

## CURRÍCULO EM TEMPOS DE ESCOLA SEM PARTIDO: hegemonia disfarçada de neutralidade

---

Graça Regina Franco da Silva Reis<sup>1</sup>  
Marina Santos Nunes de Campos<sup>2</sup>  
Renata Lucia Baptista Flores<sup>3</sup>

Recebido em: 29/07/2016 - Alterações recebidas em: 26/08/2016 - Aceito em: 27/08/2016

**Resumo:** O presente texto promove um diálogo entre o que intenta a Proposta de Lei Escola Sem Partido (que visa combater o que chama de doutrinação ideológica nas escolas e universidades) com as noções que vêm sendo tecidas pelo campo de estudos do currículo. Ao trazeremos a compreensão dos currículos como criação cotidiana, dos professorxs e alunxs como autores dos seus processos de *ensinoaprendizagem* e da produção do conhecimento como tessitura em rede, evidencia-se que um currículo neutro, não ideológico e apolítico é impraticável, assim como é impossível que os professorxs aprendam a separar seus valores morais, políticos e ideológicos dos conteúdos, pois nem mesmo os conteúdos escolares previstos nos currículos formais o são. Além da discussão epistemológica, são trazidas narrativas docentes como um recurso que nos ajuda a compreender a indissociabilidade entre as múltiplas dimensões (fazer/sentir/pensar) das quais está embebida a prática docente. Diante de tal impossibilidade, percebemos que aqueles que promovem a ideia de uma escola neutra ou possuem uma ingenuidade político-epistemológica ou, na verdade, maquiagem um projeto de Escola de Um Único Partido: o hegemônico, que toma como verdade absoluta os conhecimentos validados pela alta cultura e, portanto, não relativiza o *status quo*. Concluimos que, em qualquer uma dessas possibilidades, devemos combater o projeto Escola Sem Partido assegurando o respeito mútuo e a expressão efetiva do direito à diferença nas nossas políticas curriculares educacionais, pois lecionar por um projeto de cidadania não pode ser crime!

**Palavras-chave:** Escola sem partido. Currículo. Neutralidade. Hegemonia

## CURRICULUM IN TIMES OF SCHOOL WITHOUT A PARTY: hegemony disguised of neutralit

---

<sup>1</sup> Doutora e Mestre em Educação pelo ProPED/UERJ. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. É professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, cotidiano escolar, formação de professores e pesquisa (auto)biográfica. É coordenadora do projeto de pesquisa e extensão "Conversas entre professorXs: alteridades e singularidades" no CAP/UFRJ. E-mail: <francodasilvareis@gmail.com>

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Mestre em Educação pelo PROPED- Programa de pós graduação em Educação da UERJ e Professora Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: <marinacampo@gmail.com>

<sup>3</sup> Professora do quadro efetivo do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - CAP/UFRJ. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1998). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - ProPED/UERJ - (2011). Coordenadora do Curso de Extensão Conversas entre Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, que ocorre no CAP/UFRJ. Membro integrante do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação - COLEMARX - da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Co-coordenadora do Grupo de Pesquisa ConPAS - Conversas entre Professores: Alteridades e Singularidades. Representante eleita do CAP/UFRJ no Conselho de Ensino de Graduação - CEG - da Universidade. E-mail: <renataflores2010@gmail.com>

**Abstract:** The following paper promotes a dialogue between the Non-Party School bill (that fights against what it calls ideological indoctrination in schools and universities) in opposition to the notions that have been woven by the curriculum studies field. Our argument is based on the understanding that teachers and students are the authors of their '*teachinglearning*' processes, what is called curriculum as a daily creation; believing that the product on of knowledge happens in, and undeniably, with their interaction. In this way, it is evident that a neutral curriculum, non-ideological and non-political is impractical, just as it is impossible that teachers acts separating their moral, political and ideological values. In addition to the epistemological discussion, teachers narratives are brought as a resource that helps us understand the inseparability between the multiple dimensions (do / feel / think) which is embedded in the teaching practice. Faced with this impossibility, we realize that those who promote the idea of a neutral school might have a political and epistemological naivety or actually disguise their conception on A Single Party School: which takes as absolute truth the knowledge validated by the high culture and therefore does not relativize the *status quo*. We conclude that the Non-Party School project must be contested in order to ensure mutual respect and effective expression of the right to difference in our educational curriculum policies, because teaching for citizenship cannot be a crime!

**Keywords:** Non-party School. Curriculum. Neutrality. Hegemony

## INTRODUÇÃO

A educação tem uma dinâmica toda própria porque ela é formada de “gente” e “gente” é problema, é imprevisível. E então precisamos estar seguros, e essa segurança se dá a partir daquilo que você sabe fazer, daquilo que você no mínimo construiu somando a teoria com a prática (ADRIANA, 05/11/14).

Adriana, uma professora da Educação Básica, ilumina uma característica irrefutável do dia a dia na escola: a imprevisibilidade. Essa imprevisibilidade constitutiva dos espaços escolares, porque habitados por sujeitos sociais imersos num contexto histórico e cultural, pode ser complementada pela ideia de que, pelo mesmo motivo, ela não pode ser neutra e apolítica. Tal afirmação pode parecer óbvia se levarmos em consideração que discussões do campo da educação, da sociologia, da política e da produção de conhecimento há muito já refutaram a concepção da neutralidade científica pautada na separação dos campos político e epistemológico. Ora, em um tempo em que os estudos educacionais pensam a partir do paradigma da complexidade, da interdisciplinaridade, da educação cidadã, da tessitura dos conhecimentos em rede e da ideia de que educar é um ato político, parece-nos obsoleto retomar à questão da neutralidade.

No entanto, de um tempo para cá, esse presumido consenso vem sendo posto por terra com a articulação de um grupo que se intitula Escola Sem Partido (ESP) e se define como “...uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária.”<sup>4</sup> Autodeclaradamente inspirada em movimento estadunidense – No Inductrination –, a associação se organiza para combater o que chama de doutrinação ideológica nas escolas e universidades, propagando que “...o ideal da perfeita neutralidade e objetividade é inatingível. Mas sabemos também que, como todo ideal, ele pode ser perseguido. Por isso, sustentamos que todo professor tem o dever ético e

---

<sup>4</sup> <http://www.escolasempartido.org/>

profissional de se esforçar para alcançar esse ideal.”.

O grupo, que foi idealizado (e é coordenado) por Miguel Nagib, advogado e procurador do Estado de São Paulo, tem se organizado para propagar seus ideais de diferentes formas, inclusive e principalmente vem se articulando para garantir que seus preceitos se normatizem pela força da Lei. Numa de suas páginas na internet, a associação disponibiliza textos prontos, anteprojetos de Lei já formatados para serem replicados nas três esferas do legislativo nacional<sup>5</sup>. Atualmente, inclusive, vários Projetos de Lei filiados ao ideário alardeado pelo Escola Sem Partido estão em tramitação, sendo um no Congresso Nacional, ao menos nove em estados brasileiros – destacando-se que em Alagoas já foi até aprovado –, além de vários municípios.

O Projeto que está em andamento em nível Federal é o PLS 193/2016, de autoria do Senador Magno Malta e, diante da repercussão do tema, o Senado abriu uma consulta pública sobre o mesmo que já conta com a participação de mais de 355.000 pessoas<sup>6</sup>. A ementa do Projeto propõe 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’”<sup>7</sup> – ressalve-se: sem nenhum esclarecimento do que seria o referido Programa – e já no inciso I de seu Art. 2º, indica que um dos princípios a orientar a educação nacional é o da “neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado”. Estampa-se, portanto, a polêmica que se assenta exatamente no conflito que coloca, de um lado, a exigência de neutralidade expressa nos mais diversos enunciados dos defensores do ESP e, de outro, a compreensão de impossibilidade de exercê-la por parte dos que o refutam.

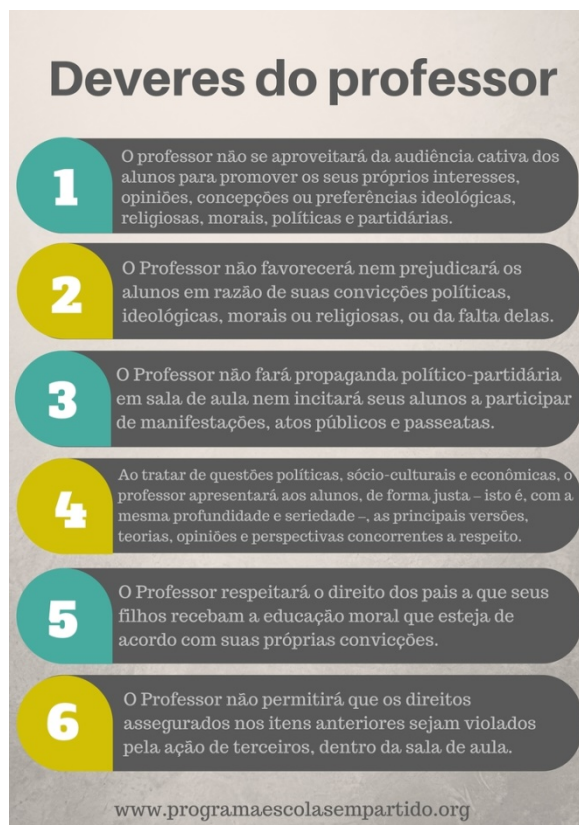
Em texto que defende o projeto, postado no site da associação, Miguel Nagib detalha o Art. 3º do PLS, que obriga a fixação, em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio, de um cartaz com o que ele define serem os “deveres do professor”. Ocorre que o referido artigo tem sido alvo de muitas das acusações de inconstitucionalidade feitas ao Projeto, na medida em que tais deveres feririam a liberdade de expressão dos professores. Eis a lista de “deveres”, aliás, a proposta de cartaz como um todo:

---

5 Vide: <http://www.programaescolasempartido.org/saiba-mais/>

6 Dado obtido no último acesso à página, no dia 25 de julho de 2016: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=125666>

7 No próprio link citado acima é possível ter acesso ao texto do PLS 193/16 na íntegra.



Diante das ressalvas, o advogado afirma que enquanto cidadãos xs docentes têm direito de expressão salvaguardado, mas argumenta que este direito se restringe quando se trata do exercício da profissão, sob pena de violar a liberdade de aprender dos estudantes. Ou seja, para os defensores do ESP, xs professorxs “não desfrutam e não podem desfrutar de liberdade de expressão em sala de aula”, pois o fato de existirem conteúdos que devem ser obrigatoriamente “transmitidos” aos alunxs em cada disciplina demonstra que x professxr goza apenas da liberdade de ensinar e não de se expressar. Complementa a sua defesa ao afirmar que não se trata de esquivar-se de um discurso “de esquerda”, mas também de salvaguardar as ideias “de direita” que estariam vetadas da escola atualmente, já que parte do princípio de que a intenção dx professxr, doutrinador em maioria, seria “fazer a cabeça” dxs seus alunxs em favor das concepções políticas partidárias.

Ironicamente, o programa que se intitula “sem partido” depende de políticos, precisa irremediavelmente de partidos, ou igrejas, e comumente de ambos, como nos alertou a professora Maria Luiza Sússekind em sua fala na Reunião Científica Regional Sudeste da ANPED. E, como não poderia deixar de ser, não só, mas também a partir desses representantes legislativos que se dispõem a protagonizar a defesa de projetos inspirados no referido programa, desvelamos a ideologia que está a ele vinculada; trazemos à tona a não neutralidade – sim, porque defendemos que esta é impossível – de seus articuladores e de sua essência em si.

Entre xs educadorxs, o Projeto foi apelidado de “Lei da mordaza”, o que, segundo Frigotto<sup>8</sup>, é a “sequência de restrição da liberdade, aquilo que a literatura chama de Estado de

<sup>8</sup> Gaudêncio Frigotto em entrevista para a matéria “Rio de Janeiro tem frente contra Escola sem Partido”, com a repórter Viviane Nascimento, para o Seu Jornal, da TVT. Entrevista disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LQB6PFkCWNY>.

exceção”, e apesar de toda a retórica de seus enunciadores, é no próprio site da Associação que encontramos respaldo para a defesa de seu “apelido”. Espaço criado para a apresentação do Projeto, seu layout foi programado para incitar denúncias contra docentes. Encontramos, logo na página de abertura, links que direcionam e “ensinam” como fazer um “corpo de delito” caso alguém acredite que seu filhxo vem sofrendo “doutrinação ideológica”. O texto de abertura para este link diz “Corpo de Delito - exibiremos nesta seção artigos, textos e documentos que comprovam a instrumentalização do ensino para fins políticos e ideológicos”.

Nesta mesma linha, também encontramos no site os seguintes links: “defenda seu filho, depoimentos, doutrina da doutrinação, doutrinação pelo mundo, educação moral, mídia, movimento estudantil, representações ao MP, o papel do governo e livros didáticos”. Todos os links, sem exceção, apontam para uma cultura de denúncia, de difamação e de cerceamento do trabalho dx professxr.

No próprio texto do PLS também é explícito o seu caráter regulatório e punitivo, prevendo um canal de comunicação para o recebimento de reclamação, assegurando o anonimato do denunciante. Podemos subentender que tais reclamações são, na verdade, denúncias, já que devem ser encaminhadas para o Ministério Público, sob pena de responsabilidade.

Como se pode perceber a partir dessa breve introdução, um projeto como esse abre espaço para diferentes discussões. Bastam apenas alguns minutos de navegação pela página [www.escolasempartido.org](http://www.escolasempartido.org) que xs sujeitxs interessadx encontrarão um belo material de pesquisa. Como não nos é possível explicar sobre tantas possibilidades, fizemos nossa escolha e, por isso, o que objetivamos com este trabalho é discutir a impraticabilidade de um currículo neutro, não ideológico, apolítico, e a impossibilidade de que sujeitos (professorxs) “aprendam” a separar seus valores morais, políticos e ideológicos dos conteúdos “transmitidos”, pois nem mesmo os conteúdos escolares previstos nos currículos formais são neutros e, tampouco, as instituições escolares. Além da discussão epistemológica, trazemos as narrativas docentes como um recurso que nos ajuda a compreender a indissociabilidade entre as múltiplas dimensões (fazer/sentir/pensar) das quais está embebida a prática docente.

### **De que conhecimento “a ser transmitido” eles estão falando?**

O Projeto Escola sem Partido se justifica afirmando que caberia ao professor transmitir os conhecimentos aos alunxs de forma neutra, mas as discussões do campo do currículo e da própria produção de conhecimento científico já acusaram a impossibilidade desta neutralidade.

Em um *espaçotempo* histórico de mudanças associadas aos processos de reflexão educacional mais ampla, bem como em embates no seio do próprio campo de estudos, a concepção hegemônica de Currículo passou de uma listagem neutra de conteúdos para um território de disputa em que estão em jogo relações de poder entre diferentes conhecimentos e concepções em torno do que significam e das contribuições que podem trazer à sociedade. Essa trajetória é produzida a partir do que socialmente se acredita ser necessário para a formação dos sujeitos, nas diferentes concepções de escola e de sua função social.

Algo em comum a muitos dos estudos do campo é a confiança de que o Currículo é capaz de modificar as pessoas que a ele são submetidas. Essa crença leva a refletir sobre a função da escolarização – e, portanto, a dos Currículos – remetendo à questão “o que xs alunxs devem se tornar?”, que desencadeia a pergunta “o que eles devem saber para que isso seja possível?”. Na busca de responder a tais questões, infere-se o tipo de conhecimento considerado importante a partir de descrições sobre o tipo de sujeitos considerados ideais

para uma determinada sociedade. E, à vista disso, são desenvolvidos critérios de seleção para justificar a presença de certos conhecimentos nas propostas curriculares em detrimento de outros, que ficam de fora. Resumidamente, para cada modelo de ser humano há um tipo de educação escolar, um tipo de conhecimento valorizado, um tipo de currículo.

Ao refutarmos a ideia de neutralidade, defendida pelo Projeto Escola sem Partido, queremos deixar claro que entendemos que o mesmo nada tem de neutro. Seja qual for o currículo determinado nesse horizonte de escola que o Programa desenha – podemos dizer que a discussão crítica acerca da Base Nacional Curricular Comum pode vir a revelar muito nesse sentido –, orientações político-ideológicas estarão irremediavelmente nele impregnados. Em quaisquer concepções que sejam há sempre escolhas ideológicas e políticas forjando-as. Ao escolhermos o que devemos ter em nossos currículos, ao optarmos pelo que deve ser ensinado nas escolas, estamos deixando claro também o que não deve estar lá.

É claro que essa percepção que se tem hoje não é absoluta. O ESP não inaugura nova visada sobre o tema, apenas traz à tona novamente concepções que sempre coexistiram. Abordando a categorização formulada por Silva (2007), por exemplo, – as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas – podemos observar que as tradicionais se (auto)intitulam neutras, científicas e desinteressadas. Isso porque se adaptam (e esperam a adaptação de todos) ao *status quo*, ou seja, àquilo que é hegemonicamente organizado, exatamente como o defendido pelo ESP. Nessa perspectiva, os conhecimentos hegemônicos não são questionados e, por isso, a demanda se concentra nas questões técnicas, no conteudismo voltado à transmissão do “saber acumulado pela humanidade” e no metodologismo, ou seja, ao melhor modo de efetivar a referida transmissão. Nesse caso, o “o quê” é tomado como óbvio, e a discussão se dá em torno do “como” ensinar.

Essas perspectivas tradicionais ou não-críticas do currículo trazem consigo as ideias de neutralidade e objetividade dos conhecimentos, ideias afiliadas ao pensamento cientificista da modernidade. Tal associação foi logo percebida pelos críticos do pensamento liberal moderno, que passaram a realizar uma série de críticas a tais propostas de compreensão e formulação dos currículos.

Os estudos do Currículo reconhecidos como críticos e pós-críticos argumentam que nenhuma teoria é neutra, pois está sempre implicada em relações de poder. Dessa forma, aqueles que pesquisam o Currículo a partir dessa concepção passam a questionar não só os modos de ensinar, mas também a seleção dos conteúdos de ensino. Ao fazer isso, trazem novas perspectivas para a educação: as conexões entre saber, identidade e poder.

Diversos autores desenvolveram outras formas de compreender e definir o currículo. Luckesi (1995, apud OLIVEIRA, 2012) identifica as primeiras formulações (desse movimento de redefinição do campo do currículo) como o estabelecimento de uma relação simples entre a escola e a sociedade, onde a escola se restringiria a reproduzir a estrutura social. Essa tendência pode ser percebida nos estudos de Bowles e Gintis (1981), Bourdieu e Passeron (1971), Baudelot e Establet (1971). Embora ainda tenham uma visão unilateral da relação entre escola e sociedade, tais compreensões são definidas por Silva (2007) como estabelecidas no campo crítico, já que superam a concepção da neutralidade do currículo e se desenvolvem no seio das chamadas teorias sociais críticas.

A separação estabelecida por Silva (2007) entre teorias de currículo críticas e pós-críticas é definida com base na compreensão de que as primeiras se concentram na ideia de que o currículo é determinado pela estrutura econômica, que não seria neutra, mas plena da ideologia das classes dominantes – capitalistas e burgueses em geral –, e as segundas incorporam outras variáveis ao debate em torno das relações entre currículo e poder, fugindo

do economicismo e pensando as questões sociais também com base em elementos políticos e culturais.

Aprendemos com as teorias críticas que o currículo pode contribuir para a reprodução de uma estrutura social e que este é uma construção social, resultante de um processo histórico, em que disputas e conflitos sociais consolidaram processos curriculares que integram alguns conhecimentos e, concomitantemente, invalidam e negligenciam outros.

Sabemos ser inegável a influência do poder econômico e suas estruturas de poder no mundo e no pensamento educacional e curricular. Contudo, para além delas, as teorizações pós-críticas nos trazem o questionamento das grandes narrativas, evidenciando que somos cada vez mais governados por mecanismos sutis de poder, conforme as análises foucaultianas, e indicando que o pessoal também é político. Notadamente, essas teorias desfazem a sustentação da separação entre ideologia e ciência, reconfigurando a ciência e o conhecimento como campos políticos de luta e poder.

Sendo assim, entendemos que não há uma superação das teorias críticas pelas pós-críticas, mas a premissa de se combinarem visando à compreensão das relações de poder, identidade e saber presentes no currículo, superando visões tecnicistas e estáticas, nos oferecendo diferentes perspectivas acerca do currículo e retificando nosso olhar ingênuo sobre ele como sendo uma listagem neutra de conteúdos, compreendendo-o como um território de relações de poder, trajetória e de formação de identidades (SILVA, 2007).

A partir daí, a noção de Currículo como território contestado, habitado por relações de poder e embates político-epistemológicos, torna-se parte dos debates do campo, constituindo uma proposição compreensiva e política, ultrapassando o discurso prescritivo.

As discussões acerca das implicações entre currículo e conhecimento, abarcando as já polêmicas relações entre conhecimento científico, conhecimento escolar, saber popular e senso comum, passaram a integrar o campo e desnaturalizaram os processos de seleção de conteúdos e as dicotomias hierarquizantes entre conteúdos, métodos e práticas. Encadearam-se também a estas discussões estudos sobre a multirreferencialidade que define o campo curricular como sendo complexo e exigente de uma “rede múltipla de referenciais para sua interpretação” (LOPES; MACEDO, 2002, p.16).

Ao retomarmos, mesmo que brevemente, à história da tessitura do pensamento curricular, podemos afirmar que o projeto Escola sem Partido se traduziria em um retrocesso para a educação, pois desconsidera a produção acadêmica do campo. Para além disso, o projeto renega que não só xs professorxs são plenos de ideologia, mas também o são os conteúdos escolares.

Os diversos campos de conhecimento que têm parte de seu estudo voltado para a escolarização e para o trato dos conteúdos escolares têm se dedicado a apreciar criticamente essa concepção que o ESP apregoa. Em recente coluna no El País<sup>9</sup>, José Ruy Lozano disserta sobre os impactos dessa lógica no trabalho com a literatura nas escolas lamentando: “Sombrios os tempos em que somos obrigados a reafirmar a literatura não só como experiência de linguagem e veículo de sensibilidade, mas também de conhecimento, de tomada de consciência do mundo”. Conclusão que versa sobre a literatura no texto de Lozano, mas que entendemos caber perfeitamente às mais distintas áreas de conhecimento: o que é conhecer, senão tomar consciência de si e do mundo que nos cerca?

---

9 Para conhecer o artigo na íntegra:

[http://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/20/opinion/1469018989\\_707134.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/20/opinion/1469018989_707134.html)

### **A produção cotidiana dos currículos e a impossibilidade de uma escola neutra**

Como foi visto, o campo do currículo vem sendo expandido, primeiro com as teorias curriculares tradicionais, passando pelas teorias críticas e pelas teorias pós-críticas, nas quais se encontram a maioria dos atuais estudos (OLIVEIRA, 2012).

No Brasil, nos últimos quinze ou vinte anos, a tendência específica das pesquisas nos cotidianos das escolas vem assumindo maior importância, sendo reconhecida internacionalmente como uma nova e relevante perspectiva de estudos no campo do currículo (PINAR, 2011, apud OLIVEIRA, 2012).

Tais pesquisas, partindo de suas convicções políticas e epistemológicas, concebem o

currículo como criação cotidiana dos praticantes (CERTEAU, 1994) das escolas e, mais que isso, como contribuições da escola à tessitura da emancipação social democratizante, tal como defendida por Boaventura de Sousa Santos (1995; 2000; 2004; 2006; 2010) (OLIVEIRA, 2012).

Os currículos como criação cotidiana são percebidos como um processo contínuo e provisório e, portanto, recriado cotidianamente, no qual são enredados conhecimentos formais (advindos das teorias) e outros conhecimentos, aprendidos pelos docentes por meio de outros processos.

Percebemos o cotidiano escolar como uma trama permanentemente construída e que articula histórias locais, pessoais e coletivas, em que a vontade estatal abstrata pode ser assumida, ignorada ou recriada. Faz-se necessário, evidentemente, conhecê-la e considerá-la como variável relevante, mas também é preciso buscar outros elementos da realidade cotidiana, dos modos de fazer das diferentes escolas e seus sujeitos, pensando com elas novas alternativas pedagógicas e políticas.

Essas noções que emergem da compreensão do currículo como criação cotidiana (OLIVEIRA, 2012) nos ajudam a perceber a impraticabilidade de uma escola neutra, pois nos fazem perceber que não há como se produzir conhecimento, coisa que faz um professor cotidianamente, o despiando da sua subjetividade, ou seja, deixando de lado suas relações, crenças e conhecimentos. Dessa forma, aprendemos que a defesa de um paradigma científico hegemônico, que concebe o cotidiano e o “sujeito comum” como reprodutores do senso comum a ser superado pelo conhecimento científico, não cabe na escola.

Fazemos tal crítica porque percebemos que o Programa Escola sem Partido espera que a ciência galileo-newtoniana seja o único paradigma legitimador aceitável, capaz de produzir verdades e privilegiar os elementos controláveis e quantificáveis da realidade, visando à criação de generalizações e a definição de uma universalidade, legitimando a ideia de que os aspectos singulares e qualitativos da realidade seriam irrelevantes ou casuais, ocasionando o abandono das especificidades e a redução do “mundo real” apenas a seus aspectos estatísticos (ALVES; OLIVEIRA, 2002).

No entanto, o cotidiano é criação permanente, espaço e tempo de movimento constante de decisões e atitudes que são tomadas e postas em prática de acordo com as possibilidades inscritas nas situações que se apresentam. É nesse campo prático que produtos



históricos são *usados* (CERTEAU, 1994), constituídos e reconstituídos para assim, na tessitura cotidiana de práticas sociais, modificarem regras e relações de poder.

Assim sendo, podemos afirmar que o cotidiano não pode ser controlado, regulado, quantificado ou previsto, ou seja, ele é caótico, “no sentido prigoginiano do termo” (1996, apud ALVES; OLIVEIRA, 2002, p. 86) que não é apenas desordem, mas a auto-organização da realidade oriunda do desequilíbrio, sem previsibilidade ou causalidade linear. Essa impossibilidade foi denominada por Oliveira (2000) como sendo a “rebeldia do cotidiano”, que o é justamente porque a multiplicidade e imprevisibilidade dos modos como as ações podem ser desenvolvidas torna impossível a repetição do “como”, mesmo quando o “o quê” está submetido a regras e normas rígidas.

Avançando no debate para a questão dos conhecimentos e das aprendizagens, podemos dizer que todas as atividades que realizamos em nossas vidas são frutos de uma aprendizagem, mesmo que estas sejam instintivas ou inconscientes. Essa característica incide no fato de que tanto nossas ações, como as formulações intelectuais que fazemos são sempre provisórias. Isso quer dizer, ainda, que estamos imersos em redes de saberes e de fazeres que não podem ser explicadas por relações lineares de causalidade tendo como características a complexidade (MORIN, 1996) e a diferenciação (SANTOS, 2000), sob a influência de fatores mais ou menos aleatórios (ALVES; OLIVEIRA, 2002).

Outro elemento relevante para a discussão que nos propusemos a fazer está na convicção de que as lógicas de funcionamento da vida cotidiana são drasticamente diferentes das lógicas estabelecidas pela ciência moderna para a compreensão do mundo. A consequência disso é que para tornar possível compreender o cotidiano, é preciso desaprender muito do “já sabido” e criar novas formas de entendimento dos processos de criação dos currículos escolares.

Portanto, é central compreender os processos de formação das subjetividades nos múltiplos espaços e tempos de inserção social, parte do processo de produção cotidiana de conhecimentos e valores. Para isso, torna-se primordial *mergulhar* (ALVES, 2001) na vida cotidiana aceitando a impossibilidade de retirarmos dela generalizações, permanências, leis e considerar que todos seus elementos constitutivos são relevantes.

Com base nessa compreensão, intui-se, também, que não somos detentores de identidades estáticas e hierarquizáveis, mas nos constituímos, assim como nossos conhecimentos, como redes dinâmicas e plurais.

Ao problematizarmos o já estabelecido hegemonicamente, vislumbramos a possibilidade de rompermos com o já aprendido sobre a realidade escolar e, a partir daí, sairmos em busca de compreender os currículos produzidos nos cotidianos das escolas. Nesse exercício de compreensão da complexidade do real, a defesa de uma “neutralidade” curricular parece não levar em conta as práticas desenvolvidas em meio a complexos processos sociais. Ou seja, os currículos escolares, para além dos conhecimentos formais que englobam, não devem ser concebidos como neutros e atemporais, simples e exatamente porque currículos estão sempre ligados a um contexto social, cultural, epistemológico e político; sempre refletem escolhas, interesses e objetivos.

A respeito disso, Oliveira (2011) sintetiza que “criar conhecimentos é tecer redes das quais fazem parte diferentes conhecimentos, práticas, experiências, percepções, inserções que nos constituem, o que requer assumir, com Santos (2000), o caráter epistemológico de todas as formas de conhecimento” (p. 47), identificando a luta pelo reconhecimento da necessidade de “horizontalização das relações entre os diferentes conhecimentos”, discussão que subentende que todos os sujeitos são necessariamente importantes no processo educacional, o que nos leva a refutar a ideia de que há uma “vulnerabilidade do educando”.

Falar de currículos reais como criação cotidiana, ou como produção, exige falar das diferentes formas de concepção em torno dos processos de produção de conhecimento, pois esse processo de criação é resultante de enredamentos entre conhecimentos formais e outros tipos de conhecimentos, produzidos por meio de outros processos. Consequentemente, ao pensarmos a construção de conhecimentos sob a noção de tessitura em redes, essas oriundas dos diversos espaços e experiências vivenciadas pelos sujeitos, vemos que não cabem mais hierarquias entre os modos e os lugares de produção de conhecimento, pois os conhecimentos não se constituem linearmente. Isso porque uma informação só se torna conhecimento quando se enreda a um saber preexistente (fio) nas redes de conhecimentos daquele que aprende.

Essas redes e os fios que a constituem advêm da diversidade de experiências e espaços nos quais estamos inseridos e que vivenciamos. Possuem uma capacidade infundável de recriação, por serem transitórios e mutáveis, e se complexificam permanentemente.

Somos sujeitos sociais, somos redes complexas onde se entrecruzam saberes, crenças, ideologias e sentimentos que não são separáveis. Diante de tal impossibilidade, percebemos que aqueles que promovem a ideia de uma escola neutra ou possuem uma ingenuidade político-epistemológica ou, na verdade, maquiagem um projeto de Escola de Um Único Partido: o hegemônico, que toma como verdade absoluta os conhecimentos validados pela “alta cultura” e, portanto, não relativiza o *status quo*.

Alguns dos argumentos do projeto Escola sem Partido voltam-se para a vulnerabilidade dx alunx enquanto parte mais fraca da relação de aprendizagem. Justifica-se pelo direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções e pela intenção de evitar que xs professorxs se “proveitem da audiência cativa dxs alunxs” para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias. Tal compreensão desconsidera x alunx enquanto sujeito da sua aprendizagem que, na verdade, não é um processo unilateral, mas sim de ensino e aprendizagem, onde x alunx não recebe passivamente os conhecimentos “transmitidos”, mas sim constrói novos conhecimentos entrelaçando-os com seus valores, saberes anteriores, sentidos e etc. Isso quer dizer que ao escutar o professor, x alunx não o deposita apenas ao seu arcabouço, mas infere a ele novos sentidos e compreensões a partir do que ele é, vive e acreditada, ressignificando-o.

Essa percepção desconsidera também o fato de que, assim como qualquer outro sujeito do mundo, na vida, os estudantes aprendem a partir das redes que tecem entre os diferentes saberes, não só no espaço escolar ou na família, mas em todas as suas inserções sociais.

### **Professorxs narram suas impressões sobre o Escola sem Partido**

Tomamos as narrativas como possível forma de nos esquivarmos do discurso racionalista produtor de verdades, entendido como composição de situações universais, tirando da realidade apenas o que é constante e repetível (BAKHTIN, 1993), invalidando verdades do real, aquelas efetivas, circunstanciais, presentes na vida cotidiana. Ao optar por narrar a vida, ao invés de produzir *discursos verdades*, assumimos a vontade de revalorizar os saberes, discursos e conhecimentos de grupos cujos saberes e práticas foram invalidados em nome da suposta universalidade de uma forma de cultura, a ocidental burguesa, com sua prepotência de ser superior e, por isso, a única válida.

Vemos na narrativa, atividade que Benjamin descreve como faculdade de intercâmbio de experiências (1994), além da possibilidade de compreensão dos sujeitos das escolas, de

suas experiências e conhecimentos por eles tecidos, uma forma de questionarmos a relação monocultural presente no que é aceito como conhecimento nos documentos curriculares. Nessa perspectiva, vemos na narrativa a possibilidade mesmo de estabelecer vínculos entre sujeitos, já que “quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia.” (BENJAMIN, 1994, p. 213).

Portanto, em tempos que fazem rondar entre nós acepções persecutórias para com as relações interpessoais; num contexto de ESP, que fomenta denúncia e delação como caminhos entre os sujeitos, nos parece fundamental que as vozes dxs professorxs sejam ouvidas e que possamos potencializar esse intercâmbio de experiências configurando partilhas que muitas vezes se revelarão encontros. Afinal, “não seria sua tarefa [do narrador] trabalhar a matéria-prima da experiência – a sua e a dos outros – transformando-a num produto sólido, útil e único?” (BENJAMIN, 1994, p.221).

Compreendendo essa potência de intercâmbio e encontro do que se narra, observamos a profusão de narrativas que se concretizaram pelas redes sociais na arena que se forjou sobre o ESP. Muitas delas produzidas por aqueles que cotidianamente – junto com seus alunos e alunas – constroem os currículos nas escolas e tiveram a possibilidade de, autoralmente, enunciar sobre o Programa Escolas Sem Partido. Nesse panorama, iluminamos três narrativas – únicas, irrepetíveis, bakhtinianamente responsivas (2010) –, que falam de si, por si, mas que remetem ao encontro:

**Rodrigo Sant'Izabel Ribeiro** – professor de Educação Básica da Rede Estadual do Rio de Janeiro

*“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas” (Rubem Alves).*

*Pensar.*

*Essa é, indiscutivelmente, a essência da escola. É para isso que ela existe. Espaço de convivência e construção do conhecimento, a escola oferece condições favoráveis a que crianças e jovens sejam levados à reflexão; sejam convidados a pensar; sejam provocados, instigados incessantemente.*

*O Projeto de Lei do Senado 193/2016 propõe incluir entre as diretrizes e bases da educação o “Programa Escolas sem Partido”. Esse programa, de título bastante controverso e enganoso, apresenta-se como resposta a uma pseudo doutrinação política e ideológica “de esquerda” realizada nas várias instituições educacionais do país, levantando as bandeiras da “moral”, da “liberdade” e da “neutralidade”. No entanto, o mesmo projeto pretende interferir direta e incisivamente na relação professor-aluno, desrespeitando a base do processo de ensino-aprendizagem e arbitrando os conteúdos a serem trabalhados. Política, religião, ideologia de gênero e outros temas combatidos pelo projeto seriam monitorados de perto quando abordados em sala de aula. Ação que contraria as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que destacam a valorização da universalidade, pluralidade e diversidade de conteúdos.*

*Ou seja, o professor viveria constantemente ameaçado no exercício de sua função, tendo em vista um evidente incentivo à denúncia dos profissionais acusados de descumprir o proposto na lei, “sob pena de responsabilidade”. A lei do terror, a lei do medo, A LEI DA MORDAÇA.*

*Criminalizar... delatar... punir... Palavras que jamais deveriam estar no mesmo campo semântico da educação. Discutir não é impor uma ideologia. Impor uma ideologia é não possibilitar a discussão.*

*É urgente registrar, veementemente, um NÃO a esse absurdo.*

*Em defesa da educação.*

*Pela liberdade do pensamento sempre!*

*Porque pássaros não foram feitos para ESCOLAS GAIOLAS, mas sim ESCOLAS ASAS.*

**Edu Prestes** – professor de Educação Básica da Rede Federal de Ensino no Rio de Janeiro

*O escola sem partido foi aprovado, entro na sala de aula e um rapaz se aproxima:*

*Professor, sou o fiscal do escola sem partido e hj acompanharei a sua aula para verificar se ela é legal ou ilegal.*

*Sigo para frente da sala e começo: Hoje vamos pensar na música popular do final do século XIX tocada no RJ e como a tensão entre negros ex escravos e brancos... De braço levantado o fiscal interrompe:*

*Professor acho melhor não começar por aí, “tensão” não é uma palavra adequada.*

*Continuo:*

*Os movimentos de resistência da cultura...*

*Novamente ele interrompe:*

*Professor, “resistência” não é uma palavra adequada para esse ambiente.*

*Ok, vamos em frente: bom, passemos pro sec XX, a semana de 22 foi um movimento de ruptura...*

*Mais uma vez:*

*Professor, assim não dá, ruptura é uma palavra perigosa, assim terei q fazer uma anotação no meu relatório...*

**Céli Palácios** – professora de Educação Básica Rede Federal de Ensino em Campos/Rio de Janeiro

*As famílias muitas encontram dificuldades de lidar com o processo de crescimento dos filhos. Ao deixar de ser criança, o jovem vai desenvolvendo sua própria personalidade a partir de uma percepção de mundo individual. Isso envolve, muitas vezes, construir visões de mundo diferentes daquela que conheceu dentro de sua família. Enquanto algumas famílias entendem e respeitam isso, mesmo que com alguma dificuldade, outras partem para agressão. E, invariavelmente, partem para a culpabilização de outros. Os alvos preferidos, como não poderia deixar de ser, somos nós, os professores. Os petralhas, os aliciadores. Como se 100% dos estudantes saíssem da sala de aula repetindo o que dizem os mestres e como se 100% dos docentes se preocupassem em desenvolver a criticidade nos estudantes – o que NÃO é sinônimo de difundir opiniões pessoais, como andam dizendo por aí. Pois bem. Se na minha prática docente, se durante os jogos e atividades realizados na minha aula foi possível que algum jovem conseguisse se expressar, se sentisse liberto e capaz de se defender da opressão, então eu fiz o meu trabalho. Famílias, governantes e demais pessoas das instâncias de poder: aprendam a lidar com uma coisa chamada AUTONOMIA. O que vocês têm é medo dos jovens.*

*A luta segue. Educação é para vida, são valores políticos, afetivos além de conhecimento científico. Não é fábrica de peças de máquina para o mercado de trabalho*

Cada qual a seu modo, com seu estilo, xs professorxs narram de si e de seu contexto. Concepções de escola e percepções do que deve compor/atravessar o espaço escolar estão expressas em suas narrativas.

O Projeto Escola sem Partido pretende organizar a escola de forma hierarquizada e linear, confinando-a a *espaçotempo* do conteúdo; como *lócus* uniforme, onde cada um e cada coisa tem seu espaço (pré)definido. Intenções que não deixam de ser temerárias, mas das quais inevitavelmente escapa o que as narrativas revelam: a potencialidade do intercâmbio de experiências entre os sujeitos que também têm suas acepções. Limitar as instituições à missão de salvaguardar os princípios universais do mundo moderno – aquela que objetiva preparar *para* a autonomia e *para* a cidadania, enquadrando os modos de ser dos corpos e do pensar – é tarefa que, parece-nos, não será realizada sem resistência.

O discurso sobre a diversidade num projeto como esse apoia-se nas acepções sobre alteridade que propiciam, não apenas estabelecer as “razões” para sua dominação e negação, como confundem nossas concepções sobre a diversidade, pois “a mesmidade da escola proíbe a diferença do outro” (SKLIAR, 2005).

E como pensarmos então as escolas em sua diversidade sem desqualificar o Outro que nela circula dentro de um projeto que pretende apagar a complexidade do mundo reduzindo o aprender a um currículo desmobilizado pela falta de crítica e discussão que permeia as relações humanas, pois só é válido o que pode ser medido, quantificado, controlado? Para isso, o currículo precisa ser “enquadrado” aos moldes de uma educação desencantada e triste, valorizando apenas o sujeito epistêmico e expulsando o sujeito empírico (SANTOS, 1995).

A partir desses argumentos, percebemos que o Projeto Escola sem Partido traz em sua enunciação uma impossibilidade, pois as escolas são *espaçotempos* de movimentação de produção, de diálogo e de desenvolvimento de currículos criados nas relações que se tecem cotidianamente.

Compreender as escolas com seus alunxs, professorxs e problemas significa, então, compreender as múltiplas e diversas realidades que muitas vezes fogem à organização social e curricular, negligenciadas por um projeto que pretende engessar o pensamento e imobilizar a criação e a crítica.

Este *espaçotempo*, a escola, dentre os muitos nos quais estamos inseridos, é formado pela diversidade de sujeitos, pela complexidade das relações que se cruzam em seu interior e fora dele. As famílias, as histórias pessoais, a política, tudo se cruza, tecendo subjetividades individuais e coletivas que derrubam muros e fronteiras, fazendo da escola um espaço complexo.

Todas as ações desenvolvidas pelos sujeitos das escolas são, também, fruto de decisões e convicções políticas e expressam valores e objetivos também políticos: a arrumação das carteiras, o silêncio (ou não) sobre situações que são trazidas para as salas de aula, o trabalho cooperativo, relacionar os conteúdos curriculares com a vida real, a escuta responsiva...

Oliveira (2013) nos aponta que “não há política que não se expresse por meio de práticas e que por elas não seja influenciada”, visto que as *políticaspráticas* (escritas desse modo, pois nesta perspectiva não podem ser concebidas como pares de opostos) “incorporam as formas de expressão de si de seus *políticopraticantes* no acontecer cotidiano e que, portanto, processos de *aprendizagemensino* são redes nas quais estão presentes escolhas,

desejos e possibilidades *políticaspráticasexpressivas*” e prossegue afirmando que, portanto, qualquer tentativa de um modelo educacional neutro ou homogêneo é na verdade produção de falsas homogeneidades e falsas neutralidades que, na verdade, reduzem o direito à diferença, na medida em que “essa falsa homogeneidade nos descaracteriza enquanto sujeitos de diferenças” (p. 376).

Sendo assim, ao contrário do que alardeia o Projeto Escola sem Partido, a busca por uma neutralidade não respeitaria as diferenças, mas sim produziria uma falsa homogeneidade/neutralidade, já que esta é inatingível, e acabaria por promover um acirramento da descaracterização dos sujeitos e, com isso, contribuiria para aprofundar diferenças reforçando desigualdades.

No mais, este projeto parece-nos pensar a escola como algo estanque à sociedade, pois pretende higienizar a escola de questões e realidades que não foram inventadas por ela. Partimos da compreensão de que somos uma rede de sujeitos e que tecemos, em rede, nossos conhecimentos, o que nos leva a perceber essas realidades vividas como não estanques, mas enredadas e, portanto, pertencentes à escola, numa perspectiva de um *dentrofora* (ALVES, 2010) que supera a dicotomia moderna entre a instituição escola e a sociedade em que ela se inscreve.

Sobre essa relação entre a escola e a sociedade, Reis (2012) nos esclarece que:

As escolas vivem permanentemente esses embates, pois são organismos vivos que pulsam, ou seja, há vida *dentrofora* das escolas independente daquilo que se espera que elas sejam dentro de seus muros físicos. Alunos, professores e todos aqueles que ali circulam produzem cotidianamente relações e conflitos que muito certamente não são sempre os mesmos e nem se dão sempre da mesma forma. Digo com isso que esses sujeitos criam/praticam relações e políticas em seu cotidiano e vão defendê-las ou não, de acordo com o que a ocasião permite e possibilita. (p.37).

O modelo educativo e curricular de um projeto como esse pretende homogeneizar conhecimentos, produzindo falsas homogeneidades e, conseqüentemente, reduzindo o direito dos sujeitos à diferença. A perspectiva hegemônica do projeto Escolas Sem Partido, portanto, fundamenta-se em critérios de padronização.

Por todo o exposto, devemos combatê-lo assegurando o respeito mútuo e a expressão efetiva do famoso “direito à diferença” nas nossas políticas curriculares educacionais, pois lecionar por um projeto de cidadania não pode ser crime!

## REFERÊNCIAS

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org). Pesquisa no/do cotidiano das escolas; sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 13-38.

ALVES, Nilda. Redes Educativas 'dentrofora' das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: SANTOS, Lucíola; DALBEN, Ângela; DINIZ Júlio; LEAL, Leiva (Org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Currículo, Ensino de Educação Física, Ensino de Geografia, Ensino de História, Escola, Família e Comunidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 1-49.

ALVES, Nilda, OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 78-10.

BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. In: \_\_\_\_\_. Questões de estética e de literatura. São Paulo: Ed. da UNESP, 1993.p. 71-210

\_\_\_\_\_. Para uma filosofia do ato responsável. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: \_\_\_\_\_. (Org.). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.

MORIN, E.. A noção de sujeito. In SCHNITMAN, D. F. (Org.), Novos paradigmas, cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 45-58.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. O currículo como criação cotidiana. Petrópolis: DP et Alli, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Utopias praticadas: justiça cognitiva e Cidadania horizontal na escola pública. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p.191-201 jul./dez. 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Alternativas curriculares e cotidiano escolar In: KUENZER, A. C. et al. Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender.1 ed.Rio de Janeiro : DP&A, 2000, p. 183-196.

REIS, Graça Regina Franco da Silva. Por uma outra Epistemologia de Formação: Conversas sobre um Projeto de Formação de Professoras no Município de Queimados. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. Porto: Afrontamento, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SKLIAR, Carlos. A questão e a obsessão pelo outro em educação. In: GARCIA, Regina Leite; Zaccur, Edwiges; GIAMBIAGI, Irene (orgs). Cotidiano: diálogos sobre diálogos. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.