello (Curso de Direito Administrativo, Malheiros, 15ª ed., p. 104), que “nem favoritismo nem perseguições são toleráveis. Simpatias ou animosidades pessoais, políticas ou ideológicas não podem interferir na atuação administrativa e muito menos interesses sectários, de facções ou grupos de qualquer espécie.”

8 - E não é só. O uso da máquina do Estado do Rio de Janeiro que compreende o sistema

21/08/2020

Projeto de Lei

público de ensino para a difusão das concepções políticas ou ideológicas de seus agentes é incompatível, ainda, com o princípio da neutralidade política e ideológica do Município, com o princípio republicano, com o princípio da isonomia (igualdade de todos perante a lei) e com o princípio do pluralismo político e de ideias, todos previstos, explícita ou implicitamente, na Constituição Federal.

9 - No que tange à educação moral, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos que tem no Brasil a mesma hierarquia das normas constitucionais, segundo a jurisprudência do STF estabelece em seu art. 12 que “os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”.

10 - Ora, se cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral, nem o governo, nem a escola, nem os professores têm o direito de usar as disciplinas obrigatórias aquelas disciplinas que o aluno é obrigado a frequentar sob pena de ser reprovado, para tratar de conteúdos morais que não tenham sido previamente aprovados pelos pais dos alunos.

11 - Com outras palavras: o governo, as escolas e os professores não podem se aproveitar do fato de os pais serem obrigados a mandar seus filhos para a escola, e do fato de os estudantes não poderem deixar de frequentar as disciplinas obrigatórias, para desenvolver nessas disciplinas conteúdos morais que possam estar em conflito com as convicções dos pais ou dos estudantes.

Entendemos que a melhor forma de combater a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções é informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não serem doutrinados por seus professores.

Nesse sentido, o projeto que ora se apresenta está em perfeita sintonia com o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prescreve, entre as finalidades da educação, o preparo do educando para o exercício da cidadania. Ora, o direito de ser informado sobre os próprios direitos é uma questão de estrita cidadania. Urge, portanto, informar os estudantes do direito que eles têm de não serem doutrinados por seus professores, a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desse direito, já que, dentro das salas de aula, ninguém mais poderá fazer isso por eles.

## **Legislação Citada**

## **Atalho para outros documentos**

## **Informações Básicas**

<b>Código</b>	20140300867	<b>Autor</b>	VEREADOR CARLOS BOLSONARO
<b>Protocolo</b>	008668	<b>Mensagem</b>	
<b>Regime de Tramitação</b>	Ordinária		
<b>Projeto</b>	Em Anexo		

**Link:**

## **Datas:**

<https://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1720.nsf/0/832580830061F31883257CEB006BC7D4?OpenDocument>

4/7

21/08/2020

Projeto de Lei

<b>Entrada</b>	10/06/2014	<b>Despacho</b>	10/06/2014
<b>Publicação</b>	20/06/2014	<b>Republicação</b>	

**Outras Informações:**

<b>Pág. do DCM da Publicação</b>	11/12	<b>Pág. do DCM da Republicação</b>	
<b>Tipo de Quorum</b>	MS	<b>Arquivado</b>	<b>Não</b>
<b>Motivo da Republicação</b>		<b>Pendências?</b>	<b>Não</b>

**EM ANEXO O PL Nº 1818/2016**

## ▼ Section para Comissoes Editar

DESPACHO: A imprimir  
 Comissão de Justiça e Redação, Comissão de Administração e Assuntos Ligados ao Servidor Público, Comissão de Educação e Cultura, Comissão de Defesa dos Direitos Humanos.  
 Em 10/06/2014  
 JORGE FELIPPE - Presidente

**Comissões a serem distribuídas**

- 01.:**Comissão de Justiça e Redação
- 02.:**Comissão de Administração e Assuntos Ligados ao Servidor Público
- 03.:**Comissão de Educação
- 04.:**Comissão de Defesa dos Direitos Humanos

▼ **TRAMITAÇÃO DO PROJETO DE LEI Nº 867/2014**

PRÓXIMO >>		<< ANTERIOR		- CONTRAIR		+ EXPANDIR		BUSCA ESPECÍFICA		
Cadastro de Proposições						Data Public Autor(es)				
▼ Projeto de Lei										
▼ 20140300867										
 →           ▼ <a href="#">CRIA, NO ÂMBITO DO SISTEMA DE ENSINO DO MUNICÍPIO, O "PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO". =&gt; 20140300867 =&gt; {Comissão de Justiça e Redação Comissão de Administração e Assuntos Ligados ao Servidor Público Comissão de Educação Comissão de Defesa dos Direitos Humanos.}</a>										
						20/06/2014	Vereador Carlos Bolsonaro			
→ <a href="#">Envio a Consultoria de Assessoramento Legislativo. Resultado =&gt; Informação Técnico-Legislativa nº860/2014</a>										
						03/07/2014				
→ <a href="#">Distribuição =&gt; 20140300867 =&gt; Comissão de Justiça e Redação =&gt; Relator: VEREADOR JORGE BRAZ =&gt; Proposição =&gt; Parecer: Pela Constitucionalidade</a>										
						14/08/2014				
→ <a href="#">Requerimento de Inclusão na Ordem do Dia =&gt; 20140300867 =&gt; VEREADOR CARLOS BOLSONARO =&gt; Deferido</a>										
						16/03/2015				
→ <a href="#">Distribuição =&gt; 20140300867 =&gt; Comissão de Defesa dos Direitos Humanos =&gt; Relator: VEREADOR</a>										
						12/08/2015				

21/08/2020

Projeto de Lei

- [JEFFERSON MOURA => Proposição => Parecer: Contrário](#)
- [Discussão Primeira => 20140300867 => Proposição](#) 19/08/2015  
=> [Volta à Mesa Diretora para receber parecer sobre Emendas](#)
  - [Objeto para Apreciação => 20140300867 => Emenda](#) 19/08/2015  
[1 => VEREADOR JEFFERSON MOURA => =>](#)
  - [Objeto para Apreciação => 20140300867 => Emenda](#) 19/08/2015  
[2 - 9 => VEREADOR PAULO MESSINA => =>](#)
  - [Distribuição => 20140300867 => Comissão de](#) 28/10/2015  
[Justiça e Redação => Relator: VEREADOR JORGE BRAZ](#)  
=> [Emenda nº 1 à 9 => Parecer: Pela](#)  
[Constitucionalidade](#)
  - [Requerimento de Inclusão na Ordem do Dia =>](#) 25/02/2016  
[20140300867 => VEREADOR CARLOS BOLSONARO =>](#)  
[Deferido](#)
  - [Requerimento de Retirada da Pauta da Ordem do Dia](#) 04/03/2016  
[=> 20140300867 => VEREADOR CARLOS BOLSONARO](#)  
[=> Aprovado](#)
  - [Ofício Origem: Comissão de Justiça Redação =>](#) 22/06/2016  
[20140300867 => Destino: Presidente da CMRJ =>](#)  
[Anexação de matérias =>](#)
  - [Despacho => 20140300867 => Proposição =>](#) 25/04/2017  
[867/2014 => Redesignação de Comissão pela Resolução](#)  
[nº 1.381/2017](#)
  - [Distribuição => 20140300867 => Comissão de](#)  
[Administração e Assuntos Ligados ao Servidor Público](#)  
=> [Relator: Sem Distribuição => Proposição e as](#)  
[emendas de 1 à 9. => Parecer: Sem Parecer](#)
  - [Distribuição => 20140300867 => Comissão de](#)  
[Educação => Relator: Sem Distribuição => Proposição e](#)  
[as emendas de 1 à 9. => Parecer: Sem Parecer](#)
  - [Distribuição => 20140300867 => Comissão de](#)  
[Defesa dos Direitos Humanos => Relator: Sem](#)  
[Distribuição => Emenda de 1 à 9. => Parecer: Sem](#)  
[Parecer](#)

PRÓXIMO &gt;&gt;

&lt;&lt; ANTERIOR

- CONTRAIR

+ EXPANDIR

BUSCA ESPECÍFICA


 Topo

21/08/2020

Projeto de Lei



**ANEXO N – PROJETO DE LEI Nº 2974/2014 QUE CRIA, NO ÂMBITO DO  
SISTEMA DE ENSINO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, O “PROGRAMA  
ESCOLA SEM PARTIDO”**

**PROJETO DE LEI Nº 2974/2014**

**EMENTA:  
CRIA, NO ÂMBITO DO SISTEMA DE  
ENSINO DO ESTADO DO RIO DE  
JANEIRO, O “PROGRAMA ESCOLA SEM  
PARTIDO”.**

**Autor(es): Deputado FLAVIO BOLSONARO**

**A ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
RESOLVE:**

Art. 1º. Fica criado, no âmbito do sistema de ensino do Estado do Rio de Janeiro, o Programa Escola Sem Partido, atendidos os seguintes princípios:

- 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 menores não recebam a educação moral que venha a conflitar com suas próprias convicções.

Art. 2º. É vedada a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula, bem como a veiculação, em disciplina obrigatória, de conteúdos que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos estudantes ou de seus pais.

Art. 3º. No exercício de suas funções, o professor:

- I - não abusará da inexperiência, da falta de conhecimento ou da imaturidade dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente político-partidária, nem adotará livros didáticos que tenham esse objetivo;
- II - não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, religiosas, ou da falta delas;
- III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;
- IV - ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa – isto é,

com a mesma profundidade e seriedade – as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;  
V - deverá abster-se de introduzir, em disciplina obrigatória, conteúdos que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos estudantes ou de seus pais.

Art. 4º. Os conteúdos morais dos programas das disciplinas obrigatórias deverão ser reduzidos ao mínimo indispensável para que a escola possa cumprir sua função essencial de transmitir conhecimento aos estudantes.

Parágrafo único. A Secretaria de Estado de Educação poderá criar disciplina facultativa para a educação de valores não relacionados ao cumprimento da função referida no *caput* deste artigo, cabendo aos pais ou responsáveis decidir sobre a matrícula de seus filhos.

Art. 5º. As escolas das redes pública e particular deverão educar e informar os alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio sobre os direitos que decorrem da liberdade de consciência e de crença asseguradas pela Constituição Federal, especialmente sobre o disposto no artigo 3º desta lei.

Parágrafo único. Para o fim do disposto no *caput* deste artigo, as escolas das redes pública e particular afixarão nas salas de aula, nas salas dos professores e em locais onde possam ser lidos por alunos e professores, cartazes com o conteúdo e as dimensões previstas no Anexo desta lei.

Art. 6º. A Secretaria de Estado de Educação poderá promover a realização de cursos de ética do magistério para professores da rede pública de ensino, a fim de informar e conscientizar o educador sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente, especialmente no que se refere ao abuso da liberdade de ensinar em prejuízo da liberdade de consciência e de crença do educando e do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Art. 7º. A Secretaria Estadual de Educação poderá criar um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta lei, assegurado o anonimato.

Art. 8º. Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.



## **Anexo I**

### **DEVERES DO PROFESSOR**

I - O Professor não abusará da inexperiência, da falta de conhecimento ou da imaturidade dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente político-partidária, nem adotará livros didáticos que tenham esse objetivo;

II - O Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, religiosas, ou da falta delas;

III - O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;

IV - Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, 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; e

V - O Professor não criará em sala de aula uma atmosfera de intimidação, ostensiva ou sutil, capaz de desencorajar a manifestação de pontos de vista discordantes dos seus, nem permitirá que tal atmosfera seja criada pela ação de alunos sectários ou de outros Professores.

Plenário Barbosa Lima Sobrinho, 13 de maio de 2014

**FLÁVIO BOLSONARO**  
*Deputado Estadual*

### **JUSTIFICATIVA**

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral -- especialmente moral sexual -- por vezes incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais.

Diante dessa realidade -- conhecida por experiência direta de todos os que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos --, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas públicas e privadas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos menores recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Trata-se, afinal, de práticas ilícitas, violadoras de direitos e liberdades fundamentais dos estudantes e de seus pais, como se passa a demonstrar.

1 - A liberdade de aprender -- assegurada pelo art. 206 da Constituição Federal -- compreende o direito do estudante a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado, para fins políticos e ideológicos, pela ação dos seus professores.

2 - Da mesma forma, a liberdade de consciência, garantida pelo art. 5º, VI, da Constituição Federal, confere ao estudante o direito de não ser doutrinado por seus professores.

3 - O caráter obrigatório do ensino não anula e não restringe a liberdade de consciência do indivíduo. Por isso, o fato de o estudante ser obrigado a assistir às aulas de um professor implica para esse professor o dever de não utilizar sua disciplina como instrumento de cooptação política ou ideológica.

4 - Ora, é evidente que a liberdade de aprender e a liberdade de consciência dos estudantes restarão violadas se o professor puder se aproveitar de sua audiência (literalmente) cativa para promover em sala de aula suas próprias concepções políticas, ideológicas e morais.

5 - Além disso, a doutrinação política e ideológica em sala de aula compromete gravemente a liberdade política do estudante, já que visa a induzi-lo a fazer determinadas escolhas políticas e ideológicas, escolhas que beneficiam, direta ou indiretamente, os movimentos, as organizações, as políticas, os partidos e os candidatos que desfrutam da simpatia do professor.

6 - Por outro lado, a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas configura uma afronta ao próprio regime democrático, já que ela instrumentaliza o sistema público de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de determinados competidores.

7 - Ademais, como entidades pertencentes à Administração Pública, as escolas públicas estão sujeita ao princípio constitucional da impessoalidade, e isto significa, nas palavras de Celso Antonio Bandeira de Mello (*Curso de Direito Administrativo*, Malheiros, 15ª ed., p. 104), que “nem favoritismo nem perseguições são toleráveis. Simpatias ou animosidades pessoais, políticas ou ideológicas não podem interferir na atuação administrativa e muito menos interesses sectários, de facções ou grupos de qualquer espécie.”

8 - E não é só. O uso da máquina do Estado -- que compreende o sistema público de ensino -- para a difusão das concepções políticas ou ideológicas de seus agentes é incompatível, ainda, com o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado, com o princípio republicano, com o princípio da isonomia (igualdade de todos perante a lei) e com o princípio do pluralismo político e de ideias, todos previstos, explícita ou implicitamente, na Constituição Federal.

9 - No que tange à educação moral, a Convenção Americana sobre

Direitos Humanos -- que tem no Brasil a mesma hierarquia das normas constitucionais, segundo a jurisprudência do STF -- estabelece em seu art. 12 que “os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”.

10 - Ora, se cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral, nem o governo, nem a escola, nem os professores têm o direito de usar as disciplinas obrigatórias -- aquelas disciplinas que o aluno é obrigado a frequentar sob pena de ser reprovado --, para tratar de conteúdos morais que não tenham sido previamente aprovados pelos pais dos alunos.

11 - Com outras palavras: o governo, as escolas e os professores não podem se aproveitar do fato de os pais serem obrigados a mandar seus filhos para a escola, e do fato de os estudantes não poderem deixar de frequentar as disciplinas obrigatórias, para desenvolver nessas disciplinas conteúdos morais que possam estar em conflito com as convicções dos pais ou dos estudantes.

12 - Por fim, um Estado que se define como laico -- e que, portanto deve ser neutro em relação a todas as religiões -- não pode usar o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade, já que a moral é em regra inseparável da religião. Permitir que o Estado ou, o que é pior, o governo ou seus agentes utilizem o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade é dar-lhes o direito de vilipendiar e destruir, indiretamente, a crença religiosa dos estudantes, o que ofende os artigos 5º, VI, e 19, I, da Constituição Federal.

Pois bem. Entendemos que a melhor forma de combater a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções é informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores.

Nesse sentido, o projeto que ora se apresenta está em perfeita sintonia com o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prescreve, entre as finalidades da educação, o preparo do educando para o exercício da cidadania. Ora, o direito de ser informado sobre os próprios direitos é uma questão de estrita cidadania. Urge, portanto, informar os estudantes do direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores, a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desse direito, já que, dentro das salas de aula, ninguém mais poderá fazer isso por eles.

## Legislação Citada

## Atalho para outros documentos

## Informações Básicas

<b>Código</b>	20140302974	<b>Autor</b>	FLAVIO BOLSONARO
<b>Protocolo</b>	22552/2014	<b>Mensagem</b>	
<b>Regime de Tramitação</b>	Ordinária		

**Link:**

### **Datas:**

<b>Entrada</b>	14/05/2014	<b>Despacho</b>	14/05/2014
<b>Publicação</b>	15/05/2014	<b>Republicação</b>	

## Comissões a serem distribuídas

- 01.:**Constituição e Justiça
- 02.:**Educação
- 03.:**Defesa dos Direitos Humanos e Cidadania
- 04.:**Servidores Públicos
- 05.:**Orçamento Finanças Fiscalização Financeira e Controle

## ▼ **TRAMITAÇÃO DO PROJETO DE LEI Nº 2974/2014**

PROXIMO >>	<< ANTERIOR	- CONTRAIR	+ EXPANDIR	BUSCA ESPECIFICA
<b>Cadastro de Proposições Data Public Autor(es)</b>				
▶ Projeto de Lei				
PROXIMO >>	<< ANTERIOR	- CONTRAIR	+ EXPANDIR	BUSCA ESPECIFICA

**ANEXO O – PROJETO DE LEI 1411/2015 QUE TORNA CRIME O DENOMINADO  
ASSÉDIO IDEOLÓGICO EM AMBIENTE ESCOLAR, EM ÂMBITO FEDERAL**

**PROJETO DE LEI Nº \_\_\_\_\_, DE 2015.**

**(Do Sr. Rogério Marinho)**

Tipifica o crime de Assédio  
Ideológico e dá outras providências.

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º Esta Lei tipifica o crime de Assédio Ideológico e modifica a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Art. 2º. Entende-se como Assédio Ideológico toda prática que condicione o aluno a adotar determinado posicionamento político, partidário, ideológico ou qualquer tipo de constrangimento causado por outrem ao aluno por adotar posicionamento diverso do seu, independente de quem seja o agente.

Art. 3º. O Capítulo VI do Decreto-Lei n. 2.848 de 1940 passa a vigorar acrescido do seguinte artigo:

“Art. 146 – A. Expor aluno a assédio ideológico, condicionando o aluno a adotar determinado posicionamento político, partidário, ideológico ou constranger o aluno por adotar posicionamento diverso do seu, independente de quem seja o agente:

Pena – detenção, de 3 (três) meses a 1 (um) ano e multa.

§ 1º. Se o agente for professor, coordenador, educador, orientador educacional, psicólogo escolar, ou praticar o crime no âmbito de estabelecimento de ensino, público ou privado, a pena será aumentada em 1/3.

§ 2º. Se da prática criminosa resultar reprovação, diminuição de nota, abandono do curso ou qualquer resultado que afete negativamente a vida acadêmica da vítima, a pena será aumentada em 1/2”.

Art. 4º O Art. 16 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso:

“Art. 16. ....

VIII – adotar posicionamentos ideológicos de forma espontânea, livre de assédio de terceiros.”

Art. 5º. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

**Sala das Sessões em de de .**

Deputado Rogério Marinho

PSDB – RN

### **JUSTIFICAÇÃO**

A forma mais eficiente do totalitarismo para dominar uma Nação é fazer a cabeça de suas crianças e jovens. Quem almeja o poder total, o assalto à Democracia, precisa doutrinar por dentro da sociedade, estabelecer a hegemonia política e cultural, infiltrar-se nos aparelhos ideológicos e ser a voz do partido em todas as instituições.

Para eles, é preciso calar a pluralidade, a dúvida saudável e substituir a linguagem, criando um ambiente onde proliferam mitos, inversões, clichês, destruição de reputações e conflitos desnecessários. Para o totalitarismo vingar, é preciso destruir a coesão social e as tradições da sociedade. Por isso, partidos autoritários necessitam calar a imprensa e os meios de comunicação, dominar o sistema de ensino, estabelecer a voz única, enfim, a hegemonia decantada por Antônio Gramsci (filósofo e político Italiano - 1891-1937).

Esse expediente estratégico foi utilizado para a conquista e manutenção de poder dos fascistas, nazistas, comunistas e ditadores por várias nações. Hegemonia política significa que a voz do partido deve ser ecoada em todos os corações. Por isso, a propaganda desonesta, o marketing mentiroso, a idolatria por indivíduos, a falsificação da realidade e a tentativa de reescrever a História, forjando o passado.

Essa forma de assédio ideológico está espalhada, como receita política, em documentos do PT, divulgados por eles, denominado de “Caderno de Teses” para o quinto congresso do partido.

Vejamos algumas pérolas de autoritarismo.

Um partido em tempos de guerra pede:

"ampliação da importância e dos recursos destinados às áreas da comunicação, da educação, da cultura e do esporte, pois as grandes mudanças políticas, econômicas e sociais precisam criar raízes no tecido mais profundo da sociedade brasileira".

Outra facção escreve com todas as palavras que "é a partir desta centralidade que devem ser articulados programaticamente a defesa do avanço nos direitos sociais e a retomada de um novo ciclo econômico (...). Ele pressupõe uma disputa de valores, de agendas e de programas, forte e permanente na sociedade, para fazer frente à pressão midiaticamente rearticulada neoliberal e conservadora."

Há correntes do partido dos trabalhadores que nomeiam seus inimigos e pregam guerra aos que pensam como a maioria da população brasileira em temas como segurança, educação e valores da família: "a mobilização de iniciativas reacionárias e regressivas em relação aos direitos da juventude, dos/as negros/as, das mulheres e dos/as LGBT, como a que foi colocada em movimento pelas bancadas neoconservadoras do Congresso Nacional: tentativa de reduzir a maioridade penal e de bloquear o fim dos autos de resistência, a legislação sobre a legalização do aborto, a legislação que criminaliza a homofobia."

As correntes internas expõem a estratégia sem pudor: "o PT precisa retomar o conceito de disputa de hegemonia, combinando a ação institucional, articulado com as lutas dos movimentos sociais e com base numa forte organização interna, com vistas reencantar a juventude e a sociedade como um todo."

Jamais a sociedade deve aceitar essa forma estrita e tacanha de política, a liberdade é um bem precioso para a Democracia, o respeito às Leis e ao progresso econômico. É dever cívico dos representantes do povo, defender com vigor e altivez a liberdade de pensamento, de opinião e ideológica.

As instituições de ensino, em sua essência, deveriam ter por objetivo precípuo fornecer àqueles que atendem aos seus bancos o amplo acesso ao conhecimento. O amplo acesso ao conhecimento passa necessariamente pela apresentação por parte dos professores de todas as vertentes ideológicas, políticas e partidárias, sem distinção, fazendo com que o aluno, desprovido de experiências e de maturidade intelectual, possa formar suas convicções a partir de conhecimento profundo e amplo.

O que se observa hodiernamente no Brasil é o total desrespeito e afronta ao direito dos alunos em formar suas convicções a partir de experiências pessoais e baseadas na formação provida pela família e pela

religião que adota. Têm-se observado inúmeros casos de jovens que são doutrinados, muitas vezes com argumentos falhos e dados inventados, com o único objetivo de arregimentar indivíduos para compor os movimentos de apoio a essas doutrinas. Mais grave ainda é o cometimento dessa ação criminosa para arregimentar novos afiliados para partidos políticos.

O indivíduo em formação não possui maturidade intelectual suficiente para fazer juízo de valor acerca de posicionamentos que lhe são apresentados, aproveitando-se o professor dessa situação de vulnerabilidade para impor seus convencimentos ideológicos. É vil a utilização da hipossuficiência intelectual por parte do professor, que goza da inteira confiança do aluno e de sua família para transmitir conhecimentos, para promover sua agenda ideológica pessoal.

A prática do condicionamento intelectual é ainda mais preocupante quando se verifica que é reiteradamente efetuada pelo partido que está no poder, uma clara utilização dos instrumentos educacionais para a promoção de um projeto de poder.

Os alunos devem ter acesso a todas as vertentes de conhecimento, independente da vertente que o professor considere mais correta ou que adote em sua vida particular. É necessário respeitar o livre-convencimento do aluno, cabendo somente a ele a decisão de apoiar esse ou aquela posição ideológica com base em dados fáticos e interpretações pessoais.

A Constituição Federal é clara e objetiva quando no artigo 206, inciso II, que o ensino brasileiro será ministrado com base na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Resta, portanto, claro que continuar permitindo que as crianças brasileiras sejam assediadas ideologicamente é, além de um despropósito moral, uma clara afronta à Carta Magna. Como se já não bastasse a previsão da liberdade de aprender, o mesmo artigo 206 da Constituição, dessa vez no seu inciso III, determina que o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino é preceito básico quanto às diretrizes pelas quais o ensino deve ser ministrado.

Como se já não bastasse a expressa previsão Constitucional do direito do aluno em não ser exposta ao assédio ideológico, o Pacto de San Jose da Costa Rica, a Convenção Interamericana de Direitos Humanos, prevê em seu artigo 12 o Direito a liberdade de consciência e de religião, inclusive renunciando, que os pais e tutores tem direito a que seus filhos e pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

O Estado tem o dever de proteger e zelar pela boa e plural formação dos seus alunos. O viés moral, por si só, seria suficiente para tornar a aprovação do presente Projeto de Lei, e torna-se ainda mais certa e imperativa a sua aprovação em vista da necessidade do cumprimento da norma Constitucional e da norma Internacional.



## ANEXO P – EXTRATO DE CONSULTA DO CNPJ DA ASSOCIAÇÃO ESCOLA SEM PARTIDO

05/01/2021

ASSOCIACAO ESCOLA SEM PARTIDO - ASSOCIACAO ESCOLA SEM PARTIDO - 23.857.417/0001-70 - Consulta CNPJ



consultacnpj.com

Última atualização: 05 de Setembro de 2020 às 20:59:59			
Número da inscrição: 23.857.417/0001-70 - MATRIZ		Data da abertura: 28/10/2015	
Nome empresarial: ASSOCIACAO ESCOLA SEM PARTIDO			
Título do estabelecimento (nome fantasia): Associacao Escola Sem Partido			Porte: Demais
Código e descrição da atividade econômica principal: 94.30-8-00 - Atividades De Associações De Defesa De Direitos Sociais			
Código e descrição das atividades econômicas secundárias: 94.99-5-00 - Atividades Associativas Não Especificadas Anteriormente			
Código e descrição da natureza jurídica: 399-9 - Associação Privada			
Logradouro: Setor Shin Qi 10 Conjunto 11		Número: S/N	Complemento: CASA 12
CEP: 71.525-110	Bairro: Setor De Habitacoes Individuais Norte	Município: Brasilia	UF: DF
Telefone: (61) 9621-6956			
Capital Social: R\$ 0,00 (zero real)			
Quadro de sócios administradores:			
Nome: Miguel Francisco Urbano Nagib		Qualificação: 16-Presidente	
Situação cadastral: Ativa	Data da situação cadastral: 28/10/2015		

**ANEXO Q – QUADRO DE POSICIONAMENTO POLÍTICO PARA  
CATEGORIZAÇÃO DAS LEGENDAS PARTIDÁRIAS BRASILEIRAS ADOTADA  
NESTE TRABALHO.**

197

**APÊNDICE****Quadro1: Variável *ideologia1***

<b>Partido</b>	<b>posicionamento ideológico (0 a 10)</b>	<b>Distância ideológica</b>
PSOL	1,0000	5,3333
PT	2,1000	4,2333
PCdoB	2,2000	4,1333
SD	4,0000	2,3333
PSB	4,3750	1,9583
PPL*	4,3750	1,9583
PSC	4,5000	1,8333
PMN*	4,5000	1,8333
PHS	4,5000	1,8333
PTB	4,7500	1,5833
REDE*	4,8750	1,4583
PDT	4,8750	1,4583
PSDB	5,4167	0,9166
PP	5,8571	0,4762
PTC*	6,0000	0,3333
PSL	6,0000	0,3333
PSD	6,0000	0,3333
PROS	6,0000	0,3333
PR	6,0000	0,3333
PPS	6,0000	0,3333
PMB*	6,0000	0,3333
PODEMOS	6,1667	0,1666
AVANTE*	6,1667	0,1666
MDB	6,3333	0
DEM	7,0000	0,6667
PRB	7,7500	1,4167
PEN/PRP/PARIOTA*	7,7500	1,4167

Nota: (1) \*Valores atribuídos.

Fonte: elaboração própria, a partir de dados do Banco de dados de entrevistas com parlamentares da Legislatura 2015-2019.

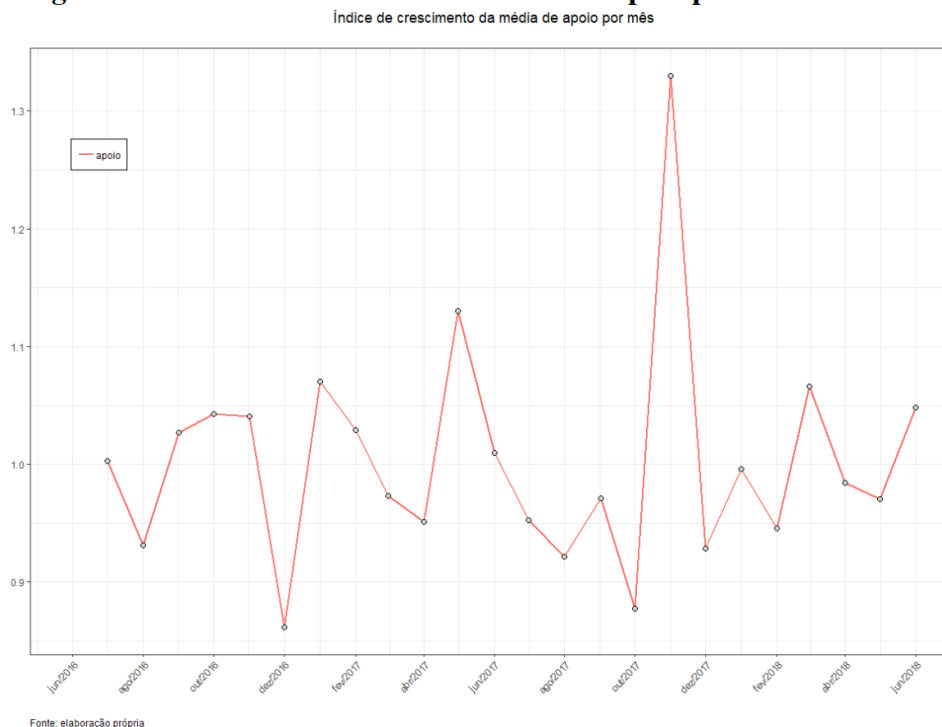
**Quadro 2: Variável *ideologia2***

<b>Partido</b>	<b>posicionamento ideológico (0 a 7)</b>	<b>Distância ideológica</b>
PCdoB	1,43	3,15
PSOL	2,00	2,58
PT	2,62	1,96
PPS	3,00	1,58
PSB	3,43	1,15
PPL*	3,43	1,15
PMN*	4,00	0,58
PHS*	4,00	0,58
PTB	4,00	0,58
PSDB	4,10	0,48
REDE*	4,50	0,08
PDT	4,50	0,08

PROS*	4,50	0,08
MDB	4,58	0
SD*	5,00	0,42
PSD*	5,00	0,42
PR*	5,00	0,42
PMB	5,00	0,42
PODEMOS	5,00	0,42
AVANTE	5,00	0,42
PTC*	5,50	0,92
PSC	6,00	1,42
PP	6,00	1,42
DEM	6,40	1,82
PRB*	6,50	1,92
PEN/PRP/PARIOTA*	6,50	1,92
PSL*	6,80	2,22

Nota: (1) \*Valores atribuídos.  
 Fonte: elaboração própria, a partir de dados da Pesquisa Legislativa Brasileira 2013 (apud MACIEL; ALARCON; GIMENES, 2017).

**Figura 1: Índice de crescimento da média de apoio por mês**



Fonte: SOUSA, C. T. G. de. **Relações Executivo-Legislativo no presidencialismo de coalizão brasileiro**: emendas individuais como ferramenta de barganha no governo Temer. 2019. 209 f. dissertação (mestrado em ciência política) – Programa de pós graduação em Ciência Política, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – FAFICH, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. p. 197-198. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/30895/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20final.pdf> f. Acesso em: 28 jan. 2021.