

**DOCTRINA IDEOLÓGICA OU FALSA NEUTRALIDADE NO PROCESSO DE  
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES? INTERLOCUÇÕES COM  
MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO**

**IDEOLOGICAL DOCTRINE OR FALSE NEUTRALITY IN THE PROCESS OF  
INITIAL TEACHER TRAINING? INTERLOCATIONS WITH HISTORICAL-  
DIALECTIC MATERIALISM**

**¿DOCTRINA IDEOLÓGICA O FALSA NEUTRALIDAD EN EL PROCESO DE  
FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR? INTERLOCACIONES CON  
MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO**

Marcos Vinicius FRANCISCO<sup>1</sup>

Rosiane de Fátima PONCE<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente ensaio teórico objetiva refletir sobre contradições do Projeto de Lei ‘Escola Sem Partido’ e a pretensa pseudoneutralidade nos processos de formação inicial de professores. O referencial teórico utilizado tem como base epistemológica o materialismo histórico-dialético. Consideramos que tanto o ‘Movimento Escola Sem Partido’, materializado por segmentos conservadores da sociedade, quanto o referido Projeto de Lei ‘Escola Sem Partido’, que afirma defender a neutralidade na difusão do conhecimento e combater os discursos desviantes da moral e dos bons costumes nas instituições escolares, apenas, despolitizam o trabalho educativo no ensino intencional dos conteúdos científicos, que é papel da educação escolar, e concernem à manutenção das atuais relações sociais.

**Palavras-chave:** Escola Sem Partido; Ideologia; Formação Inicial de Professores.

Na última década (2010-2020), vem ganhando coro no Brasil ações reivindicatórias e mobilizações de setores conservadores e reacionários da sociedade, que fazem a defesa por uma escola sem ideologia. Um dos aspectos a ser combatido, segundo os responsáveis por esses grupos, é a doutrinação ideológica na educação dos estudantes do país.

Movimentos como o ‘Escola Sem Partido’, endossados pela atual bancada evangélica do Congresso Nacional e bancadas de vários estados, estão desempenhando papel fulcral nesse processo, ao propor ou aprovar mudanças nas legislações nacionais e estaduais. Os

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista, UNESP, campus de Presidente Prudente-SP. Professor do Departamento de Ciências do Movimento Humano (DMO) e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR); Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE/SP). E-mail: marcos\_educa01@yahoo.com.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5410-2374>

<sup>2</sup> Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES-ES). Professora Adjunta do Departamento de Educação e Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, UNESP, campus de Presidente Prudente-SP. E-mail: rf.ponce@unesp.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7138-3086>

argumentos vão sendo construídos sob a égide de uma possível ‘neutralidade’ na difusão do conhecimento e do combate a discursos desviantes da moral e dos bons costumes, leia-se religiosos, embora viva-se num país no qual sua Constituição assegure o princípio de laicidade nas escolas públicas.

Entende-se que tal premissa (neutralidade) é equivocada, sobretudo, diante do fato de que por seu intermédio as pessoas são impedidas de terem uma compreensão das múltiplas determinações presentes nas relações capitalistas de produção. A sociedade é constituída a partir da divisão de classes, sendo que os interesses da burguesia são opostos aos do proletariado. A prática social dos homens é “[...] tecida historicamente pelos entrelaçamentos de subjetividades objetivadas e objetividades subjetivadas. Disso resulta inclusive, a impossibilidade de juízos neutros na construção do conhecimento” (MARTINS, 2006, p. 15-16).

Defendemos a tese de que é impossível a escola ser neutra diante das contradições instauradas no seio do capitalismo, que culminam na apropriação desigual das objetivações históricas do gênero humano, na produção da fome, da miséria e de tantas outras formas de privação e violência. Os professores precisam obter desde o processo de formação inicial, possibilidades concretas de contato com o conhecimento científico em suas diferentes dimensões, bem como com a cultura elaborada, a fim de que possam desenvolver sua futura práxis de maneira crítica e interligada com a busca pela transformação das relações sociais. Para tanto, assume-se a base filosófica do materialismo histórico-dialético como condição *sine qua non* para tal.

Saviani (2000) salienta que por mais que haja muitas críticas ao marxismo ou a difusão de discursos que apontam para o seu conteúdo ultrapassado, tais argumentos não se sustentam, uma vez que, conforme o autor, os “[...] problemas postos pelo marxismo são os problemas fundamentais da sociedade capitalista e enquanto estes problemas não forem resolvidos/superados não se pode falar que o marxismo terá sido superado” (SAVIANI, 2000, p.10):

Portanto, o que está em jogo não é manter a todo o custo uma fidelidade ao marxismo ou uma subserviência às ideias de Marx. O que está em causa é verificar em que medida as transformações políticas em curso [...] autorizam a conclusão de que Marx foi ultrapassado não fazendo mais sentido tomá-lo como referência para o estudo dos problemas contemporâneos (SAVIANI, 2000, p. 12).

**Nuances:** estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.042020, p. 60-77, dez. 2020, ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8283

Nesse sentido, num primeiro momento far-se-á a análise do movimento Escola Sem Partido e do Projeto de lei (PL) 867/2015 ao entendê-los como expressões da burguesia e de alas conservadoras da sociedade. Posteriormente, por meio das contribuições de alguns dos fundamentos do Materialismo Histórico Dialético serão abarcados elementos que são decisivos e necessários no processo de formação inicial de professores, a fim de que os mesmos possam desenvolver sua futura práxis de maneira crítica e contra-hegêmica.

### **O movimento “escola sem partido” e o projeto de Lei 867/2015**

Criado pelo advogado Miguel Nagib, o movimento Escola Sem Partido ganhou visibilidade, no Brasil, a partir de 2007. Baseando-se na experiência norte-americana do *NoIndoctrination.org*, esse movimento de pais e estudantes brasileiros começou a mobilizar ações no combate à doutrinação político-ideológica na educação básica e no ensino superior do país (PENNA, 2015).

Contudo, ao proceder por uma análise mais detalhada do site<sup>3</sup> do Escola Sem Partido, percebe-se que há um direcionamento explícito ao que seus idealizadores compreendem ser uma ameaça a liberdade de aprender dos estudantes, numa perspectiva neutra. Conforme o movimento, por trás do discurso de desenvolverem a consciência crítica nos estudantes, o que os professores fazem, em sua maioria, é uma doutrinação de esquerda, marxista, este o grande mal a ser combatido:

Não haveria nada de errado, se esse “despertar da consciência crítica” não consistisse apenas e tão somente em martelar ideias de esquerda na cabeça dos estudantes. Como se sabe, a visão crítica dos estudantes é direcionada sempre e invariavelmente para os mesmos alvos: a civilização ocidental, o cristianismo, os valores cristãos, a Igreja Católica, a “burguesia”, a família tradicional, a propriedade privada, o capitalismo, o livre-mercado, o agronegócio, o regime militar, os Estados Unidos, etc. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2016, *on-line*).

Ainda, no site do movimento, encontram-se vários apontamentos para que os estudantes e seus pais possam identificar os professores considerados “doutrinadores”, sendo disponibilizado um modelo de notificação extrajudicial anônimo, a fim de que tais docentes e respectivas escolas possam ser coibidas quanto ao desenvolvimento da doutrinação ideológica. Assume-se, então, que “a perfeita objetividade científica pode ser impossível; mas

---

<sup>3</sup> <http://www.escolasempartido.org/>

**Nuances:** estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.042020, p. 60-77, dez. 2020, ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8283

perseguir o ideal da objetividade científica é não apenas possível, como moralmente obrigatório para um professor” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2016, *on-line*).

Por mais que alegue não seguir nenhuma inclinação político partidária, o movimento Escola Sem Partido assume a ideologia da classe burguesa, conservadora e reacionária, que no bojo de suas acepções não compreende que as ações dos homens são decorrentes das objetividades das relações sociais. A realidade por si só é fragmentada e ideologicamente orientada, Marx e Engels (1974) afirmam que ideologia denota uma visão parcial da realidade apresentada ou tomada como uma verdade. Sobre tal processo, Chauí (1984) clarifica que:

A ideologia não é um processo subjetivo consciente, mas um fenômeno objetivo e subjetivo involuntário produzido pelas condições objetivas da existência social dos indivíduos. Ora, a partir do momento em que a relação do indivíduo com sua classe é a da submissão a condições de vida e de trabalho pré-fixadas, essa submissão faz com que cada indivíduo não possa reconhecer-se como fazedor de sua própria classe. Ou seja, os indivíduos não podem perceber que a realidade da classe ocorre da atividade de seus membros. Pelo contrário, a classe aparece como uma coisa em si e por si e da qual o indivíduo se converte numa parte, quer queira, quer não. Em uma fatalidade do destino. A classe começa, então, a ser representada pelos indivíduos como algo natural (e não histórico), como um fato bruto que os domina, como uma “coisa” onde vivem. A ideologia burguesa, através de uma ciência chamada Sociologia, transforma em ideia científica ou em objeto científico essa “coisa” denominada “classe social”, estudando-a como um fato e não como resultado da ação dos homens. (CHAUÍ, 1984, p. 30).

Esse combate à visão idealista de homem, assumida por Chauí (1984), já havia sido apresentado por Marx e Engels (1974), nos anos de 1845-1846, quando instituíram uma crítica filosófica aos hegelianos, neo-hegelianos e a Ludwig Feuerbach, bem como ao idealismo de Hegel, Stirner e Bauer. De acordo com Marx e Engels (1974), o materialismo difundido, naquele contexto, reconhecia o homem, mas não o percebia como sujeito histórico e social. Três pressupostos passaram a ser considerados essenciais na base epistemológica do Materialismo Histórico Dialético e nas explicações sobre a existência humana, os quais abordaremos adiante.

Primeiro pressuposto: os homens garantem sua vida por meio de um “[...] ato histórico” processual. Mediante a modificação e transformação da natureza eles satisfazem suas necessidades básicas e elementares de acordo com um projeto ou orientação a um fim, ou seja, por intermédio do caráter teleológico (MARX, 1983). Tal aspecto é que os diferenciam dos animais. Segundo pressuposto: as necessidades biológicas, bem como as ações que as

satisfazem, são decorrentes da produção de objetos/instrumentos, estes que, por sua vez, são capazes de conduzir os homens a produção de novas necessidades. Terceiro pressuposto: a procriação, reprodução e manutenção da espécie humana só são possíveis porque os homens vivem em grupos. As relações sociais concernem com o estabelecimento dos modos de produção.

Vieira Pinto (1979) assinala que na perspectiva de Marx e Engels há a passagem do procedimento formal de raciocínio para o dialético. Assim, o “fato” é tratado para além do imediatismo, asseverando a necessidade de se estudar a realidade em sua totalidade e contradições. As contradições são inerentes à história humana. (MARX, 2006; MARX; ENGELS 1974; VIEIRA PINTO, 1979).

Prosseguindo, analisamos mais informações contidas no site do Escola Sem Partido, em especial, de um trecho, no qual constata-se a visão simplista assumida pelos responsáveis do movimento, sobretudo ao reforçarem aversão à esquerda. Difunde-se a ideia de que, os professores que assumem ou se identificam com referenciais teóricos e epistemológicos que questionam o atual sistema são os responsáveis por deturpar a consciência de seus alunos e alunas, ao promoverem o que denominam de doutrinação político-ideológica.

Existem professores de direita que usam a sala de aula para fazer a cabeça dos alunos. Mas são franco-atiradores, trabalham por conta própria. No Brasil, quem promove a doutrinação político-ideológica em sala de aula, de forma sistemática e organizada, com apoio **teórico** (Gramsci, Althusser, Freire, Saviani, etc.), **político** (governos e partidos de esquerda, PT à frente), **burocrático** (MEC e secretarias de educação), **editorial** (indústria do livro didático) e **sindical** é a esquerda. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2016, grifos do site, *on-line*).

Questionamos: o que os idealizadores do movimento ‘Escola Sem Partido’ estão entendendo por esquerda? Eles a desqualificam, ao deixar explícito, apenas, a visão unilateral e superficial de que a esquerda deverá ser negada a qualquer custo. Não se pode aceitar uma visão tão fragilizada, segundo a qual, apresentam diferentes pesquisadores, como se todos tivessem os mesmos posicionamentos teóricos. Acrescido, ainda, a menção distorcida da imagem de órgãos ligados à área de Educação e aos materiais que chegam às escolas, como se esses difundissem uma visão de esquerda.

Tais apontamentos são refutados, a partir de Calbino *et al.* (2009, p. 93), pois, se tais argumentos se sustentassem, o repasse dos ideais ideológicos da esquerda ocorreriam de forma superficial e deficiente, diante do “[...] baixo grau de engajamento político dos jovens.

**Nuances:** estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.042020, p. 60-77, dez. 2020, ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8283

Ou seja, a tão condenada “carga ideológica” dos conteúdos no ensino brasileiro não estaria surtindo efeitos capazes de gerar mudanças sociais efetivas, que seriam preocupantes às classes dominantes”.

Calbino *et al.* (2009) e Barbosa (2010) afirmam que se tem de real é uma sociedade que cria estratégias de conformação nos indivíduos, mediante o fomento de valores individuais, egoístas e que obsecram a competição como mola propulsora das relações humanas. Ou seja, “[...] o espaço é organizado objetivando o lucro, as pessoas vivem, em grande número, centradas na possibilidade do êxito da acumulação de riquezas”, além de serem qualificadas “[...] a partir de sua capacidade econômica em consumir” (BARBOSA, 2010, p. 24). Esses são aspectos que o movimento ‘Escola Sem Partido’ insiste fazer vista grossa.

Há que se ponderar, ainda, que os idealizadores do movimento, desconhecedores da área de Educação, se propõem a interpretá-la, sob uma ótica que comprova os equívocos e as intenções deturpadas de suas proposições. Frigotto (2016, p. 175) aclara que “[...] o cenário latino-americano pauta-se no presente por tendências cada vez mais conservadoras alimentadas pela mídia empresarial. Em alguns casos, com a estimulação ao ódio e a posturas fascistas”.

Barbosa (2010) elucida que os discursos advindos da mídia, prol à neutralidade político-ideológica, em especial, nos últimos anos, são concernentes aos objetivos do Escola Sem Partido, ao mesmo tempo em que o movimento é formado a partir do pensamento burguês difundido pelo arsenal midiático. Destarte, ambos, “[...] clamam por liberdade, por justiça, por direitos iguais, pela não doutrinação, todavia o que fazem é doutrinação, camuflado em belíssimas palavras que nas suas essências são irrefutáveis” (BARBOSA, 2010, p. 28-29).

Em complemento ao exposto, Penna (2015) assevera que para além da questão político-ideológica a outra bandeira assumida pelo movimento refere-se ao combate à ideologia de gênero. Essa ‘bandeira’ caiu como luva para àqueles que querem acabar com as discussões de gênero nas escolas, tais como os representantes da bancada evangélica do Congresso. Salienta o autor que no de 2014, quando foi definido o atual Plano Nacional de Educação (PNE), todas as metas relacionadas ao combate à desigualdade de gênero foram

removidas. Sendo que, no ano de 2015, tal cenário veio refletir nos embates travados entre diferentes setores da sociedade civil e os grupos religiosos que se articularam fortemente para que o termo “gênero” fosse removido da maioria dos Planos Municipais de Educação.

No final de 2015, o projeto ‘Escola Sem Partido’ transformou-se na Associação Escola Sem Partido, que, nesta nova configuração, “enviou representações às unidades da Procuradoria da República nos 27 estados da federação”. O objetivo destas representações foi demonstrar a inconstitucionalidade da exigência do respeito aos direitos humanos, presente na redação avaliada no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), conforme Penna (2015, p. 298).

Todo esse percurso culminou, inclusive, com o PL nº 867/2015, de autoria do deputado Izalci Lucas Ferreira do PSDB/DF à Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, que obteve parecer favorável do relator, o Deputado Diego Garcia (PHS/PR). O PL inclui entre as bases e diretrizes da educação nacional o Programa Escola Sem Partido. Esse projeto de lei foi apensado ao PL nº 7180/2014 que propôs alterar o art. 3º da Lei nº 9.394/1996 (LDBEN), por meio da seguinte emenda:

Inclui entre os princípios do ensino 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. Adapta a legislação à Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969, ratificada pelo Governo Brasileiro. (BRASIL, 2014, *on-line*).

Retomando ao PL nº 867/2015, merecem atenção o 2º, 3º e 4º artigos, já que sintetizam, de maneira geral, os principais aspectos presentes no projeto. No art. 2º propõe-se que a educação nacional deverá atender aos 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 recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. (BRASIL, 2015, *on-line*).

Contrapõe-se que as políticas educacionais cada vez mais evidenciam a figura de um Estado omissivo e distante da busca pela transformação estrutural da sociedade. Vêm ganhando ênfase, ações como as propostas no projeto de lei supracitado, que postulam a defesa de uma educação neutra frente aos temas abordados, no âmbito político, ideológico e religioso. Todavia, ao assumir essa falsa neutralidade, a escola e os professores estarão indo contra os princípios científicos e filosóficos que fazem frente as injustiças sociais e que servem como uma forma dos estudantes tomarem consciência da realidade na qual se encontram inseridos e de combaterem o *status quo*. Nada mais, nada menos, essa é uma típica lei da mordida aos professores, conforme Frigotto (2016).

Duarte (2009) contestou e analisou em sua obra os argumentos de um pesquisador (Deval) que fez a defesa de que os educadores não deveriam privilegiar nenhuma concepção política e científica em suas práticas. Para Duarte (2009), Deval compreende que as crianças sozinhas podem conhecer as diferenças e por si mesmas, valorizá-las e interpretá-las. Como exemplo, das análises empreendidas sobre os conhecimentos religiosos e a religião, o autor questiona:

Como a criança pode aprender a julgar as distintas concepções e a adotar seu próprio ponto de vista se os adultos que a educam omitirem suas opções e seus julgamentos? Pode o educador ser neutro do ponto de vista científico, ou filosófico? No caso específico [...] das religiões, ele postula que elas devem ser abordadas na escola enquanto fenômenos históricos e sociais. Mas isso já não constitui, em si mesmo, um posicionamento perante as religiões, isto é, um posicionamento que torna as religiões fenômenos produzidos pelos homens? Esse posicionamento não resulta, em última instância, na necessidade de historicização daquilo que é sagrado para cada religião? A historicização do sagrado não é uma atitude externa ao credo religioso, e, portanto, uma atitude não religiosa? Um cristão pode considerar que as crenças dos judeus e dos islâmicos são tão verdadeiras quanto as suas? Veja-se que não estou falando da questão sociopolítica da liberdade do credo religioso, mas sim da possibilidade de alguém que professa que uma determinada religião deve adotar uma postura relativista sem abrir mão de suas crenças. São dois problemas bastante distintos. Um cristão pode aceitar que um ateu esteja tão correto quanto ele, cristão, sem abrir mão de sua crença na divindade de Cristo? Em suma, quando Deval defende que as religiões sejam abordadas na escola numa perspectiva relativista, ele não está ferindo a crença religiosa que os alunos adquiriram de seus pais ou de outros adultos? Lembro de passagem que, na maioria dos casos, os pais não oferecem aos seus filhos várias opções religiosas para que estes escolham a de sua preferência. (DUARTE, 2009, p.70-71).

Todos esses argumentos diante da análise do termo “liberdade”, abarcado no PL nº 867/2015, conduzem a outros questionamentos. A liberdade anunciada no PL precisa ser mais bem explicitada, pois qual o significado concreto que ela possui num contexto social e

**Nuances:** estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.042020, p. 60-77, dez. 2020, ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8283



específico como o atual? Quais os reais interesses por trás de seu uso? Que liberdade é essa que impede os estudantes de compreenderem as contradições no/do capitalismo e de buscarem estratégias de emancipação da classe trabalhadora?

Ramos e Stampa (2015, p. 79) asseveram que “[...] a luta pela socialização do conhecimento não pode ser uma alternativa ao ideal revolucionário”. A classe trabalhadora precisa ser formada para melhor compreender e lutar contra o sistema capitalista, além de conhecer a sua história e posição na sociedade de classes.

O art. 3º do PL 867/2015 reforça, ainda, em linhas gerais, que “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”.

Seria cômico, se não fosse trágico. Como é possível um professor aceitar todos os tipos de convicções dentro de uma sala de aula como se as mesmas fossem verdades absolutas, sem se posicionar? Não é função da escola, diante da histórica produção de conhecimentos a serviço da humanidade, aceitar mitos, crenças, preconceitos e achismos decorrentes de convicções produzidas culturalmente. Pelo contrário, elas precisam ser problematizadas. Não se nega que os estudantes não tenham que ser respeitados nesse processo, até mesmo porque essa é uma dimensão que deverá ser uma constante na ação educativa. Contudo, refere-se, por exemplo, aos casos em que os pais estimulam os discursos que contribuem para a naturalização de diferentes formas de violência em nome do sagrado (Deus) e da não aceitação dos que não se adequam aos padrões hegemônicos construídos histórica e culturalmente, vide as discussões sobre gênero e sexualidade (SABATEL *et al.*, 2016).

Marx e Engels (1974) defendem que é por meio da própria realidade que surge o pensamento. Não é o pensamento que determina o real, mas sim o real que determina o mesmo. Qualquer atividade de abstração humana: um pensamento, conceito, ideia tem sua origem determinada pela realidade objetiva e concreta. Tais aspectos vão confirmar que a consciência humana é um produto social (VIGOTSKI, 1997)<sup>4</sup>. Portanto, numa perspectiva

---

<sup>4</sup> O nome Vigotski aparece de diferentes formas nas transliterações do russo, todavia optou-se por este estilo de escrita no corpo do trabalho. Já a referência será apresentada como no texto original.

**Nuances:** estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.042020, p. 60-77, dez. 2020, ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8283

contra-hegemônica, os estudantes precisam compreender essa realidade em suas diferentes dimensões e tensões.

Por sua vez, o art. 4º do PL 867/2015, traz que o professor no exercício de suas funções:

- 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 ou passeatas;
- IV – ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;
- V- respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções
- VI – não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula (BRASIL, 2015, *on-line*).

Todos esses itens são uma afronta à liberdade de atuação dos professores. Da maneira como são apresentados, fica-se com a impressão de que os estudantes são apenas fantoches em suas mãos, acrescido ao fato de que se difunde uma imagem distorcida e negativa dos docentes.

Tanto o PL, como o movimento Escola Sem Partido ganhou a adesão de pessoas que não conhecem sua proposta a fundo. O que está em jogo não é a falsa dicotomia de uma escola com ou sem partido: “Este movimento defende um projeto de escola que remove seu caráter educacional e transforma os professores em meros transmissores de conhecimento” (PENNA, 2015, p. 298). Objetiva-se explicitamente esvaziar a escola de seu caráter educacional, ao controlar o trabalho docente e ao determinar o que poderá e deverá ser ensinado aos filhos dos trabalhadores (PENNA, 2015; RAMOS; STAMPA, 2015; SALLES; STAMPA, 2016).

Salles e Stampa (2016, p. 168) ponderam que os aspectos assumidos pelo movimento “Escola Sem Partido” são similares aos que preconizavam o controle do trabalho docente, no Brasil, durante o período do Regime Militar. Naquele “contexto, era preciso controlar toda a produção do conhecimento, o que colocou a prática docente sob suspeita”. Como exemplo, os autores apresentam o Sistema Nacional de Informações (SNI), órgão de cúpula do sistema de vigilância política e serviço de inteligência que funcionou durante todo o período ditatorial,

até o ano de 1991. O SNI era “uma rede composta de centenas de órgãos de vigilância e milhares de agentes colaboradores, tanto civis quanto militares”.

O magistério tornou-se uma profissão que demandava controle institucional, pois se configurava como espaço de circulação e construção de conhecimentos que, por vezes, questionavam a ordem ditatorial. Assim, qualquer sinal de resistência ou crítica docente ao golpe era classificada como atividade subversiva e, conseqüentemente, culminava em violação de direitos humanos, perseguições, constrangimentos, demissões, desaparecimentos e até mortes. (SALLES; STAMPA, 2016, p. 170).

Vale apontar que, recentemente, em decisão o Supremo Tribunal Federal (STF), em 21 de agosto de 2020, considerou inconstitucional a lei estadual de Alagoas semelhante ao Projeto Escola sem Partido. Embora a decisão seja válida apenas para o referido Estado, a posição dos ministros indica o entendimento do tribunal sobre esse tipo de legislação (SANTOS, 2020). É oportuno ressaltar que, embora, tal entendimento seja favorável à concepção por nós defendida, ou seja, que se opõe a projetos tais como o Escola Sem Partido, é necessário trazer temas como esse para o processo de formação de professores, sobretudo porque os segmentos conservadores estão o tempo todo se rearticulando e buscando mecanismos a fim de romper e deslegitimar os ‘processos democráticos’ instaurados em nosso país.

Nesse sentido, no próximo tópico apresentam-se alguns aspectos que se considera serem necessários no processo de formação inicial de professores, a fim de que eles desenvolvam sua futura práxis de maneira crítica e contra-hegemônica aos valores difundidos pelo capitalismo.

### **A formação inicial de professores e a futura práxis pedagógica: espaços de não conformação social**

A formação inicial de professores, no Brasil, foi permeada por contínuas modificações, ao longo dos dois últimos séculos, embora ela, ainda, não tenha encontrado um encaminhamento satisfatório. Identifica-se a precariedade das políticas formativas, “[...] cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (SAVIANI, 2009, p. 148).

Saviani (2009) afirma que o preparo didático-pedagógico nunca foi preocupação central das universidades. Sempre imperou a perspectiva de uma formação centrada nos aspectos culturais e cognitivos, como se estes fossem suficientes. Entretanto, a cultura geral e a formação específica precisam estar em consonância com a preparação didático-pedagógica, sem a qual não se formará professores.

Com efeito, o modelo pedagógico-didático pressupõe, desde Comenius, que todo e qualquer conteúdo, quando considerado adequadamente à vista das condições do ser que aprende, é suscetível de ser ensinado a todos os membros da espécie humana. Tal modelo é, pois, antielitista por excelência. (SAVIANI, 2009, p. 149).

Ao assumir esse modelo de formação, assevera-se que os professores são formados numa perspectiva contra-hegemônica. Eles precisam compreender sua práxis pedagógica como uma atividade intencional e planejada para fazer frente ao *status quo*. Por meio da mediação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos nas diferentes dimensões, os professores poderão oferecer aos estudantes possibilidades de desenvolverem uma reflexão politizada da realidade mediante suas contradições históricas. Esses preceitos contrariam o discurso de neutralidade do ensino, como defendido pelo Escola Sem Partido (CALBINO *et al.*, 2009).

Marx e Engels (1974) destacam que a história de um indivíduo não pode ser dissociada da história da humanidade. Reitera-se que nenhum conhecimento é neutro, pois até mesmo “[...] o conhecimento almejado pelo Escola Sem Partido não é neutro, a tal neutralidade (em si) é uma postura política, o saber escolar é resultado direto do saber produzido socialmente” (BARBOSA, 2010, p. 26).

Tal perspectiva é oposta, radicalmente, ao discurso das pedagogias centradas no “aprender a aprender”, cujas bases advêm no escolanovismo. Duarte (2009, p.66) aponta que, nessa concepção, a figura dos professores é secundarizada diante da mediação do conhecimento humano, *pari passu*, há uma ênfase de que os estudantes devem buscar os conhecimentos sozinhos. Tal crítica não denota discordância de que a educação escolar deve promover a capacidade de “iniciativa de buscar por si mesmos novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão”. Contudo, o mote do “aprender a aprender” é uma forma alienada e esvaziada de sentido, que atende aos interesses

da lógica capitalista, em nome de um falso discurso de superação do caráter tradicional e unilateral presente na educação.

Francisco (2013) afirma que nessa vertente os professores têm uma intervenção esvaziada de proposições e ideários políticos, já que as escolas devem ser espaços neutros, conforme a ótica neoliberal e burguesa. Difunde-se assim, a ideia de que os professores não precisam mais se preocupar em planejar aulas, já que nos moldes da iniciativa privada e da comercialização da educação, o melhor caminho é a adoção dos sistemas apostilados, com a promessa de elevar o aprendizado dos alunos, por exemplo. Aos professores cabe, apenas, o ato de executar aulas prontas, que apresentam sequências fixas, formas de intervenção, exercícios e indicações de como avaliar os estudantes.

Embora muitos municípios tenham investindo milhões de reais nos sistemas apostilados da iniciativa privada, as condições de trabalho docente e a infraestrutura das escolas continuam precárias (CARVALHO, 2011). Saviani (2009) reitera que:

[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolve a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos. (SAVIANI, 2009, p. 153).

Todas essas questões precisam ser sinalizadas desde o processo de formação inicial dos professores, a fim de que os mesmos vislumbrem possibilidades de compreensão da profissão, da luta por condições mais dignas de trabalho e de uma intervenção didático-pedagógica. É aqui que se aponta o método do materialismo histórico-dialético, como fundamental nesse processo.

Salles e Stampa (2016) registram que, para além de análises das aparências dos fenômenos, a influência marxista consegue analisar a essência dos problemas sociais, ao promover no ato de ensinar a busca pela raiz das desigualdades sociais. Explica-se assim um dos motivos para a sua rejeição nos tempos de ditadura no Brasil. No atual cenário, assume-se a universidade e a escola básica como espaços fundamentais para a formação de cidadãos críticos. A universidade é valorizada por ser o espaço no qual a maior parte dos professores é formada e a educação básica, por sua vez, onde parcela expressiva dos formados trabalha. Por

isso que o controle pedagógico dos estabelecimentos de ensino, pretendido pela associação ‘Escola Sem Partido’, também abarca objetivos para o ensino superior. Isso evidencia que tal movimento “[...] não é neutro, mas tem interesses políticos e ideológicos. Nesse sentido, é o trabalho docente, assim como a educação, um espaço/processo contraditório e de luta de classes, ou seja, de disputa por hegemonia” (SALLES; STAMPA, 2016, p. 183).

Temos que avançar no processo de conscientização para que os professores, já no processo de formação inicial, compreendam, sinteticamente, que todo trabalho pedagógico implica intencionalidades políticas, éticas e didáticas no que tange às qualidades humanas, sociais e cognitivas almeçadas de seus futuros alunos. Todos esses aspectos coadunam com a defesa do método materialista histórico dialético assumido por Barbosa (2010, p. 35), já que por seu intermédio, os docentes terão capacidade de construir metodologias para sua práxis no cotidiano escolar, com vistas à “[...] transformação do mundo pela subtração das injustiças e desigualdades sociais, alicerçado pela democracia e liberdade”, em oposição ao improvisado e a submissão diante dos ditames ideológicos da burguesia.

Nessa lógica, a partir de Francisco (2013, p. 89), reiteramos que uma mudança radical do processo de formação humana só se efetivará por meio da socialização do que é produzido pela humanidade em todas as áreas do conhecimento. Destacamos nessa ação, os elementos culturais qualitativamente diferenciados e plenamente desenvolvidos. A educação escolar ganha relevo nesse processo, sendo que uma transformação em sua prática pedagógica deverá acontecer. Por fim, defendemos que a escola precisa cumprir com sua função social, ou seja, socializar o conhecimento científico, filosófico e artístico em suas diferentes dimensões, “[...] mediante questões éticas e axiológicas, a fim de oferecer a direção para que tal conhecimento possa ser utilizado em prol à consciência/intervenção crítica de seus alunos” (FRANCISCO, 2013, p. 90). Só assim será possível haver a passagem de uma compreensão sincrética à compreensão sintética da realidade (SAVIANI, 2012; MARSIGLIA, MARTINS & LAVOURA, 2019).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O atual momento clama para que a universidade, espaço privilegiado de produção de conhecimentos e de formação de professores, se posicione mediante a arbitrariedade de

movimentos conservadores e alinhavados com o capital e a manutenção do *status quo*, tais como o Escola Sem Partido. As ações desse grupo, por exemplo, impactaram na criação do PL nº 867/2015 e que de lá para cá continuam a ‘pipocar’ projetos que buscam calar, cercear e desvalorizar os professores em nosso país. Esses projetos e movimentos defendem a neutralidade político-ideológica nos espaços educativos, sobretudo, na prática pedagógica dos docentes.

Embora travestida de um tom progressista, essa perspectiva se baseia em sofismas, além de assumir a ideologia burguesa, que no bojo de suas acepções não compreende as ações humanas como decorrentes das objetividades presente nas relações sociais. Tanto o movimento Escola Sem Partido, quanto os demais movimentos que o tomam como ‘exemplo’, ao desqualificarem a esquerda, em nome da busca por uma possível neutralidade na difusão do conhecimento e do combate a discursos desviantes da moral e dos bons costumes nas instituições escolares, estão, apenas, despolitizando a ação educativa e formando indivíduos acríticos e adaptados à realidade posta.

Almeja-se explicitamente esvaziar a escola de seu caráter educacional, ao controlar o trabalho docente e ao determinar o que poderá e deverá ser ensinado aos filhos dos trabalhadores. Posto isso, faz-se a defesa de que o materialismo histórico dialético, enquanto referencial teórico e epistemológico, pode fornecer elementos consistentes e palpáveis para que os futuros professores sejam formados contra-hegemonicamente. Eles precisam assumir que sua futura práxis seja concretizada como uma atividade intencional e planejada. Por seu intermédio os estudantes poderão compreender a realidade na qual se encontram inseridos.

### **IDEOLOGICAL DOCTRINE OR FALSE NEUTRALITY IN THE PROCESS OF INITIAL TEACHER TRAINING? INTERLOCATIONS WITH HISTORICAL-DIALECTIC MATERIALISM**

**Abstract:** The present theoretical essay assumed as a general objective to analyze the contradictions of the School Without Party Law Project and the alleged pseudo-neutrality in the initial teacher training processes. The theoretical framework used is based on epistemological historical-dialectical materialism. The results revealed that both the Escola Sem Partido Movement, materialized by conservative segments of society, and the aforementioned Bill, in the name of seeking a possible neutrality in the dissemination of knowledge and combating discourses deviating from morals and good customs in school

**Nuances:** estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.042020, p. 60-77, dez. 2020, ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8283

institutions only depoliticize educational action and concern the maintenance of current social relationships.

**Keywords:** School Without Party; Ideology; Initial Teacher Training.

## **¿DOCTRINA IDEOLÓGICA O FALSA NEUTRALIDAD EN EL PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR? INTERLOCACIONES CON MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO**

**Resumen:** El presente ensayo teórico asumió como objetivo general analizar las contradicciones del Proyecto Ley Escuela Sin Partido y la supuesta pseudo-neutralidad en los procesos iniciales de formación docente. El marco teórico utilizado se basa en el materialismo histórico-dialéctico epistemológico. Los resultados revelaron que tanto el Movimiento Escola Sem Partido, materializado por segmentos conservadores de la sociedad, como el mencionado Proyecto de Ley, en nombre de buscar una posible neutralidad en la difusión del conocimiento y combatir discursos desviados de la moral y las buenas costumbres en Las instituciones escolares sólo despolitizan la acción educativa y se preocupan por el mantenimiento de las relaciones sociales actuales.

**Palavras-clave:** Escuela sin partido; Ideología; Formación inicial del profesorado.

## **REFERÊNCIAS**

BARBOSA, T. Ensino de Geografia: novos e velhos desafios. *Caderno Prudentino de Geografia*, Presidente Prudente-SP, v. 1, n. 32, p. 23-40, jan./jun. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 24 nov. 2013.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 7180 de 2014. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília (DF), 2014. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>. Acesso em 15 abr. 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 876 de 2015. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Brasília (DF), 2015. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 15 abr. 2016.

CALBINO, D.; SOUZA, M. M. P.; PAULA, A. P. P.; CARRIERI, A. P. Embates sobre a neutralidade na educação: a formação ideológica do discurso da Veja. *Contrapontos*, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 81-94, jan./abr. 2009.

CHAUÍ, M. S. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

DUARTE, N. As apropriações das teorias psicológicas pela prática educativa contemporânea: a incorporação de Piaget e de Vigotski ao ideário pedagógico. In: FACCI, M. G. D.; *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.042020, p. 60-77, dez. 2020, ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8283



TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. *Escola de Vigotski: contribuições para a Psicologia e a Educação*. Maringá: Eduem, 2009. p. 63-86.

FRANCISCO, M. V. *A construção social da personalidade de adolescentes expostos ao bullying escolar e os processos de resiliência em-si: uma análise histórico-cultural*. 2013. 266 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, Brasil, 2013.

FRIGOTTO, G. América Latina: capital dependente e a gênese das universidades periféricas. *REP'S – Revista Even. Pedagóg.*, Sinop, v. 7, n. 1, p.168-176, jan./mai. 2016.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 24, p. 113-147, jun./dez. 2004.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N.. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. *HISTEDBR-online*, Campinas, v. 19, e-019003, p. 1-28, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380>. Acesso em: 19 mar. 2019. <https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8653380>

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa. In: 29º Reunião Anual da ANPED, 2006. *Educação, Cultura e Conhecimento: desafios e compromissos*, 2006. v.1, p. 1-17.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Livro Primeiro. Tomo I. São Paulo: Abril, 1983. p.79-121.

MARX, K. *Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 11 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1974.

*Escola Sem Partido: quem somos*. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos>. Acesso em: 15 abr. 2016.

PENNA, F. Entrevista com Fernando Penna. *Movimento: revista de educação*, Niterói, n.3, p.294-301, 2015.

RAMOS, M. S.; STAMPA, I, T. Políticas de educação profissional: naturalização das expressões da questão social? *Argumentum*, Vitória-ES, v. 7, n. 2, p. 74-88, jul./dez. 2015.

SABATEL, G. M. G.; ALVES, S. S.; FRANCISCO, M. V.; LIMA, M. R. C. Gênero e sexualidade na Educação Física escolar: um balanço da produção de artigos científicos no período de 2004-2014 nas bases do *Lilacs e Scielo*. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 19, n.1, p. 196-208, jan./mar. 2016.

SALLES, M.; STAMPA, I. Ditadura militar e trabalho docente. *Trabalho Necessário*, Niterói, ano 14, n. 23, p. 166-185, jan./abr. 2016.

*Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.042020, p. 60-77, dez. 2020, ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8283

SANTOS, C. Supremo Tribunal Federal considera inconstitucional lei estadual 'Escola Livre'. Disponível em: [https://gazetaweb.globo.com/portal/noticia/2020/08/supremo-tribunal-federal-considera-inconstitucional-lei-estadual-escola-livre\\_113399.php](https://gazetaweb.globo.com/portal/noticia/2020/08/supremo-tribunal-federal-considera-inconstitucional-lei-estadual-escola-livre_113399.php). Acesso em: 10 set. 2020.

SAVIANI, D. Prefacio. In: M. A. MANACORDA. Marx e a pedagogia moderna. 3 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr., 2009.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 42 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

VIEIRA PINTO, A. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas V: fundamentos de defctología*. Madrid: Visor, 1997.

**Submetido em:** Janeiro/2019.

**Aprovado em:** Abril/2020.

**Publicado em:** Dezembro/2020.

**\*\*Como referenciar o artigo:**

FRANCISCO, M. V.; PONCE, R. de F. Doutrina ideológica ou falsa neutralidade no processo de formação inicial de professores? Interlocuções com materialismo histórico-dialético. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.042020, p. 60-77, dez. 2020, ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8283

*Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.042020, p. 60-77, dez. 2020, ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8283