

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ – UNIVÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA
LINGUAGEM (PPGCL)**

MICHELE CORREA FREITAS SOARES

**O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO:
SILENCIAMENTO E LITÍGIO DISCURSIVO**

Pouso Alegre - MG

2020

MICHELE CORREA FREITAS SOARES

**O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO: SILENCIAMENTO E
LITÍGIO DISCURSIVO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem como requisito parcial para obtenção do Título de Doutora em Ciências da Linguagem.

Área de concentração: Linguagem e Sociedade

Linha: Análise de Discurso

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Nogueira

Pouso Alegre – MG

2020

Soares, Michele Correa Freitas

O movimento escola sem partido: silenciamento e litígio discursivo. 2020. / Michele Correa Freitas Soares- Pouso Alegre, MG: Univás, 2020

160f.: il.

Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem), Universidade do Vale do Sapucaí, 2020.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Luciana Nogueira.

1. Escola sem partido. 2. Silenciamento. 3. Discurso. 4. Educação. 5. Litígio discursivo. I. Título.

CDD 379.81

Nome: SOARES, Michele Correa Freitas

Título: O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO: SILENCIAMENTO E LITÍGIO DISCURSIVO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí para obtenção do título de Doutora em Ciências da Linguagem.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dra. Luciana Nogueira - Orientadora

Instituição: UNIVÁS

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dra. Andréia da Silva Daltoé

Instituição: UNISUL

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dra. Cláudia R. Castellanos Pfeiffer

Instituição: UNICAMP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Paula Chiaretti

Instituição: UNIVÁS

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dra. Luiza K. Castello Branco

Instituição: UNIVÁS

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedicatória

Sinto neste momento um vazio profundo, um quase-alívio do peso do compromisso com escrita acadêmica. Sinto a despedida solene de um tempo solitário, quando finalizo a escrita deste texto. Mas, paradoxalmente, sei que fui acompanhada por muitas pessoas, autores dos livros e artigos, que com suas escritas fortes, pulsantes, me fizeram transbordar de (in)certezas. Ao final do trabalho, fico com a sensação de perguntas não respondidas, de questões não discutidas, efeito da incompletude.

Sei que minha escolha teórico-analítica acabou por revelar minha posição política. Não há como estar fora. Este texto tornou-se fruto de um ir e vir desarmonioso, descompassado, porém vivo, incandescente, que num descrever-interpretar, de batimento infinito como o coração, produziu sementes que, lançadas ao chão ou ao vento, encontrarão seu local para germinar.

Meus pais, dedico este trabalho a vocês, que sempre estiveram tão longe dos muros da academia, mas tão perto da sabedoria e do conhecimento que não se aprende nem se ensina na escola: o conhecimento das palavras, dos exemplos de vocês e dos conselhos ecoam em mim, os quais faço também ressoar nos meus filhos... Vocês são doutores na escola da vida. Para vocês eu canto:

*A bandeira acredita
Que a semente seja tanta
Que essa mesa seja farta
Que essa casa seja santa, ai, ai
Que o perdão seja sagrado
Que a fé seja infinita
Que o homem seja livre
Que a justiça sobreviva, ai, ai
No estandarte vai escrito
Que ele voltará de novo
E o Rei será bendito
Ele nascerá do povo, ai, ai*

Ivan Lins

Aos meus filhos, que são parte de mim, de meus pais e de meus avós e tataravós, nesse emaranhado chamado vida, vocês são a razão da minha escrita pulsante, da minha luta, da minha força, dos meus sonhos. Pra vocês eu canto:

*Vieste de olhos fechados, num dia marcado
Sagrado pra mim
Vieste com a cara e a coragem
Com malas, viagens pra dentro de mim
Meu amor*

Ivan Lins

Chegou o momento de agradecer ...

Quero agradecer primeiramente a Deus, por ter me concedido o dom da vida, por ter me concedido fé e me sustentar nessa longa, difícil e linda caminhada chamada vida.

Quero agradecer a minha família, que sempre me incentivou e me ajudou com as crianças para eu que pudesse estudar, mas especialmente à minha mãe, que além de todo suporte e incentivo para que eu não desanimasse, não desistisse de lutar, me manteve de pé enquanto estava de joelhos em oração por mim. A essa mulher de origem humilde, sem diplomas, que por isso sempre valorizou tanto a educação, sendo portadora de todo conhecimento, amor e sabedoria necessários para viver uma vida digna e honrada. Minha mãe, meu muito obrigada, só Deus mesmo para lhe pagar por tudo! Ao meu pai, que não está mais entre nós há 17 anos, portanto não teve a oportunidade de ver até onde cheguei, mas, mesmo antes de tudo isso, sei que sempre teve muito orgulho de mim, que ele está no céu, radiante, vibrando com mais essa vitória na minha vida. Obrigada, pai, pelo exemplo de honestidade, retidão e caráter.

Quero agradecer aos meus filhos, Carolina, Samuel e Maria Clara, pela paciência com a mãe estressada e às vezes ausente, sempre controlando tudo à distância. É essa a mesma mãe que ama vocês com a força maior que há dentro do peito. Toda essa luta e esse trabalho eu dedico a vocês.

Obrigado ao Júnior pelo apoio em todo tempo, pela paciência e força que me impulsionaram a seguir adiante, sem me deixar desistir. Amo você.

Obrigada a querida orientadora e professora Luciana Nogueira, que me acolheu em meio a um furacão de mudanças, sempre serena, calma, doce. Como eu queria ser assim, Lú! Me aceitou como sua orientanda e abraçou meu tema, meu projeto de tese, logo de cara. Aprendi muito com você, que me segurou pela mão e me mostrou a trilha a seguir na estrada da Análise de Discurso. Obrigada pela liberdade que me concedeu para pensar por mim mesma, liberdade de errar, aprender, tentar de novo. Esses olhos claros iguais aos da minha mãe, que sempre me afagaram em meio aos meus chiliques. Gratidão eterna. Vou levar você pra sempre no meu coração.

Aos meus irmãos Melissa, Dayana e Juliano, pela torcida e incentivo o tempo todo. Amo vocês.

Agradeço aos colegas do PPGCL, Sérgio Murilo, Diego, Cleyton. Aprendemos muito uns com os outros. Obrigada pelos cafés divertidos, pelos almoços, pois quando nos reuníamos tudo envolvia comida, né?

Agradeço aos meus sogros pelo apoio em todo esse tempo, sendo solícitos e presentes.

Agradeço aos professores do programa que muito contribuíram para meu aprendizado na Análise de Discurso. A experiência de vocês foi muito importante no meu caminhar por essa área até então desconhecida teoricamente por mim.

Agradeço à Luiza Castello Branco, minha professora chorona (igual a mim), você tem uma força enorme dentro de ti, um engajamento admirável, um conhecimento incrível

da AD. Obrigada por participar da minha banca de qualificação e ter contribuído tanto com esse texto. Obrigada por partilhar sua história comigo e por ter sido uma escuta sensível quando precisei. Amo você.

Agradeço à Paula Chiaretti por ter apresentado noções da AD que foram muito importantes para mim na escrita desse trabalho. Pela leitura e contribuição dada na minha qualificação. Obrigada pelo carinho e paciência em todos os momentos em que precisei.

Agradeço também a Débora Massmam, que foi minha primeira professora no programa, que desvelou o meu olhar para compreender o funcionamento e a teoria da Análise de Discurso. Sempre paciente, amorosa e generosa, tanto no ensinar quanto no elogiar e corrigir. Gratidão por tudo.

Agradeço às professoras Andréia Daltoé e Claudia Pfeiffer pela generosidade em ler meu trabalho, participar da minha banca de defesa e pela alegria que me proporcionaram com essa participação.

Agradeço à professora Andréa Domingues que me recebeu de braços abertos, que me orientou no início do doutorado, sempre distribuindo abraços apertados e afetuosos.

Agradeço ao professor Atilio e à professora Juliana por aceitarem compor essa banca e participarem desse momento tão importante para mim.

Agradeço aos funcionários do PPGCL, do pessoal da limpeza ao pessoal do suporte técnico e da secretaria. Vocês são fundamentais para que os trabalhos aconteçam. Gratidão.

Agradeço ao Instituto Federal do Sul de Minas, pelo apoio todo esse tempo e pela concessão do meu afastamento pleno para que eu me dedicasse a esse trabalho. Sem isso eu não teria conseguido.

*[...] quando escrevemos, estamos
sempre fazendo rascunhos em nossas vidas, os
quais se cruzam com tantas outras vidas
rascunhadas e (re)desenhadas e a nossa escrita
implica escolhas, talvez diferentes daquelas
que já estão legitimadas
(SCHONS, 2005)*

RESUMO

Este trabalho, filiado à teoria da Análise de Discurso materialista (AD), tem como tema central as propostas contidas no Movimento Escola sem Partido (ESP), das quais analisamos o funcionamento do discurso, especificamente em relação ao modo como o professor é significado pelo movimento. Para isso, nosso arquivo é constituído por *prints* da página oficial do movimento ESP na internet (sua principal forma de divulgação) e por recortes do Projeto de Lei (PL) nº 867/2015, que propõe alterar artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O objetivo geral deste trabalho é compreender o processo de produção de sentidos do discurso do ESP, buscando dar visibilidade a como se formulam e circulam suas propostas, o modo como apontam para determinados grupos de professores. Como objetivos específicos tratamos de descrever e interpretar as formações imaginárias que o movimento projeta sobre os professores, alunos, pais e a escola, além de compreender como se dá o movimento de retomada de Paulo Freire, autor que o ESP, ao discutir e combater sua teoria, suas propostas para a Educação, elege como alvo a ser combatido, dando a ver um funcionamento discursivo que produz um inimigo. Através do dispositivo teórico e do dispositivo analítico constituído nesta pesquisa, pudemos compreender como se produz uma cena de embate entre as propostas do ESP contra grupos e classes de profissionais da educação que se opõem ao seu projeto, tratando-se, para nós, do funcionamento de um litígio discursivo próprio do discurso promovido pelo ESP. Conseguimos perceber, pelas análises, a forma como se criou uma imagem de oposição a determinados grupos de professores, e como em relação a esses grupos, o movimento conseguiu fazer circular suas ideias, voltadas para o discurso de ódio e o silenciamento. Foi possível também identificar um campo de tensões entre o que propõe o ESP e o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Constituição Federal. Concluimos que, mesmo sem a aprovação do PL, o discurso do ESP já produz efeitos de intimidação e silenciamento em muitas escolas do Brasil, tendo, assim, efeito de força de lei. Como parte das conclusões, trazemos algumas pontuações sobre a resistência ao ESP.

Palavras-chave: Escola sem Partido; silenciamento; discurso; educação; litígio discursivo.

ABSTRACT

This work, associated with the theory of Materialist Discourse Analysis (DA), has as its central theme the proposals contained in the Movement School without Party (SWP), which is analyzed the functioning of the speech, specifically the way the teacher is signified by the movement. For this purpose, our archive consists of screenshots of the SWP movement's official website on the internet (its main form of dissemination) and excerpts from Law Project No. 867/2015, which proposes to amend articles of the Law of Directives and Bases of National Education (LDB). The goal of this work was to understand the process of producing meanings of SWP's discourse, seeking to give visibility to how their proposals are formulated and circulated, and the way they point to certain groups of teachers. As specific goals, we try to describe and interpret the imaginary formations that the movement projects on teachers, students, parents and the school, in addition to understand how Paulo Freire's resumption movement takes place, the author that SWP, when discussing and combating his theory and proposals for Education, chooses as a target to be fought, showing a discursive functioning that produces an enemy. Through the theoretical device and the analytical device constituted in this research, we were able to understand how there is a clash between SWP' proposals against groups and classes of education professionals who oppose their project, meaning, for us, the functioning of a discursive dispute proper to the discourse promoted by SWP. We were able to see, through the analyzes, the way in which an image of opposition to certain groups of teachers was created, and how, regarding to these groups, the movement managed to spread its ideas, focused on hate speech and silencing. It was also possible to identify a field of tensions between what SWP proposes and what advocates the Law of Directives and Bases of Education and the Federal Constitution. We conclude that, even without the approval of the bill, the speech of SWP already produces effects of intimidation and silencing in many schools in Brazil, thus having the effect of force of law. As part of the conclusions, we bring some reflections on SWP resistance.

Keywords: School without Party; silencing; speech; education; discursive litigation.

SUMÁRIO

Um dedo de prosa para começar.....	10
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - SOBRE A TEORIA E O MÉTODO	24
1 A teoria discursiva	24
1.2 A constituição do arquivo e o <i>corpus</i> de pesquisa	25
1.3 Silêncio e silenciamento	29
1.4 Formações Ideológicas e Formações Discursivas	34
1.5 Formações Imaginárias.....	36
1.6 Condições de produção do discurso.....	39
1.7 Ideologia.....	41
1.8 Memória discursiva.....	43
1.9 Sujeito, Forma-Sujeito e Posição Sujeito no discurso	45
CAPÍTULO II – NAS TEIAS DO DISCURSO: O FUNCIONAMENTO DO LITÍGIO DISCURSIVO NO ESP E O EFEITO DE SILENCIAMENTO.....	53
2.1 O movimento Escola sem Partido: condições de produção.....	53
2.2 Projeto de lei 867/2015: a institucionalização do movimento Escola Sem Partido e o silenciamento do professor.....	60
2.3 O litígio discursivo enquanto um funcionamento.....	69
2.4 A questão da neutralidade: O discurso da “imparcialidade”	70
2.5 Análises dos recortes do site do ESP	74
2.6 Patrulha ideológica e o denunciamento como prática	94
CAPÍTULO III – PAULO FREIRE E O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO: A PRODUÇÃO DE UM INIMIGO PELO LITÍGIO DISCURSIVO	104
3.1 Um litígio entre diferentes formações discursivas	104
3.2 Discursos de ódio contra Paulo Freire: a construção litigiosa do inimigo.....	109
3.3 Sobre a equivocidade da palavra “subversor”	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS	143
ANEXO A – Modelo de notificação extrajudicial elaborado pelo movimento ESP.	154

UM DEDO DE PROSA PARA COMEÇAR...

Minha história começa numa cidadezinha bucólica, incrustrada nas montanhas redondas e verdes das Minas Gerais, em meio a um mar de cafezais sem fim. É nesse lugar que começa minha história, minha jornada, meu lançar as redes. O cheiro de café coado na hora, em coador de pano, à beira da janela, faz com que seu perfume viaje pelas ruas de pedra da cidade dos morros, cidade completamente íngreme. O pão de queijo e o bolo de fubá saindo do forno do fogão à lenha, enchendo as narinas e os pulmões de afetos; casa de mãe, casa de vó, que delícia, ainda tenho boa memória olfativa! A estação de trem desativada, onde num passado distante apitava a Maria Fumaça, trazendo pessoas, histórias, mantimentos, risos e choros, hoje se impõe como retrato de um tempo que não volta mais. Dela só restou o contorno da época e as alterações arquitetônicas que a modernidade trouxe. Brinquei muito nessa estação, pois era uma plataforma alta de desembarque e ali eu me achava grande, em todos os sentidos!

Falar sobre mim mesma nunca foi algo fácil, mas sinto-me misturada nas memórias de onde nasci e cresci, de algo que ainda ressoa muito fortemente, na típica mineira, bem “dos interior”, de família tradicional, conservadora, de poucos diálogos familiares, de carinhos medidos, de poucos recursos financeiros. A lembrança que me vem sobre a adolescência e infância é da liberdade, a tão amada e perseguida liberdade de poder sair pra brincar sem medo, ficar na rua até tarde da noite, dormir com o portão da casa aberto... tempos fugidios. Liberdade que sentia do vento soprando os cabelos quando andava de bicicleta. Liberdade quando não havia perigos nem ameaças violentas na rua, só o cri cri dos grilos e o correr atrás dos vagalumes, “pirilampos”, para colocar no pote de vidro, como se fossem lanternas. Liberdade em chupar picolé de groselha e manchar a roupa e a cara, em roubar os doces que a avó escondia para dar somente aos netos preferidos... escondia dentro de um freezer desativado, disfarçado de armário, rrsrs. Não me arrependo do feito.

Lembranças, memórias que reverberam, algumas trazem saudades, alegria, outras tristezas e alguma dor. Ser humano, sentir o rasgar e a necessidade em remendar, seguir em frente. Quantas recordações, memórias que sustentam sentidos deslizantes na metáfora da vida, do inconsciente. Uma adolescência sem sobressaltos, ouvindo rock nacional, mpb e alguma coisa internacional. Alguns pretendentes a “namoradinho”, mas interessei-me por um só. Quanta ingenuidade! Pensava em ser psicóloga ou aeromoça e, por falta de

condições, não pude exercer nenhuma das duas opções. O magistério veio a princípio, por falta de opção mesmo, numa cidadezinha do interior, sem alternativas fora das licenciaturas ou ciências contábeis. Hoje digo que a docência me pegou no laço, me pegou de jeito, ela que me escolheu. Laço que hoje sinto suave, perfumado e que me preenche. Sim, hoje digo, sou professora, com muito orgulho!

Meu interesse em escrever sobre o tema Escola Sem Partido (ESP) surgiu por dois motivos: o primeiro é porque sou professora desde 1997, quando apenas quem tinha a habilitação do magistério (cursado no Ensino Médio) já era autorizado a lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mesmo com a LDB sendo promulgada em 1996, onde se preconizava que o professor, para atuar em qualquer nível de ensino, deveria ter curso superior. Essa lei demorou mais de uma década para ser efetivamente aplicada. Enquanto trabalhava de dia, cursava Pedagogia à noite. Isso conciliando com a vida de mãe muito jovem, o que, se por um lado dificultava a “lida” do dia-a-dia, também me fornecia conhecimentos para educar minha filha de acordo com o que eu aprendia na faculdade e acreditava ser o melhor para ela. Desde o início lecionei exclusivamente em escolas públicas: primeiramente na Rede Municipal da minha cidade natal e, após 13 anos, passei a atuar na Rede Federal de Ensino como professora da Educação básica, técnica e tecnológica no Instituto Federal do Sul de Minas.

Sempre acreditei que o trabalho dos milhares de professores brasileiros é de fundamental importância para o pleno exercício de uma vida cidadã, para a emancipação das classes menos favorecidas, para a democracia e para a justiça social. Segundo Neidson Rodrigues (2001), é fundamental que haja uma elevação cultural de todos, indistintamente. Para ele só “a partir do progresso coletivo, despontarão no topo das massas os grandes homens, do mesmo modo que as colinas mais altas se elevam das planícies” (RODRIGUES, 2001, p. 3).

O trabalho docente no Brasil é árduo, pois grande parte acontece em condições de trabalho sempre precárias, sem estrutura física adequada nas escolas, sem insumos para utilizar nas aulas, sem salários suficientes para que se viva em condições dignas, sem oportunidade de os professores estudarem e lerem bons livros e ainda com a violência presente dentro e fora das escolas, sem respeito dos governos que historicamente sempre trataram os professores com muito descaso. Rodrigues (2001, p. 3) corrobora com isso quando afirma que “com um processo educativo frágil, esquelético e desmoralizado não há como esperar pela produção de uma cultura forte, capaz de promover a transformação social”.

O segundo motivo pelo qual optei por escrever sobre o Escola Sem Partido é por eu considerar o exercício do magistério no Brasil um ato de resistência e lutas constantes, conforme citei anteriormente e ser demandada, enquanto professora, a assumir uma posição ética e política em relação a uma proposta como a do Movimento Escola Sem Partido (ESP), em que objetivam enfraquecer as vozes dos professores considerados por eles como de esquerda, ou doutrinadores, com medidas coercitivas, unilaterais e arbitrárias, causou-me revolta e indignação.

Quando me deparei com essa situação, com a proposta defendida pelo ESP, decidi que esse seria o tema de minha tese, pois não poderia, enquanto professora da rede pública, lecionando em cursos de formação de professores, inclusive (licenciatura em biologia e computação), aceitar pacificamente, sem um mínimo de resistência, algo que fere direitos, fere a constituição, fere a liberdade de aprender e ensinar que permeia o trabalho docente.

Meu protesto, minha forma de resistência, se dão, de certa forma, através desse trabalho, através da ciência, algo que o ESP quer desacreditar também, impondo a família e a igreja como únicas verdades a serem respeitadas, bem como misturando e fazendo prevalecer valores e a moral cristã ao conhecimento científico, ao estado laico.

Meu mestrado foi em Educação, nessa mesma instituição onde hoje realizo o doutorado. O mestrado, concluí em 2014 e fui orientada pela professora Rosimeire Borges. Nele fiz uma pesquisa-ação em que trabalhei com a capacitação de 46 professores das escolas municipais de Machado-MG, para o uso de softwares educativos nas aulas, com o objetivo de abordar os conteúdos curriculares de forma mais lúdica e interativa. Houve, em princípio, muita dificuldade e resistência por parte dos professores, já que muitos não sabiam como utilizar computadores, não tinham e-mail, não sabiam usar o mouse. Sim, temos uma falsa ilusão de que todos estão incluídos, inseridos no mundo digital, mas não estão. O trabalho foi muito produtivo, emocionante e me trouxe uma sensação de realização muito grande. Isso porque eu havia trabalhado na mesma instituição por nove anos, já estava na Rede Federal no período do mestrado e, dentre esses professores capacitados, havia muitos ex-colegas de trabalho. Assim, pude, de alguma forma, colaborar com o crescimento profissional deles e isso me deixou muito feliz.

Concluí o mestrado constatando que os professores enfrentam muitas dificuldades em se adaptarem às tecnologias digitais e em como aplicar isso em seu cotidiano profissional, por vários fatores, tais como: a falta de conhecimentos e de preparo técnico,

a falta de laboratórios com equipamentos adequados nas escolas, com máquinas funcionando, a falta de conexão com a internet, a falta de manutenção nas máquinas, além da falta de interesse e de motivação para usar os recursos tecnológicos, fato narrado por vários professores. Eles disseram não ter interesse em aplicar a tecnologia digital em suas aulas, pois até ali trabalharam da forma tradicional e para eles estava bom, estava dando certo. Mesmo gostando de participar da capacitação, muitos disseram que não iriam aplicar essa tecnologia nas aulas, mas que, para a vida pessoal deles, seria muito proveitoso utilizar os conhecimentos adquiridos.

Antes de iniciar o doutorado, não tinha tomado nenhum contato, digamos “oficial” ou “conceitual”, com a Análise de Discurso (AD). Sou pedagoga e na minha área de formação não me foi apresentada a AD. Mas, quando comecei o curso, eu me apaixonei pelo modo como a AD possibilita que compreendamos os discursos nas diferentes materialidades, como permite a compreensão do sujeito e dos sentidos que deslizam por entre as palavras, gestos, imagens e sons.

O doutorado em Ciências da Linguagem me permitiu conhecer a Análise de Discurso, descobrindo uma área de conhecimento encantadora, de forte rigor teórico-metodológico, e por saber que o corpo docente era formado por pessoas altamente qualificadas tornando o programa muito bem avaliado. Sabia, assim, que teria uma formação sólida e eficiente. Iria não só adquirir muitos conhecimentos, mas compreender como se dão os processos de produção de conhecimentos na sociedade e na história.

E, desse modo, é no batimento entre teoria e análise que será constituído nosso trabalho, num vai e vem constante à leitura do arquivo construído, em que, entre um *cafézim* e outro, iremos ter um dedo de prosa. E isso não quer dizer que não teremos uma prosa séria, pois sempre se faz de uma posição permeada de muita teoria, vontade, dedicação e resistência, defendendo a escola pública, de qualidade, para todos, de modo que o professor possa se constituir em uma certa posição de “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, como garantido por um dos princípios básicos constitucionais.

E que o cheiro do café coado na hora e o bolo de fubá da minha mãe nunca me saiam da memória e do coração!

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil, desde o processo de colonização, não foi uma pauta prioritária dos seus governantes, pois o objetivo, em princípio, era apenas dominar, catequisar e explorar os povos locais. Conforme afirma Saviani (2013, p. 26), a entrada do “Brasil no chamado mundo ocidental deu-se assim, por meio de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: colonização, educação e catequese”. Da época do Império, os filhos da elite ou estudaram com preceptores ou estudaram em colégios caros administrados pelos religiosos, pois os governos realizaram investimentos insuficientes nas escolas públicas no Brasil durante toda a história da educação no século XIX, conforme Saviani (2013). Com investimentos irrisórios, o “sistema nacional de ensino não se implantou e o país foi acumulando um grande déficit histórico em matéria de educação” (SAVIANI, 2013, p. 167). Não havia interesse de que as classes populares se emancipassem e essa falta de investimento tem implicações até os dias de hoje.

Se observarmos as avaliações sobre o acesso e a democratização do ensino superior, poderemos identificar um crescimento dos índices de investimentos na educação nos últimos anos. “Os governos Lula e Dilma representaram dentro do período democrático brasileiro uma significativa mudança em alguns referenciais no que diz respeito à educação superior e profissional” (MARQUES, 2018, p. 662). Eles começaram a valorizar a educação, implantando políticas de ações afirmativas, financiamento estudantil, os quais permitiram o acesso de classes mais baixas ao nível superior pela primeira vez na história do país.

De acordo com Marques (2018, p. 662), dentre “os pontos principais dessas políticas educacionais nos governos Lula e Dilma são possíveis destacar: a expansão do ensino superior seja ele presencial ou à distância, privado, público e do ensino profissional”. Assim, as classes populares passaram a ter acesso a algo que antes era exclusivo de determinados grupos, mas também esses governos contribuíram e muito com a acumulação de capital do setor privado de ensino através de financiamentos¹.

¹ “Ao longo do governo Lula, se por um lado se retomou certo nível de investimento nas universidades federais promovendo a expansão de vagas, a criação de novas instituições e a abertura de novos campi no âmbito do Programa ‘REUNI’, por outro lado deu-se continuidade ao estímulo à iniciativa privada que acelerou o processo de expansão de vagas e de instituições recebendo alento adicional com o Programa ‘Universidade para todos’, o PROUNI, um programa destinado à compra de vagas em instituições superiores privadas, o que veio a calhar diante do problema de vagas ociosas enfrentado por várias dessas instituições”. (SAVIANI, 2010, p. 14).

Podemos compreender que a educação e a inclusão de minorias e da população historicamente excluída é uma via possível para alterar o *status quo*, pois com o acesso ao conhecimento, à dita “formação”, aos modos de produção do conhecimento, possibilita-se a constituição de outro lugar social enquanto cidadãos, o do conhecimento, para poder exigir seus direitos, negociar melhores condições de trabalho, exigir respeito e tratamento digno nos âmbitos da esfera pública e também privada (ou, ao menos, pode ter mais condições de fazer isso). O paradoxo que surge é o de que uma escola que sempre foi relegada e desprezada pelos governos (escola pública), com índices de avaliação muito baixos, estrutura física precária, com professores desprestigiados e desmotivados pelas condições de trabalho, passou a incomodar as classes que sempre exerceram domínio, dentre elas os políticos e proprietários dos meios de produção. Isso porque os jovens (da classe trabalhadora) estavam reivindicando, exigindo seus direitos, o que passou a ser considerado uma insubordinação. Podemos citar, como exemplo, as manifestações de 2013, conhecidas como Movimento do Passe Livre e as ocupações de escolas públicas por alunos secundaristas no Estado de São Paulo em 2015, quando os alunos das escolas públicas passaram a ser considerados subversivos. De acordo com Daltoé (2018, p. 122), “os olhares se voltam para a escola justamente quando a escola assume um certo protagonismo político.”

Levando em conta esse cenário, podemos dizer que os ideólogos e entusiastas do que veio a se tornar um movimento social denominado Escola Sem Partido passaram então a espalhar notícias de que os alunos estariam sendo “doutrinados” por alguns professores, que esses alunos estavam sendo “convencidos” por determinados “grupos de professores” a se rebelarem contra a elite financeira do país, contra o capitalismo, dentre outras “acusações”. Dizemos “grupos de professores” porque o ESP não critica a atuação de todos os professores, mas apenas de grupos específicos, daqueles que não compactuam com suas ideias, professores considerados esquerdistas, doutrinadores, pelo movimento Escola sem Partido

A partir disso cresceu no Brasil esse Movimento encabeçado por representantes da elite brasileira e grupos religiosos, com o objetivo de coagir determinados professores a se calarem e a só abordarem em sala de aula assuntos considerados pertinentes ao ambiente escolar, “filtrados”, selecionados por esse grupo de censores. O que podemos afirmar desde já é que a luta de classes permeia essa disputa pelo domínio do que se faz e o que se diz dentro da escola.

Esse movimento, denominado Escola Sem Partido (doravante ESP), surgiu em 2004 e foi elaborado inicialmente pelo procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib. Segundo ele, foi uma forma de reagir a uma “suposta doutrinação esquerdista” que estaria acontecendo em todas as escolas brasileiras, mas uma notícia nos pegou de surpresa durante a escrita final da tese. Em agosto de 2020, quando estávamos fazendo pesquisas no site do ESP, lemos uma nota e um vídeo informando que Miguel Nagib deixou o movimento, a militância do ESP. O motivo, segundo ele, foi que, depois das eleições de 2018, os políticos que levantaram/ defenderam a bandeira do movimento durante a campanha eleitoral, inclusive o presidente da República, não se esforçaram nem se importaram mais em defender a aprovação das propostas do ESP no Congresso. Não entraremos nos meandros desse acontecimento, estamos apenas situando o fato, no sentido de não o desconhecer.

Seguindo a historicização do ESP, o projeto ficou vários anos adormecido, sem apoio de grupos ou entidades, mas, a partir das manifestações estudantis em 2013, sobretudo das manifestações pelo “Passe Livre” e das ocupações nas escolas públicas estaduais, pelos estudantes, o movimento começou a se levantar novamente. Agora, por sua vez, com apoio de deputados da ala conservadora, evangélicos neopentecostais, o movimento cresceu através de divulgação nas redes sociais, de mobilizações de pessoas e entidades, bem como na campanha política de determinados políticos que abraçaram a causa na última eleição para presidente, deputados e senadores em 2018.

O movimento propõe alterar a lei maior da educação do país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), além de propor que se torne obrigatório afixar nas salas de aula um cartaz com “deveres do professor”. E caso esse professor infrinja as leis expostas no cartaz, ele poderá sofrer consequências, já que as denúncias por parte dos alunos e seus pais poderão acarretar também processos, demissões, sanções.

O objetivo geral deste trabalho é compreender o processo de produção de sentidos do discurso do ESP, buscando dar visibilidade a como se formulam e circulam suas propostas, o modo como apontam para determinados grupos de professores. Como objetivos específicos trataremos de descrever e interpretar as formações imaginárias que o movimento projeta sobre os professores, alunos, pais e a escola, além de compreender como se dá o movimento de retomada de Paulo Freire, autor que o ESP ataca diretamente.

Como desdobramento desses objetivos específicos, as questões norteadoras do nosso trabalho de análise são: que relações podemos estabelecer entre o discurso do movimento ESP e a adesão de parte da sociedade ao seu discurso, às práticas defendidas

pelo movimento? Que formações discursivas se configuram aí? Que formações imaginárias de professor e de aluno o movimento está fazendo circular para obter apoio (de uma parcela) da sociedade? Como estão se configurando os movimentos de resistência ao discurso do ESP?

Para tentar responder a essas perguntas ou ao menos traçar caminhos no sentido de compreendê-las, apoiei-me na teoria da Análise de Discurso, conforme os trabalhos de Michel Pêcheux e Eni Orlandi e de analistas de discurso brasileiros e em trabalhos da área da Educação.

Nesse sentido, a escrita desse texto de tese está fundamentada em vários autores, dentre eles: Paulo Freire, Gaudêncio Frigotto, Fernando Penna, Dermeval Saviani, que trarão subsídios para a discussão sobre a educação e o movimento Escola Sem Partido. E Eni Orlandi, Michel Pêcheux, Freda Indursky, Andréia Daltoé, Luciana Nogueira, para nos auxiliar na caminhada pela estrada da Análise de Discurso materialista.

Como analista do discurso proponho aqui um trabalho teórico-metodológico em que teremos como pano de fundo a práxis escolar. Práxis essa que sempre foi tão cara a Paulo Freire quanto é para a Análise do Discurso materialista. Minha tomada de posição no trabalho teórico, enquanto analista de discurso, é a de um engajamento político progressista, em defesa da liberdade de aprender e ensinar, em defesa da escola pública de qualidade para todos, em defesa da valorização do professor. Conforme afirma Pêcheux” (2015a, p. 56), “os momentos de interpretação devam ser atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados”. Uma tomada de posição sem disfarces, na luta de classes. Uma prática de resistência dentro da teoria. Desse modo, Nogueira e Cestari (2018, p. 116), ao tratarem sobre a tomada de posição na AD e a militância política, destacam a questão da “militância política no sentido de ação coletiva, prática política organizada e não espontânea que intervém na relação de forças na luta de classes”. Destacam nesse texto “a relação entre luta na teoria e na prática política” em que afirmam que:

Nesse sentido, a tomada de posição é sempre política, e como a política, tal qual o discurso é atravessada pela luta de classes, ou seja, a tomada de posição sempre se dá em relação à luta de classes. Essa tomada de posição é parte da luta teórica e política, a luta por estes sentidos em uma filiação teórica materialista histórico-dialética é uma forma de inscrição nas lutas teórica, ideológica e política. (NOGUEIRA e CESTARI, 2018, p. 127).

Como dito anteriormente, compreendo que o trabalho teórico pode ser tomado como uma prática de resistência na relação com a prática política, pois, conforme afirma Althusser (1996), a prática teórica é também prática política.

Um percurso sobre alguns trabalhos de pesquisadores que tratam da discussão sobre o ESP

A conjuntura política atual no Brasil está fortemente marcada pelo crescimento da intolerância, pela defesa de ideias conservadoras e excludentes. O tema voltado para a escola e o movimento ESP tem resultado na produção de trabalhos de excelência, pois é algo que afeta diretamente os envolvidos com a educação, assim como nos incita a resistir pela/na ciência, divulgando conhecimentos importantes e válidos contra esse mar de discursividade produtor de grandes vagas de retrocesso.

Dentre esses trabalhos, podemos citar a robusta produção teórica do professor Fernando Penna, da Universidade Federal Fluminense, que acabou se tornando a principal referência nacional no movimento contrário ao ESP. Ele, inclusive, encabeça o movimento em defesa da educação democrática e da liberdade de ensinar do professor e produziu muitos textos nessa temática, tendo publicado, dentre eles, o livro **Educação democrática: antídoto ao Escola sem partido** (2018), escrito em parceria com vários professores/pesquisadores da escola pública. Esses já haviam presenciado os resultados do golpe de 2016 no Brasil, mas ainda não tinham passado pelo resultado das eleições de 2018. Fernando Penna, Gaudêncio Frigotto e Felipe Queiroz são os organizadores da obra, em que é apontado que a única forma de se vencer a censura e a perseguição ao professor é defendendo uma escola pública, laica, universal e justa para todos os alunos. Isso é posto como o antídoto contra o obscurantismo que quer condenar a escola ao retrocesso.

Outro trabalho muito importante é o da professora Andréa da Silva Daltoé, da Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL. Ela é articuladora do coletivo Pró-Educação, criado para defender a escola democrática e se posicionar contra o movimento ESP. Na página do movimento do coletivo Pró-Educação no Facebook, encontramos a definição do coletivo como sendo “um espaço de discussão sobre questões ligadas à garantia da liberdade de expressão em sala de aula a todos os envolvidos”. Um dos vários trabalhos produzidos pela pesquisadora é o artigo intitulado “Ideologia e filiações de

sentido no Escola Sem Partido”, publicado em 2019, em que a autora e Ceila Maria Ferreira, coautora, analisam, ancoradas nas noções teóricas da Análise de Discurso, como o Projeto do Movimento ESP se enlaça à conjuntura atual e como estabelece filiações de sentido às discussões sobre ideologia. Neste artigo, abordam a questão da ideologia em vários períodos históricos e por diversos pensadores, sempre comparando às ideias defendidas pelo ESP e aos modos de subjetivação do sujeito, de acordo com Pêcheux (2014b).

Em outro texto de Daltoé (2018), chamado “Das ruas às redes sociais: escola sem partido e o coletivo pró-educação”, texto que faz parte do livro **Mídias e movimentos sociais**, publicado em 2018, sob organização de Lucília Maria Abrahão e Thiago Sousa, a autora analisa o confronto entre o simbólico e o político nas relações de poder numa nova configuração discursiva dos movimentos sociais, por meio das redes, a fim de refletir sobre a configuração discursiva dessa relação em nossa sociedade atual. Ela discute a relação entre o ESP e a circulação de sentidos nas redes sociais, na divulgação do movimento, bem como apresenta o Coletivo do qual faz parte.

Outro trabalho, também dentro da temática do ESP, é o de Luciane Botelho Martins, Ana Paula Vieira Andrade de Assumpção e Aracy Graça Ernst, da Universidade Católica de Pelotas, intitulado “Escola sem partido: um funcionamento discursivo entre o dito e não-dito”, em que as autoras apresentam o movimento ESP ancoradas na Análise do Discurso francesa e analisam a escola, segundo Althusser, como aparelho ideológico de Estado, considerando a língua o lugar da contradição, passível de equívocos e também buscaram compreender o funcionamento discursivo presente na materialidade do cartaz “deveres do professor”. Assim, considerando que a homogeneidade é um efeito imaginário, pela teoria discursiva puderam observar, através de pistas linguísticas, o trabalho concomitante entre a evidência do dito e o que dele escapa – o não-dito, uma vez que, segundo Pêcheux e Fuchs (2014a, p. 65), “o deslize, a falha e a ambiguidade são constitutivos da língua”.

O texto “O funcionamento discursivo do programa escola sem partido: silenciamentos e contradições”, de Alexandre Souza Cavalcante (2017), traz a apresentação do movimento ESP e analisa o PL que o movimento tenta inserir na LDB, usando o aporte teórico da AD, em que discute o efeito ideológico da neutralidade defendida pelo movimento, além de levantar o silenciamento de sentidos presentes na proposta do referido movimento. Para o autor, “o discurso do ESP silencia as contradições estruturais do capital, apaga o caráter de classe, especificamente no espaço escolar, e

revela uma tentativa de controle dos sentidos no intuito de conservar a ordem vigente” (CAVALCANTE, 2017, p. 4-5).

A tese de doutorado de Cristiano Guedes Pinheiro, defendida na Universidade Federal de Pelotas (2017), intitulada **Escola Sem Partido (ESP) versus Professores Contra o Escola Sem Partido (PCESP)**: tensões e discurso nas redes sociais, traz à discussão o confronto e a disputa dos sentidos sobre a doutrinação nas escolas, entre os movimentos Escola Sem Partido e Professores Contra o Escola Sem Partido nas redes sociais, em especial no Facebook. Também ancorada na AD francesa, a tese teve como objetivo analisar as FDs (formações discursivas) presentes nos confrontos, de ambos os movimentos, além de buscar “as aproximações e distanciamentos possíveis entre ambos os discursos (com suas dinâmicas ideológicas e seus diferentes projetos de Educação e de sociedade) e como esse confronto pode expressar ou não, práticas de formação e de resistência no campo da Educação” (PINHEIRO, 2017, p. 16).

A dissertação de Luciano Paz de Lira, intitulada: **Os atravessamentos ideológicos do Movimento escola sem partido**, apresenta a análise dos enunciados do PL que sustenta a proposta do movimento nas Câmaras Municipais, nas Assembleias Estaduais e no Congresso Federal, com o intuito de identificar as FDs que permeiam o movimento Escola Sem Partido (ESP), além de identificar e analisar as relações com o interdiscurso das políticas e ideologia presentes, fundamentada nos pressupostos da Análise de Discurso francesa (AD). O autor procurou submeter “a denominação às suas condições de produção, identificar as forças políticas e ideológicas presentes ou que tangenciam as fundamentações e que materializam a discursividade do movimento” (LIRA, 2018, p. 13). Ele concluiu ressaltando que foi possível identificar “determinados aspectos dos discursos que sustentam o ESP, relacionando-os aos pré-construídos e aos atravessamentos políticos, ideológicos, sociais e econômicos constatados” (LIRA, 2018, p. 13).

No artigo de Anderson de Carvalho Pereira, intitulado “Escola sem partido: em torno de uma formação discursiva”, o autor objetivou investigar como se estabelece uma Formação Discursiva, analisando o enunciado “escola sem partido” em circulação em diferentes materialidades linguísticas, “de modo a analisar os efeitos de literalidade (a evidência de um sentido para ‘sem partido’) e os mecanismos ideológicos ali envolvidos” (PEREIRA, 2019, p. 892). E ainda ressalta que:

A formação discursiva em torno do enunciado ‘escola sem partido’ naturaliza uma evidência de sentido que requer um esforço interpretativo; que aponta para seu modo de tentar consolidar ao nível do imaginário uma impossibilidade (PEREIRA, 2019, p. 914).

O artigo “Escola sem partido – produção de sentidos e disputas em torno do papel da escola pública no Brasil”, de autoria dos pesquisadores Elvis Patrik Katz e Andresa Silva da Costa Mutz, publicado em 2017, traz a discussão sobre o paradoxo que se instaurou na educação pública brasileira, pois a escola, ao mesmo tempo em que é desacreditada e desprestigiada pelos governos, passou a ser o tema central de disputas por seu controle. A escola, assim, contraditoriamente, é vista como causadora de muitos problemas e como a possível redentora da sociedade. No texto, os autores buscaram identificar “formas de funcionamento de formações discursivas, as maneiras pelas quais os discursos se colocam numa rede de poder contra outros discursos e, ainda, como estabelecem leis do que pode ou não ser dito no seu interior” (KATZ; MUTZ, 2017, p. 195). Eles concluem que o movimento está situado “entre a crítica radical da escola e, ao disputar um espaço de exercício de poder, reafirme a potência da instituição nos dias de hoje” (KATZ; MUTZ, 2017, p. 195).

Este breve levantamento permite-nos vislumbrar a gama de discursividades, indagações, reflexões e discussões em torno do importante papel da escola e como a proposta do movimento ESP vem mexendo com as instituições escolares e a sociedade, e também com os sentidos de educação e escola, disputando-os, em determinada direção, pois, mesmo sem ter sido aprovada como lei, as propostas do movimento ESP já estão circulando e produzindo efeitos dentro das escolas.

Este presente trabalho de pesquisa de doutorado soma-se a esses que analisam o ESP e, na especificidade da nossa pesquisa, singulariza-se pelo modo como procuramos analisar os efeitos de sentido da proposta do ESP que tem como propósito, pelo seu modo de funcionamento, compreender como significa o silenciamento do professor, de maneira que o tema do silenciamento, de uma censura à categoria docente, coloca-se como um eixo organizador neste nosso trabalho, que também se singulariza através do que identificamos como um funcionamento que denominamos como litígio discursivo.

Ressaltamos que um dos modos de funcionamento desse discurso do ESP é o de estabelecer um inimigo e em determinados momentos esse inimigo pode ser nomeado, como no caso de Paulo Freire e sua teoria para a educação, além de ser ele o Patrono da Educação no Brasil, mas não nos esquecendo de que os professores também são

considerados (no discurso do ESP) inimigos, doutrinadores esquerdistas. Desse modo, optamos por trazer também, para nossas análises e discussão, recortes da obra de Paulo Freire. Dentre os objetivos deste trabalho de pesquisa também buscamos identificar as formações imaginárias que o movimento projeta e discursiviza sobre certos grupos de professores, assim como as imagens dos alunos e dos pais de alunos, isto é, o imaginário que funciona sobre a comunidade escolar.

Apresentação da organização da tese

Esta tese está estruturada em três capítulos, além do dedo de prosa inicial, desta Introdução e das Considerações Finais.

No capítulo I, intitulado *Sobre a teoria e o método*, abordamos a teoria da Análise de Discurso, apresentando os conceitos que norteiam as análises que são realizadas, tais como o de condições de produção, de formações imaginárias, de formações discursivas, de formações ideológicas, de silêncio e de ideologia. Também apresentamos o método que estabelecemos na realização dos recortes de análise da pesquisa e apresentamos as noções de arquivo, de recorte e de constituição do *corpus* discursivo. Nesse sentido, é preciso dizer que “embora o dispositivo teórico encampe o dispositivo analítico, o inclua, quando nos referimos ao dispositivo analítico, estamos pensando no dispositivo teórico já ‘individualizado’ pelo analista em uma análise específica” (ORLANDI, 2015, p. 25).

No segundo capítulo, intitulado *Nas teias do discurso: o funcionamento do litígio discursivo no ESP*, procedemos às análises de recortes do PL 867/2015 de autoria do deputado Izalci Lucas (PSDB-DF), que está parado, no momento, no Congresso Nacional em Brasília, esperando ser colocada novamente em votação. Também analisamos recortes de *prints* da página do movimento ESP na internet, antes e depois da sua reformulação². Através dos gestos de leitura empreendidos no transcorrer das análises do trabalho, pudemos identificar um movimento que, remetido à memória e ao interdiscurso, reatualizou os sentidos do período da ditadura militar no Brasil. Um funcionamento discursivo em que determinadas formações discursivas, tais como a conservadora, e a neoliberal entrecruzam-se e complementam-se, produzindo assim um efeito de cercear os

² A página do ESP foi reformulada. Alteraram o *layout* e os textos que apareciam na chamada inicial da página. Além disso, colocaram uma página com aspecto mais pedagógico, infantil e familiar, atenuaram os títulos de chamada da página e todas essas questões constituem objeto de nossa análise.

direitos constitucionais garantidos, de modo que também identificamos o funcionamento de um discurso de ódio direcionado aos professores.

No capítulo III, intitulado *Paulo Freire e o movimento escola sem partido: um litígio discursivo*, propor uma historicidade em relação ao percurso teórico de Paulo Freire, num primeiro momento, com o propósito de apontar a presença/o funcionamento de um litígio discursivo que é estabelecido pelo ESP com relação à teoria, à obra, às posições do teórico da educação, o qual, como dissemos, é posto como inimigo por esse discurso do ESP. Discutimos a forma como estão fazendo circular na mídia as interpretações e posições do movimento ESP na relação como sentidos atribuídos ao autor, já mostrando, dessa maneira, que é o próprio movimento ESP que o retoma para deslocar sentidos, já que não se trata de uma discussão direta entre os interlocutores ESP e Paulo Freire, o que seria um anacronismo, pois Freire faleceu em 1997. O que permanece viva é a sua teoria, suas posições, e a crítica do ESP se centra nisso. É parte dessa discussão a análise dos discursos de ódio voltados aos professores e à obra de Freire.

Nas Considerações Finais, apresentamos, a partir dos postulados teórico-metodológicos e políticos da Análise de Discurso materialista, um efeito de fechamento das análises empreendidas nesse trabalho. Destaque para o litígio que se fez presente em todo o corpo da proposta e nos recortes selecionados, litígio que direcionou o tempo todo para um silenciamento do professor e apresentamos, também, apontamentos sobre a resistência ao ESP.

CAPÍTULO I - SOBRE A TEORIA E O MÉTODO

Aquilo que se diz, uma vez dito, vira coisa no mundo, ganha espessura, faz história. E a história traz em si a ambiguidade do que muda e do que permanece (ORLANDI, 2011).

1 A TEORIA DISCURSIVA

A Análise de Discurso francesa teve como seu precursor Michel Pêcheux e passou a ter notoriedade a partir dos anos 60, tendo o discurso como seu objeto teórico, e as relações entre sujeito, língua e história, constituindo esse objeto teórico. Segundo Eni Orlandi (2015, p. 24), “A AD visa fazer compreender como um objeto simbólico produz sentidos e como está investido de significância para e por sujeitos”.

A teoria, na Análise de Discurso (AD), sustenta o trabalho analítico com o objeto da análise, com os sentidos, com a interpretação (ORLANDI, 2015). Através da Análise de Discurso “procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (*ibid.*, p. 13).

Essa disciplina de entremeio confere à linguagem o *status* de mediadora entre o homem e sua realidade social e natural. “Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e a realidade em que ele vive” (*ibid.*, p. 13). Ela se situa a partir de três regiões do conhecimento – Psicanálise, Linguística, Marxismo [...] e trabalha a noção de discurso (*ibid.*, p. 18).

Para Pêcheux (2014b), o discurso é entendido como o efeito de sentidos entre interlocutores e, conforme Orlandi (2012), podemos afirmar que a AD é uma disciplina de interpretação que, no entanto, interroga a própria interpretação. Para Orlandi (2007, p. 20), “compreender o que é efeito de sentidos é compreender que o sentido não está (alocado) em lugar nenhum, mas se produz nas relações: dos sujeitos, dos sentidos[...]”.

Há, na Análise de Discurso, o procedimento de um ir e vir constante entre teoria/consulta e *corpus*/análise. Há um batimento entre descrição e interpretação. Segundo Orlandi (2007, p. 57), a Análise de Discurso não objetiva ir atrás do sentido verdadeiro, mas do real do sentido. Para a autora, “a ideologia não se aprende, o

inconsciente não se controla com o saber. A própria língua funciona ideologicamente, tendo em sua materialidade esse jogo”.

Este capítulo tem como propósito trazer as principais noções mobilizadas na tese, tais como: ideologia, silêncio, condições de produção, formações imaginárias, formações ideológicas, formações discursivas e posição sujeito, a partir das obras de Eni Orlandi, de Michel Pêcheux, dentre outros. Essas noções são fundamentais na compreensão do nosso trabalho para os procedimentos de análise. Embora não haja uma separação estanque entre teoria e análise, optamos por trazer neste capítulo, mais explicitamente, o dispositivo teórico, pois ele é o responsável por fazer a mediação entre a descrição e a interpretação nas análises do texto (ORLANDI, 2015).

Importante destacar aqui nesse capítulo uma noção que buscamos apresentar nesse texto baseada em nossas análises e observações do material analisado, a de litígio discursivo. Essa noção se apresenta na base de um funcionamento discursivo e a contradição está na base desse funcionamento, o que produz o litígio. O litígio discursivo se apresenta nas cenas de embate de diferentes formações discursivas. Para ampliarmos para mais elementos sobre essa noção, nos apoiamos na obra de Jacques Rancière, **O desentendimento: política e filosofia** (1996), pois ele traz nessa obra, a noção de litígio como constitutivo da política, como um dissenso, como algo que nem sempre se resolve, sem consenso. E ainda, para o autor, o litígio está presente na luta de classes. Contudo, para um desenvolvimento mais aprofundado dessa noção é preciso um investimento ainda maior, que procuraremos dar continuidade mesmo após a versão final desta tese.

1.2 A constituição do arquivo e o *corpus* de pesquisa

O ponto de partida de uma investigação é estabelecer *a priori* o seu objeto de pesquisa. Após isso, em trabalhos voltados para a análise discursiva, deve-se buscar subsídios para essa investigação, a fim de mensurar a gama de materiais que há sobre o assunto. Assim, a constituição do *corpus* da pesquisa é fundamental para nós, analistas de discurso, para empreendermos o nosso gesto singular de análise.

Para nós, a noção de arquivo é relevante e colabora para estabelecermos os procedimentos analíticos desta investigação. Pêcheux (2014d, p. 59) tratou de forma sucinta a questão do arquivo, definida no sentido amplo como sendo o “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. Para Guilhaumou e Maldidier (2014, p. 170), “o arquivo nunca é dado *a priori*, e em uma primeira leitura, seu

funcionamento é opaco”. O arquivo, nesse sentido, é, “dentro de sua materialidade e diversidade, ordenado por sua abrangência social” (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 2014, p. 170), vai sendo construído ao longo da pesquisa e durante o trabalho de análise é que, através do processo de dessuperficialização da língua, vai trazendo à tona os efeitos de sentidos constitutivos dos documentos textuais. É importante ressaltar que “não podemos considerar a passagem do arquivo ao *corpus* como um simples movimento, visto que a constituição tanto do arquivo de pesquisa quanto do *corpus* de análise coloca em jogo gestos de interpretação” (SCHNEIDERS, 2014, p. 100). Os gestos de interpretação determinam os processos da produção de sentidos.

Nessa investigação, o arquivo da presente pesquisa compreende o (PL) 867/2015 (que se encontra na página oficial da Câmara dos Deputados em Brasília e que já foi retirado da pauta no Senado Federal), que pretende instituir o Movimento Escola Sem Partido, além de *prints* da página na internet onde está hospedado o site desse movimento. No caso da análise do site do movimento ESP, trata-se das abas “Quem somos” e “Apresentação”, o cartaz com os “deveres do professor”, além de algumas imagens selecionadas que circulam nesse site. Quanto ao (PL 867/2015), trazemos alguns recortes do projeto, focando na questão sobre como o ESP elaborou sua proposta baseada na imagem que possui do professor e as estratégias utilizadas que culminam no efeito de silenciamento ao docente. O modo de funcionamento desses documentos on-line especifica-os enquanto sendo da ordem dos arquivos digitais.

Quando trabalhamos com arquivo, segundo Petri (2000, p. 122), a “leitura de arquivo deve ser antes de tudo um ato político no interior de um espaço de leitura polêmico, onde se produzem e se reproduzem discursos”. Para Guilhaumou e Maldidier (2014, p. 170), “o arquivo não é um simples documento no qual se encontram referências; ele permite uma leitura que traz à tona dispositivos e configurações significantes”. Já Zoppi-Fontana (2002, p. 185) resalta a necessidade de se diferenciar os conceitos de arquivo e de memória discursiva, de modo que “o arquivo, à diferença da memória discursiva, se estrutura pelo não-esquecimento, pela presença, pelo acúmulo, pelo efeito de completude”. Enquanto a memória discursiva é fluida, podendo vir a se realizar ou não, o arquivo é estabilizado e “produz efeito de fechamento” (ORLANDI, 2003, p. 15).

Ainda tratando da questão da memória discursiva, Orlandi (2003, p. 15) afirma que: “[...] A memória é historicidade, e a relação com a historicidade se alarga, abre para outros sentidos, dispersa, põe em movimento”. Para a autora (*id.*, *ibid.*), em contrapartida,

“enquanto arquivo, a memória tem a forma da instituição que congela, que organiza, que distribui sentidos. O dizer nessa relação é datado[...]”.

Nunes (2007, p. 374) destaca que o arquivo:

Não é visto como um conjunto de “dados” objetivos dos quais estaria excluída a espessura histórica, mas como uma materialidade discursiva que traz as marcas da constituição dos sentidos. O material de arquivo está sujeito à interpretação e, mais do que isso, à confrontação entre diferentes formas de interpretação e, portanto, não corresponde a um espaço de “comprovação”, onde se suporia uma interpretação unívoca. (NUNES, 2007, p. 374).

No arquivo que construímos em nossa pesquisa, fizemos o recorte daquilo que no nosso gesto de leitura se colocou como o mais representativo para atingirmos os objetivos do trabalho, em que a questão de pesquisa que é a de: compreender os processos de produção de sentido do discurso do ESP, a partir de análises discursivas de como se formulam e circulam as propostas do ESP, atentando-nos especificamente para o modo como o professor é significado. Nesse sentido, a partir das análises, é que podemos dizer que se trata do efeito de silenciamento, sob o pretexto de uma suposta imparcialidade, neutralidade, do fazer docente, de maneira que se trata de um discurso direcionado a certos professores, a determinado grupo de professores, conforme veremos. Levando isso em conta é que constituímos o nosso *corpus*, de onde selecionamos as sequências discursivas (SD) e os recortes que serão analisados.

Como um discurso sempre se relaciona com outro, conforme afirma Orlandi (2015), vale dizer que também trazemos, em alguns momentos da pesquisa, recortes de matérias jornalísticas ou textos de comentaristas de blogs que tratam de algum aspecto do movimento ESP. Fizemos isso, por exemplo, no capítulo 3, sobre Paulo Freire, para tratar de problematizar o discurso do movimento ESP, que credita a Freire a responsabilidade pelo fracasso do sistema educacional no Brasil.

O gesto de recortar faz parte da composição do *corpus* discursivo. É importante frisar que esse gesto é algo singular para cada analista e em cada análise. Orlandi (1984, p. 14) salienta que “o recorte é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação”. E ela ainda acrescenta que, “um recorte é um fragmento da situação discursiva, o recorte é naco, pedaço, fragmento. Não é segmento mensurável em sua linearidade” (ORLANDI, 1984, p. 16).

Já Courtine (2009, p. 114) afirma que *corpus* discursivo é um “conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido com referência a um certo estado das condições de produção do discurso”. Para ele, quando selecionamos as sequências discursivas, já estamos procedendo ao gesto da análise.

A noção de condições de produção do discurso regula, em AD, a relação entre a materialidade linguística de uma sequência discursiva e as condições históricas que determinam sua produção; ela funda, assim, os procedimentos de constituição de *corpus* discursivos (conjunto de sequências discursivas dominadas por um determinado estado, suficientemente homogêneo e estável, das condições de produção do discurso) (COURTINE, 2016, p. 20).

Para Petri (2004, p. 67), o “*corpus* discursivo se constrói, na verdade, em resposta aos objetivos da pesquisa, fazendo emergir algumas sequências discursivas em detrimento de outras, que constituem o espaço discursivo considerado”.

Desse modo, nos nossos recortes buscaremos nos atentar aos objetivos da pesquisa e não nos preocuparemos com uma organização cronológica ou linear, em que a concepção de *corpus* é a de que ele estará o tempo todo sendo construído, não estático, nem definitivo. O procedimento de análise se dá, assim, por movimentos de retomadas, (re)formulações, constitutivas de nossas maneiras de ler o arquivo.

De acordo com Zoppi-Fontana (2005, p. 3-4):

O *corpus* responde, assim, aos objetivos de análise e às perguntas formuladas em relação a uma questão, acompanhando na sua constituição os diversos momentos da pesquisa, razão pela qual podemos afirmar que a organização e recorte dos materiais a serem analisados reflete o estado atual do processo de análise e não um momento prévio a qualquer manipulação analítica. Consequentemente, consideramos que o fechamento do *corpus* é necessariamente provisório e se dá juntamente com a finalização das análises. (ZOPPI-FONTANA, 2005, p. 3-4).

É preciso dizer que, quanto ao modo de se estabelecer um recorte, há que se levar em conta o fato de que: “O princípio segundo o qual se efetua o recorte varia segundo os tipos de discurso, segundo a configuração das condições de produção, e mesmo o objetivo e o alcance da análise” (ORLANDI, 1984, p. 14). Podemos, desse modo, dizer que “o texto é o todo em que se organizam os recortes. Esse todo tem compromisso com as tais condições de produção, com a situação discursiva” (ORLANDI, 1984, p. 14).

Para Lagazzi (2009, p. 67) “O gesto analítico de recortar visa ao funcionamento discursivo, buscando compreender o estabelecimento de relações significativas entre

elementos significantes”. E, quanto a esses elementos, a autora continua afirmando o seguinte: “os elementos significantes não são considerados tendo como parâmetro o signo, mas a cadeia significativa, o que permite ao analista buscá-los sempre em uma relação de movimento, de estabelecimento de relações a” (LAGAZZI, 2009, p. 67).

Assim sendo, realizaremos nossas análises

Em sucessivos movimentos em espiral que entretecem processos de descrição e de interpretação que levam, por sua vez, a incorporar novos elementos ao corpus inicialmente constituído e a reorganizar e recortar repetidamente o conjunto de materiais reunidos para estudo (ZOPPI-FONTANA, 2005, p. 3).

Tendo apresentado a centralidade da teoria e o modo como o método de análise é compreendido, passamos à apresentação dos conceitos discursivos que sustentam nosso trabalho de pesquisa. Antecipamos, ainda, que faremos uso de siglas para facilitar a compreensão e a escrita de nosso trabalho, sendo que as mais utilizadas serão: Análise de discurso (AD), Formação discursiva (FD), Formação ideológica (FI), Escola Sem Partido (ESP).

1.3 Silêncio e silenciamento

No desenvolvimento do trabalho de análise sobre o Movimento Escola sem Partido, trazer para a discussão a noção de silêncio é fundamental, pois a proposta do referido movimento apresenta fortemente esse funcionamento discursivo de delimitar o fazer docente. E isso pode ser compreendido como um cerceamento, uma violência à liberdade de cátedra. Uma proposta na qual se pretende impor, regular o que pode e deve ser dito em sala de aula, impedindo que o professor exerça livremente sua função, através de ameaças, intimidações e até processos, como podemos ver no que propõe o texto do PL do ESP, no capítulo II. Para nós, isso é no mínimo algo que merece destaque e atenção. Podemos observar esse efeito de silenciamento no Art. 7º do PL 867/2015, que apresenta o seguinte texto:

As secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato. Parágrafo único. As reclamações referidas no caput deste artigo deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos interesses da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade.

Este artigo faz referência aos artigos anteriores desse mesmo PL, que versam sobre o que o professor poderá ou não abordar em sala de aula e, caso descumpra as determinações, os artigos supracitados funcionam como uma ameaça e orientam o que deverá ser feito com relação ao professor.

Quanto ao conceito discursivo de silêncio e de silenciamento, primeiramente trataremos as definições de silêncio e os tipos de silêncio de acordo com Orlandi (2007), no livro **As Formas do Silêncio**, pois discutir sobre o silêncio é bastante complexo, o qual colocada em relação o dizível com o indizível, caminha entre o dizer e o não-dizer.

Segundo Orlandi (2007, p.12), faz-se necessário compreender que: “há um modo de estar no silêncio que é ao mesmo tempo um modo de estar no sentido, as palavras transpiram silêncio”. O silêncio não significa ausência ou falta como muitos podem pensar. O silêncio é completude. O estudo do silenciamento (do pôr em silêncio) revela que há um processo de sentidos silenciados, ligando o não-dizer à história e à ideologia (ORLANDI, 2007, p. 12.). Por outro lado, o silêncio também pode representar uma forma de resistência contra a opressão. Há de se calar para resistir.

Também já de início é preciso diferenciar silêncio de implícito, pois não significam a mesma coisa. O implícito, segundo Ducrot (1972, *apud* ORLANDI, 2007, p. 66), remete ao não dito que se vincula ao dito e, por ser transparente, seria um acréscimo ao verbal que, segundo o autor, pode ser recuperado verbalmente. Já o silêncio independe do dizer para ter significação, “o sentido do silêncio não deriva do sentido das palavras” (ORLANDI, 2007, p. 66).

O silêncio não é a ausência do som nem das palavras, ele possui um sentido por si só e, segundo Orlandi, é “a ‘respiração’ da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é ‘um’, para o que permite o movimento do sujeito” (ORLANDI, 2007, p.13). Para ela, as palavras carregam silêncios.

Comprendemos que o homem “está ‘condenado’ a significar. Com ou sem palavras, diante do mundo, há uma injunção à ‘interpretação’: tudo tem de fazer sentido (qualquer que ele seja). O homem está irremediavelmente constituído pela sua relação com o simbólico” (ORLANDI, 2007, p. 29). Desse modo, para Orlandi, o silêncio vem antes, “o silêncio é o real do discurso”. (*ibid.*, p. 29). O silêncio está na origem de tudo, ele funda o discurso. “O silêncio não está apenas entre as palavras. Ele as atravessa” (*ibid.*, p. 69).

Orlandi afirma que o silêncio possui divisões ou categorias, que são as descritas a seguir:

Por isso distinguimos entre a) o silêncio fundador, aquele que existe nas palavras, que significa o não dito e que dá espaço de recuo significativo, produzindo as condições para significar e b) a política do silêncio que se subdivide em b1) silêncio constitutivo, o que nos indica que para dizer é preciso não dizer (uma palavra apaga necessariamente as outras palavras) e b2) o silêncio local, que se refere à censura propriamente (aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura) (ORLANDI, 2007, p. 24).

Na censura os sentidos produzidos por uma determinada posição sujeito são proibidos de circular em diferentes formações discursivas e é isso que observaremos mais adiante na proposta do movimento ESP, em que há o funcionamento do silêncio/silenciamento como censura aos professores que não concordam com suas ideias, ou melhor, às posições sujeito daqueles que não se inscrevem ou não se identificam a determinada formação discursiva. O silêncio pode ser analisado tanto na perspectiva do discurso do opressor quanto do oprimido.

Segundo Orlandi (2007), a política do silêncio recorta o que se diz e o que se não diz. No silêncio constitutivo, apagam-se os sentidos que se quer evitar, “se diz ‘x’ para não (deixar) dizer ‘y’”. O dizer e silenciamento são inseparáveis. No silêncio constitutivo trabalha-se “os limites das formações discursivas, determinando conseqüentemente os limites do dizer” (ibid., p. 73-74).

Ainda para Orlandi (2007), no silêncio, sujeito e sentido estão em movimento livremente enquanto na linguagem há uma estabilização do movimento dos sentidos. O silêncio não é falta, o silêncio é excesso. Ele não fala, mas significa.

Para a autora, nesse sentido, há uma mediação do silêncio na relação entre linguagem, mundo e pensamento e esse silêncio, que não cede à pressão da linguagem, significa das mais variadas maneiras. No silêncio, o sentido sempre pode ser outro, ele atravessa as palavras. Não é possível a observação direta do silêncio, mas sabemos que ele existe, está lá. Para torná-lo observável, faz-se necessário o uso de “métodos (discursivos) históricos, críticos, desconstrutivistas” (ORLANDI, 2007, p. 45). Há pistas, mas só podemos percebê-las através das falhas e rupturas, que estão presentes em todo e qualquer discurso.

Para Orlandi, o silêncio é fugaz, ele é insuportável para o homem, por isso sua existência é efêmera. E é o silêncio que produz as condições para significar, em que, de acordo com a autora, “[...] todos esses modos de existir dos sentidos e do silêncio nos levam a colocar que o silêncio é fundante” (*ibid.*, p.14). Seja no sentido de dominação ou de resistência, somente pela historicidade é possível compreender as formas do silêncio e seu processo discursivo que marca a produção de sentidos.

Nas análises que serão empreendidas nesta tese, discutiremos as noções de “política do silêncio” presentes no silêncio constitutivo e silêncio local. Esse silêncio local é a censura, a interdição do dizer, ou seja, é “a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas” (ORLANDI, 2007, p. 76). Assim, o sujeito do discurso é afetado na inscrição de dada formação discursiva e quando ele muda de formação discursiva, suas palavras têm seu sentido alterado.

Para Orlandi, “com a censura há negação de alteridade, mas também a identidade é aniquilada” (2007, p. 80). A censura é um “fato de linguagem que produz efeitos enquanto política pública de fala e de silêncio” (ORLANDI, 2007, p. 75). A censura produz involuntariamente o movimento de resistência, pois o sujeito sempre encontra formas de se desfazer das amarras impostas.

Essa noção de silêncio local, como silenciamento e censura, vem ao encontro da proposta do movimento ESP, que, propondo alterar a LDB, propõe regular, impor aos professores o que pode e não pode ser dito em sala de aula.

O fato de se propor, de haver o propósito velado de controlar o professor na sua tarefa de ensinar, vai totalmente contra o que está determinado na Constituição Federal de 1988, no Art. 206. Segundo a Constituição Federal, o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

E contra o que regulamenta a nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96 no “Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

III – Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV – Respeito à liberdade e apreço à tolerância; (...).”

Devido a toda essa legislação vigente, a proposta já foi considerada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal. Inclusive, só esse ano de 2020, julgou quatro das quinze ações protocoladas por estados e municípios, e a maioria dessas ações são contra legislações voltadas para o impedimento às discussões sobre gênero na escola. Segundo Perez e Mascarenhas (2019, p. 531),

O STF já firmou entendimento de que o conteúdo materializado pelos instrumentos normativos, que veiculam as ideias do movimento “Escola Sem Partido”, esbarram na afronta aos artigos art. 1º, III, 5º, 22, XXIV, 24, IX, 205, 206, II, III, V, 214, e 227, todos estes da CF/88, bem como os artigos 2º e 3º, II, III e IV, da LDB.

Ainda assim políticos defensores do Movimento Escola Sem Partido levaram o texto para ser discutido e votado na Câmara e no Senado Federal. Interessante destacar aqui, a título de observação, que o Movimento que se autointitula apartidário, sem ideologia, tem políticos de determinado campo ideológico-partidário defendendo-o no Congresso. Conforme afirmam Perez e Mascarenhas (2019, p. 515), o ESP conseguiu o apoio dos

partidos de direita, que visavam à disputa presidencial em 2018, embandeiraram o tema como forma de atingimento da opinião popular – com o crescimento verificado dos movimentos mais conservadores da igreja católica – desdobrados nos evangélicos – que aos poucos ocuparam boa parte das cadeiras no Congresso Nacional, especialmente na Câmara dos Deputados.

Assim podemos identificar a presença forte da ala religiosa associada aos conservadores liberais da direita, todos com interesse de controle das ações que acontecem dentro da escola, no silenciar das vozes opositoras.

Ainda sobre o silêncio, Orlandi (2007, p. 27), afirma que “a linguagem estabiliza o movimento dos sentidos. No silêncio, ao contrário, sentido e sujeito se movem largamente”. Há no silêncio infinitas possibilidades, infinitos sentidos, pois eles se movem livremente. Para a autora, “as palavras são múltiplas, mas os silêncios também”.

Há também, segundo a autora, uma “política do silêncio”, ou seja, o silenciamento. Aparece, nesse momento, “a questão do tomar a palavra, tirar a palavra, obrigar a dizer, fazer calar, silenciar, etc.” (2007 p. 29). Podemos afirmar que aí entra em nossas análises a proposta do Movimento Escola Sem Partido, no silenciamento, na censura do dizer, no fazer calar.

Para Orlandi (2007, p. 79):

A situação típica da censura traduz exatamente essa asfixia: ela é a interdição manifesta da circulação do sujeito, pela decisão de um poder de palavra fortemente regulado. No autoritarismo, não há reversibilidade possível no discurso, isto é, o sujeito não pode ocupar diferentes posições: ele só pode ocupar o “lugar” que lhe é destinado, para produzir os sentidos que não lhe são proibidos. A censura afeta, de imediato, a identidade do sujeito. (ORLANDI, 2007, p. 79).

Nas nossas análises nos concentramos na discussão em torno da política do silêncio, pensando o silenciamento que determinados grupos de professores sofrem em sala de aula, no exercício do magistério. Analisaremos, mais adiante, sequências discursivas que atestam para o que afirmamos aqui.

1.4 Formações Ideológicas e Formações Discursivas

Orlandi (2015, p. 40) afirma que os sentidos não vêm com as palavras, “estão aquém e além delas”. Para a autora, o sentido não é autônomo, são as posições ideológicas no processo sócio-histórico que o determina. As palavras mudam de sentido de acordo com o lugar de onde são enunciadas. “Elas ‘tiram’ seu sentido dessas posições, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem” (ORLANDI, 2015, p. 43).

As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Assim, podemos concluir que “os sentidos sempre serão determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja” (*ibid.*, p. 41). É importante ressaltar o conceito de formação discursiva na AD, pois com ela podemos compreender como se dá o processo de produção de sentidos, relacionando-o com a ideologia, além de permitir identificar as regularidades discursivas.

Pêcheux e Fuchs (2014a), quanto à noção de discurso, afirmam que

se deve conceber o discurso como um dos aspectos materiais do que chamamos de materialidade ideológica. Dito de outro modo, a espécie discursiva pertence, assim pensamos, ao gênero ideológico, o que é o mesmo que dizer que as formações ideológicas comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico e inscrita numa relação de classes. (PÊCHEUX e FUCHS, 2014a, p. 163-164).

As formações discursivas derivam de formações ideológicas, elas são regidas pelas FIs. Através das FDs é que, de acordo com a AD, podemos dizer de uma forma e não de outra. O sujeito, ao produzir seu discurso, está inevitavelmente e inconscientemente tomando uma posição social e histórica, o que acaba por evidenciar sua formação ideológica. É o efeito da interpelação ideológica produzido pela ideologia. Na interpelação do indivíduo em sujeito, ele sofre determinação das formações ideológicas e discursivas, pois ele não é o dono do seu dizer, apesar de não ser consciente desse fato, que, de acordo com Pêcheux (2014a), é o que se denomina esquecimento n. 1.

Assim, podemos perceber que as formações discursivas, por estarem inseridas numa dada formação ideológica, produzem efeito de delimitação do discurso. Fica possível, portanto, identificar as FDs através de recorrências no interior dos seus enunciados. Também podemos afirmar que as palavras mudam de sentido quando estão presentes em diferentes FDs, os sentidos migram nas FD diferentes.

Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, em uma formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina “o que pode e o que deve ser dito”, articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc. (PÊCHEUX e FUCHS, 2014a, p. 160).

Para Orlandi (2015, p. 68), todos os textos são heterogêneos quanto às diferentes materialidades, à natureza da linguagem e quanto às posições sujeito. Segundo ela, “em um texto não encontramos apenas uma formação discursiva, pois ele pode ser atravessado por várias formações discursivas que nele se organizam em função de uma dominante”. Quando realizamos uma análise, submetemos o texto ao discurso para que assim possamos “esclarecer as relações deste com as formações discursivas, pensando por sua vez, as relações destas com a ideologia” (ORLANDI, 2015, p. 69).

Sabemos que uma mesma palavra ou frase pode significar diferentemente, pois os sentidos dependem da posição sujeito e de sua inscrição em determinada formação discursiva (ORLANDI, 2015, p. 58). Nesse sentido, de acordo com Pêcheux (2014b), o processo de identificação do sujeito com determinada FD, seu assujeitamento, dá-se pela rejeição de alguns saberes e aceitação de outros, mas sendo o sujeito sempre constituído pelo inconsciente.

Segundo Pêcheux e Fuchs (2014a, p.163), num dado período da história, há o confronto, as lutas de classes no interior dos aparelhos ideológicos, “de posições políticas

e ideológicas [...] que não constituem a maneira de ser dos indivíduos, mas que se organizam em formações que mantêm entre si relações de antagonismo, de aliança ou de dominação”.

Ainda sobre o conceito de formação ideológica, os autores afirmam que:

Falaremos em formação ideológica para caracterizar um elemento (este aspecto de luta nos aparelhos) suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em dado momento; desse modo, cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem individuais nem universais, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras. (PÊCHEUX e FUCHS, 2014a, p. 163).

Pêcheux (2014b) afirma que a ideologia existe em sua materialidade concreta através das formações ideológicas, que elas possuem caráter regional e posições de classe. Segundo ele,

Os “objetos” ideológicos são sempre fornecidos ao mesmo tempo que a “maneira de se servir deles” – seu “sentido”, isto é, sua orientação, ou seja, os interesses de classe aos quais eles servem, o que se pode comentar dizendo que as ideologias práticas são práticas de classes (de luta de classes) na Ideologia. Isso equivale a dizer que não há, na luta ideológica (bem como nas outras formas de luta de classes), posições de classe “que existam de modo abstrato e que sejam então aplicadas aos diferentes “objetos” ideológicos regionais das situações concretas, na escola, na família, etc. (PÊCHEUX, 2014b, p. 132).

Portanto, para a AD, “a instância ideológica existe sob a forma de formações ideológicas” (PÊCHEUX, 2014b, p. 132). Então, quando o pesquisador percorre todo o processo de análise de um discurso, procurará identificar e relacionar as formações discursivas com as formações ideológicas em funcionamento.

1.5 Formações Imaginárias

O conceito de formação imaginária foi discutida por Pêcheux no seu primeiro livro sobre Análise de Discurso, o “Análise Automática do Discurso”, de 1969. Segundo ele, “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 2014a, p. 82). Vale dizer que Indursky esclarece o seguinte sobre o conceito de formações imaginárias: “Há na

formulação de formações imaginárias o embrião de várias noções que seriam desenvolvidas teoricamente em Semântica e Discurso. [...] Tais como tomadas de posição do sujeito, pré-construído, interdiscurso, inconsciente” (INDURSKY, 2019, p. 170).

Segundo Orlandi, os discursos se relacionam uns com os outros. Não há um discurso original. Um discurso sempre remete a um outro anterior que o sustenta. Também não há um discurso final. “Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis” (ORLANDI, 2015, p. 37).

Para a autora, há um mecanismo de antecipação, em que o sujeito do discurso pode colocar-se na posição em que seu interlocutor “ouve” suas palavras. Fazendo isso, o sujeito poderá antecipar-se ao seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzirão. Essa estratégia modula a argumentação de modo que o sujeito selecionará o modo de dizer mediante o efeito que pensa causar no ouvinte (ORLANDI, 2015, p. 37).

Temos ainda, segundo Orlandi (2015), as relações de força presentes no discurso. Ela afirma que o lugar a partir do qual o sujeito enuncia é constitutivo do que ele diz. “Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na ‘comunicação’” (ORLANDI, 2015, p. 37). A título de exemplo, ela cita a fala do padre, que possui autoridade diante dos fiéis; a fala do professor, que tem significado maior do que a fala de um aluno. De uma forma simples, poderia dizer que as formações imaginárias são referentes às posições que o sujeito atribui a si, ao seu interlocutor e ao referente/objeto na formulação do discurso.

Todos esses mecanismos discursivos estão contidos naquilo que se denominou formações imaginárias. O que funciona no discurso não é o sujeito empírico ou o lugar e sim as imagens resultantes de suas projeções. “São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso” (ORLANDI, 2015, p. 38).

E mais, segundo Pêcheux (2014a, p. 83), em todo o processo discursivo há a presença das formações imaginárias e “por parte do emissor, uma antecipação das representações do receptor, sobre a qual se funda a estratégia do discurso”. A partir das formações imaginárias, da antecipação imaginária dos lugares e das posições que os sujeitos ocupam é que um discurso é constituído, formulado. Essa estratégia de antecipação nas formações imaginárias acontece contínua e ininterruptamente em todo e qualquer discurso.

Para Pêcheux (2014a, p. 81), no discurso, os elementos *A* e *B*, que seriam os sujeitos discursivos, “designam algo diferente da presença física de organismos humanos individuais”, ressaltando que esses sujeitos não são só um indivíduo empírico, eles também são marcados pelo ideológico, pelo histórico. Por isso, “*A* e *B* designam lugares determinados na estrutura de uma formação social” (PÊCHEUX, 2014a, p. 81).

Em outro momento, Pêcheux (2014a, p. 85) afirma que as formações imaginárias derivam “de processos discursivos anteriores (provenientes de outras condições de produção)”, ou seja, elas interferem na produção dos efeitos de sentidos trocados entre *A* e *B*. “Dito de outra forma: tais formações imaginárias, ao atravessarem o discurso, acabam por refletir as relações de força que se manifestam através das relações de sentido” (INDURSKY, 2019, p. 170). Trabalhar o conceito de formações imaginárias nas análises sobre o movimento ESP é fundamental para compreendermos como são vistos o sujeito professor e o sujeito aluno discursivizados pelo ESP. Que imagens o movimento projeta sobre os sujeitos? A seguir, temos a representação das formações imaginárias teorizadas por Pêcheux.

Tabela 1: Representação do jogo de formações imaginárias

Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente	
A {	I _A (A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou para lhe falar assim?”
	I _A (B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
B {	I _B (B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou eu para ele me fale assim?”
	I _B (A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	“Quem é ele para que me fale assim?”

Fonte: Pêcheux (1997, p. 83).

Para Orlandi, (2015, p. 40), “a imagem tem força na constituição do dizer. O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz”.

Não há um processo discursivo em que o interlocutor não antecipe o que irá dizer, projetando a imagem do outro. Ele “medirá suas palavras” dependendo de sua posição sujeito e a de seu interlocutor. Para a autora, o imaginário “assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder”. Desse modo, Orlandi (2015, p. 40) conclui afirmando que “a imagem que temos de um professor não cai do céu”. Ela se constitui nesse confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições”.

Apresentaremos, mais adiante, a partir de recortes do próprio arquivo do PL e dos *prints* retirados da página do movimento, SDs que indicarão ou darão pistas das formações ideológicas e imaginárias projetadas pelo movimento sobre os envolvidos no processo escolar (professores, alunos, pais, gestores).

1.6 Condições de Produção do discurso

Ao analisar qualquer discurso, é preciso que se leve em conta suas condições de produção. Pêcheux (2014a) formulou o conceito de condições de produção inicialmente em AAD 69, como sendo as “circunstâncias” de um discurso. Analisar as condições de produção de um discurso é determinante para que possamos compreendê-lo. Ele afirma ainda que “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas”. (PÊCHEUX, 2014a, p. 76).

De acordo com Orlandi (2015, p. 28-29), as condições de produção englobam os sujeitos, a situação e a memória discursiva. As condições de produção podem ser consideradas em seus aspectos estrito ou amplo. O estrito diz respeito às “circunstâncias da enunciação, é o contexto imediato”. No sentido amplo, as condições de produção remetem ao contexto sócio-histórico, ideológico.

Segundo Nogueira (2017),

Embora se trate de uma relação com a história, ‘condições de produção do discurso’ não pode ser confundido com fazer uma análise ou descrição histórica, já que as condições de produção se sedimentam como discurso, no interdiscurso, na memória discursiva. (NOGUEIRA, 2017, p. 77)

Orlandi (2015, p. 3), acerca desse conceito, infere que “as condições de produção implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário”. Ainda

segundo Orlandi (2015), memória discursiva ou interdiscurso, conceito que compõe as condições de produção do discurso, é todo conjunto de formulações discursivas feitas e já esquecidas que determina o que dizemos. Quando nascemos, os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós. Na memória discursiva funcionam os sentidos pré-construídos. Há um primado do interdiscurso sobre o discurso. Alguma coisa fala antes em outro lugar, conforme Pêcheux (2014b).

Se pararmos para refletir mais precisamente, a memória discursiva exerce uma contradição dentro da AD, pois ao mesmo tempo em que retoma o já-dito, que está no passado, ela o exclui através dos apagamentos. Ou seja, o discurso não se significa devido às escolhas do sujeito, mas sim por sua inscrição em uma dada formação discursiva.

É a memória discursiva ou interdiscurso que permite que nossas palavras façam sentido. Algo fala antes, em outro lugar, é o já-dito. As palavras já ditas e esquecidas permanecem como que adormecidas na memória, mas na verdade estão presentes e nos afetam.

Assim, ao invés de procurar a transparência, a abstração, o analista “expõe o olhar leitor à opacidade do texto” (sua materialidade). [...] É preciso compreender a noção de condições de produção como historicidade [que] não se trata dos lugares tais como seriam descritos pela sociologia (empíricos), mas da projeção desses lugares, pelas formações imaginárias, no discurso, constituindo as posições. Os lugares estão representados nos processos discursivos, isto quer dizer que estão presentes, mas transformados. Há nos mecanismos das formações sociais regras de projeção estabelecendo relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações). As condições de produção (conjuntura sócio-histórica) funcionam ideologicamente pelo imaginário que liga os homens a suas condições materiais de existência. (ORLANDI, 2016, p. 183-184).

Pêcheux, em 1973, explicitou assim a noção de discurso articulando-o com a noção de condições de produção:

Chamaremos discurso uma sequência linguística de dimensão variável, geralmente superior à frase, referidas às condições que determinam a produção dessa sequência em relação a outros discursos, sendo essas condições propriedades ligadas ao lugar daquele que fala e àquele que o discurso visa, isto é, àquele a quem se dirige formal ou informalmente, e ao que é visado através do discurso. Chamaremos essas condições, condições de produção do discurso, conjunto da descrição das propriedades relativas ao destinador, ao destinatário e ao referente [...] (PÊCHEUX, 2014c [1973], p. 214).

Quando falamos em condições de produção do discurso, estamos falando da exterioridade constitutiva do discurso, de modo que não há como compreender o discurso fora de sua exterioridade constitutiva. Nesse sentido, segundo Nogueira (2017, p. 79), “quando analisamos as condições de produção do discurso, isso já é parte da análise do *corpus*, uma vez que não se trata de uma mera contextualização histórica”. Logo, ao analisarmos as condições de produção do discurso do ESP, através dos *prints* e SDs retirados da página oficial do movimento, estamos buscando compreender como se deu o surgimento, ou seja, o processo de constituição do movimento, como os sujeitos aderiram ao seu discurso e como o discurso por ele formulado tomou as proporções presentes nas discussões em circulação nas diferentes instâncias sociais.

1.7 Ideologia

Ideologia é um conceito fundador na Análise de Discurso, pois não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia. Para Althusser (1996, p. 77), “a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com as suas condições de existência”, de modo que ela não deve ser analisada como um sistema de ideias, pois a “ideologia tem existência material” (ibid, p. 84). Elas são práticas que reproduzem as relações de produção. Não há sujeitos autônomos com relação ao pensar, não há sujeitos fora da ideologia. Somos todos assujeitados. Para ele, “não existe ideologia, exceto pelo sujeito e para sujeitos” (ALTHUSSER, 1996, p. 131). A ideologia só existe se houver a presença do sujeito, ele na sua prática em sociedade age conforme a interpelação sofrida pela ideologia, lembrando que isso acontece de forma inconsciente.

A ideologia está presente em todas as ações humanas, portanto o discurso é a ideologia materializada. Para Pêcheux (2014a), a materialidade específica da ideologia é o discurso. A ideologia e o inconsciente são interdependentes na constituição do sujeito pela linguagem.

A AD sustenta que o sujeito do discurso é afetado duplamente, tanto pela ideologia quanto pelo inconsciente. Essa afirmação desmonta a tese de que o sujeito seria livre e dono de suas ações, pensamentos e vontades. Pêcheux afirma que a ideologia é responsável por mascarar o “caráter material do sentido”. É a partir do “todo complexo das formações ideológicas” e das posições ocupadas pelo sujeito do discurso que os sentidos mostram sua dependência constitutiva.

Segundo Pêcheux (2014b [1975], p. 146): “É a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc.”.

Para a AD, a ideologia não é um conjunto de representações, visão de mundo ou ocultação da realidade. O conceito de ideologia possui diferentes nuances em diferentes teorias, que o denominam ora com caráter negativo, ora com caráter positivo ou neutro.

Quando analisamos as disputas de sentidos sobre os documentos do ESP, um dos muitos efeitos de sentido negativo do termo ‘ideologia’ é o de como se fosse algo de pessoas com posição política alinhada com a esquerda. E isso poderemos observar nas análises das materialidades recortadas. Ideologia em alguns textos, tanto do PL quanto dos *prints*, remete à doutrinação, inculcação e até mesmo à cegueira, falta de senso crítico. Algo aceito impositivamente, sem questionamentos.

Como prática significativa, a ideologia é o “efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história fazendo com que haja sentido” (ORLANDI, 2015, p. 46). Ainda, segundo Orlandi (2016, p. 153), “o discurso é o lugar onde podemos observar a articulação entre língua e ideologia”. Para a autora (*ibid.*, p. 153), “a ideologia está presente na constituição do sujeito e dos sentidos”. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, produzindo assim seu dizer.

A ideologia é o mecanismo estruturante do processo de significação. Segundo Orlandi, ideologia e inconsciente estão materialmente ligados pela língua. Na AD, predomina a tríade sujeito-língua-ideologia que são conceitos, portanto, indissociáveis. O trabalho ideológico é um trabalho da memória e do esquecimento. Orlandi (2016, p. 153) afirma que “não há sentido sem interpretação e a interpretação é um gesto carregado de ideologia”.

Linguagem e ideologia se articulam, se afetam reciprocamente. Tudo que dizemos tem um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. Segundo Orlandi (2016, p. 85), “o discurso é produzido nas condições em que sujeito e sentidos, embora pareçam estar sempre lá, também são produzidos, e isto é efeito da ideologia em sua materialidade”.

Sobre ideologia, a autora considera ainda que:

A ideologia está em que o sujeito, na ilusão da transparência e sob o domínio de sua memória discursiva – alguma coisa fala antes em outro lugar e independentemente – pensa que o sentido só pode ser aquele quando na verdade ele pode ser outro. O que lhe atribui essa evidência

é, na verdade, o fato de que não há sentido sem interpretação e a interpretação é um gesto do sujeito carregada de ideologia. (ORLANDI, 2016, p. 153).

O conceito de ideologia é importante neste trabalho, pois o movimento ESP pretende extirpar da escola e do fazer docente aquilo que ele intitula como “ideologias de esquerda”. Dentre as mais disseminadas pelo movimento estão a denúncia de que existe ideologia de gênero, ideologia do comunismo, ideologia do “esquerdismo” e do marxismo cultural. O ESP faz circular a ideia de que “ter ideologia” seja algo sujo, imoral.

1.8 Memória Discursiva

Outro conceito fundamental em Análise de Discurso é o de memória discursiva. Ela está presente nas análises das condições de produção do discurso, assim como o sujeito e a situação.

A memória discursiva tem o esquecimento como estruturante. Interessante pensar que quando falamos de memória, num primeiro momento ela nos remete a lembranças pessoais, mas em AD está ligada ao esquecimento, ou seja, memória, na perspectiva discursiva, não é o mesmo que lembrança. Orlandi (2015, p. 53) afirma que “a memória é feita de esquecimentos, de silêncios. De sentidos não ditos, de sentidos a não dizer, de silêncios e de silenciamentos”. Sendo assim, os sentidos e os sujeitos sempre podem ser outros, mas nem sempre o são. Depende de como são afetados pela língua.

O esquecimento na AD, conforme propõe Pêcheux (2014b), possui duas subdivisões: O esquecimento nº 1 – é ideológico e inconsciente, em que pensamos ser a origem do que dizemos, mas na verdade retomamos sentidos preexistentes; e o esquecimento nº 2 – é da ordem da enunciação, em que, segundo Orlandi (2015), quando falamos, fazemos de uma forma e não de outra. Durante nosso dizer são produzidas paráfrases e elas nos mostram que o dizer sempre podia ser outro. É um esquecimento semiconsciente.

Dessa maneira, para a autora, memória discursiva é o “saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma do pré-construído” (ORLANDI, 2015, p. 29) e ela se dá através da repetição de enunciados e significados pré-construídos. Assim, a memória discursiva possibilita estabilizar um discurso, no entanto, essa estabilização é frágil, podendo ser rompida sempre que houver um novo acontecimento discursivo. Para Pêcheux (2015b):

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 2015b, p. 46).

Podemos assim afirmar que a memória discursiva é a retomada de discursos anteriores, já-ditos, mas que não se restringem unicamente a isso. A memória pode também ser caracterizada como responsável pelo jogo de equilíbrio que acontece entre as esferas ideológicas que lutam para restabelecer os implícitos (os pré-construídos, os discursos-transversos) e forças contrárias que tentam desestabilizar os já-ditos, movimento que Pêcheux nomeou como sendo os efeitos de paráfrase:

Haveria assim sempre um jogo de força na memória, sob o choque do acontecimento: - um jogo de força que visa manter uma regularização pré-existente com os implícitos que ela veicula, confortá-la como “boa forma”, estabilização parafrástica negociando a integração do acontecimento, até absorvê-lo e eventualmente dissolvê-lo; – mas também, ao contrário, o jogo de força de uma “desregulação” que vem perturbar a rede dos “implícitos”. (PÊCHEUX, 2015b, p. 47).

Pêcheux já havia afirmado anteriormente que a noção de memória na AD não tem relação direta, restrita, com lembranças pessoais. Para ele: “memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador” (PÊCHEUX, 2015b, p. 44).

Orlandi (2015, p. 29) considera a memória discursiva como equivalente ao interdiscurso. Aquilo que fala antes e em outro lugar, o já-dito. Para ela, interdiscurso remete a todos os dizeres já ditos e esquecidos, e o intradiscurso estaria vinculado à formulação. A autora salienta que “os objetos já vêm, pois, significados dadas as condições verbais de sua existência. Isto é historicidade, interdiscurso, memória discursiva” (ORLANDI, 2016, p. 44).

Aquilo que está sendo dito em determinado momento, segundo a autora, sobre a memória, o interdiscurso, vem afirmar que “o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas ‘nossas’ palavras” (ORLANDI, 2016, p. 30). O interdiscurso estaria, assim, para a constituição do sentido e o intradiscurso estaria para a formulação.

Para Indursky (2011) interdiscurso não é sinônimo de memória discursiva, porém as duas noções se inter cruzam. Memória discursiva “diz respeito à existência histórica do enunciado no seio de práticas discursivas reguladas pelos aparelhos ideológicos” (INDURSKY, 2011, p. 86). Já o “interdiscurso não é dotado de lacunas”, ele é capaz de “reunir todas as vozes anônimas e todos os sentidos que já foram produzidos. E é por comportar todos os sentidos que ele se distingue da memória discursiva” (INDURSKY, 2009, p. 7).

Indursky retoma a diferenciação entre memória e interdiscurso quando afirma que:

A memória discursiva se refere aos enunciados que se inscrevem em uma FD, isto significa que ela não cobre todos os sentidos, como é o caso do interdiscurso, mas apenas os sentidos autorizados pela Forma-Sujeito no âmbito de uma formação discursiva (INDURSKY, 2009, p. 8).

E conclui afirmando que

Por tudo quanto precede, entendemos que tanto a memória discursiva como o interdiscurso dizem respeito a uma memória coletiva, social, mas não se superpõem, não se confundem. A memória discursiva está circunscrita a uma FD específica, enquanto o interdiscurso representa a memória social referente a todas as FD que compõem o complexo com dominante. (INDURSKY, 2009, p. 8-9).

O conceito de memória discursiva em nosso trabalho será mobilizado para que possamos compreender como, em pleno século XXI, as políticas de censura e silenciamento muito comuns em períodos de ditadura, ecoam e reverberam novamente nos discursos do movimento ESP. Um passado que retorna. Por isso Orlandi (2015) afirma que “as palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delineia na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória” (ORLANDI, 2015, p.41). Discursos que se reavivam e (re)atualizam na memória.

1.9 Sujeito, Forma-Sujeito e Posição Sujeito no discurso

Para a AD, sujeito não é o mesmo que indivíduo. Também não é consciente nem dono das suas vontades, mas para que produza sentidos ele tem a ilusão de ser a fonte do sentido, de ser responsável pelo que diz. Cabe salientar que o sujeito do discurso é constituído pelo esquecimento, não é o sujeito empírico, não é o indivíduo (indivisível).

O sujeito discursivo é dividido, determinado pelo lugar social que ocupa, pela história e pela ideologia e enuncia por diferentes posições sujeito. Orlandi (2015) afirma que

O dizer não é propriedade particular. As palavras não são nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa em “nossas” palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ao controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele (ORLANDI, 2015, p. 30).

O sujeito discursivo da AD sempre estará filiado a uma determinada formação discursiva para que (se) signifique. Não há como estar fora. Sua interpelação pela ideologia é inconsciente e podemos dizer também que é algo inevitável. Sua fala está atrelada a uma rede de dizeres já ditos e esquecidos. Segundo (GRIGOLETTO, 2005 p.1 *apud* PÊCHEUX, 2014b), “afirma que o lugar do sujeito não é vazio, sendo preenchido por aquilo que ele designa de forma-sujeito, ou sujeito do saber de uma determinada Formação Discursiva (FD).” E é pela Forma-Sujeito que o sujeito se liga na formação discursiva com a qual ele se identifica, sendo que a Forma-Sujeito é o conjunto de conhecimentos cristalizados de uma FD.

Para entrarmos na discussão sobre Posição-Sujeito primeiramente pensamos ser importante apresentar uma diferenciação de Lugar Social e Lugar Discursivo, conforme Grigoletto (2005). Lugar social é ocupado pelo sujeito empírico na sociedade enquanto pai, mãe, operário, empresário. Nesse lugar social o sujeito empírico é interpelado em sujeito discursivo. Assim, passa-se de lugar social para lugar discursivo. Importante ressaltar que “o sujeito sempre fala de um determinado Lugar Social, o qual é afetado por diferentes relações de poder, e isso é constitutivo de seu discurso” (GRIGOLETTO, 2005, p. 5). O lugar discursivo é condicionado pelo lugar social, porém o discursivo estabiliza o social no discurso.

Ainda de acordo com Grigoletto (2005) temos que,

Tanto o lugar discursivo é efeito do lugar social, quanto o lugar social não é constituído senão pela prática discursiva, ou seja, pelo efeito do lugar discursivo. Isso significa dizer que ambos, lugar social e lugar discursivo, se constituem mutuamente, de forma complementar, e estão relacionados à ordem de constituição do discurso. Um não é anterior ao outro, já que um necessita do outro para se instituir. O lugar social só se legitima pela prática discursiva, portanto, pela inscrição do sujeito num lugar discursivo. E o lugar discursivo, por sua vez, só existe discursivamente porque há uma determinação do lugar social que impõe a sua inscrição em determinado discurso (GRIGOLETTO, 2005, p. 7).

“A forma-sujeito do discurso, na qual coexistem, indissociavelmente, interpelação, identificação e produção de sentido, realiza o *non-sens* da produção do sujeito como causa de si sob a forma da evidência primeira” (PÊCHEUX, 2014b, p. 271), de modo que, com essa afirmação, é colocada que a Forma-Sujeito possui um caráter dissimulado, interpelando o sujeito sendo que ele não tem consciência disso. Para que ocorra a produção de sentido, o sujeito precisa se relacionar e se identificar com determinada formação discursiva e com a forma-sujeito do saber.

A noção de posição-sujeito pode ser compreendida como sendo a posição que o sujeito ocupa no lugar discursivo. Posição sujeito, para Pêcheux (2014b), é a relação de identificação entre a Forma-sujeito (o sujeito do saber) e o sujeito enunciador. Indursky (2000, p. 77) afirma que “cada posição-sujeito representa diferentes modos de se relacionar com a forma-sujeito”. Para Orlandi (2015, p. 47), trata-se da posição que deve e pode ocupar qualquer indivíduo para ser sujeito do que ele diz. E ainda completa, retomando a formulação de Pêcheux acerca disso:

O modo como o sujeito ocupa seu lugar, enquanto posição, não lhe é acessível, ele não tem acesso direto à exterioridade (interdiscurso) que o constitui. Da mesma maneira, a língua também não é transparente nem o mundo diretamente apreensível quando se trata da significação pois o vivido dos sujeitos é informado, constituído pela estrutura da ideologia (PÊCHEUX, 1975 apud ORLANDI, 2015, p. 47).

Sabemos que “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos falantes (em sujeitos do seu discurso) por formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 2014b, p. 198). E também podemos acrescentar aqui que a “interpelação do indivíduo em sujeito do seu discurso se realiza pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina” (PÊCHEUX, 2014b, p. 198).

Na sua relação com a ideologia, o sujeito pode se identificar de três modos diferentes com ela e isso se dá através das formações discursivas. São “três modalidades de funcionamento subjetivo, formas de desdobramentos entre o sujeito da enunciação e o Sujeito universal” (BECK e ESTEVES, 2012, p.141). Nesse sentido, Pêcheux (2014) nos ajuda a compreender como os sujeitos se inscrevem em diferentes formações discursivas e ideológicas. Segundo ele, duas dessas modalidades são “evidentes”.

A primeira modalidade consiste numa superposição (um recobrimento) entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal, de modo que a

“tomada de posição” do sujeito realiza seu assujeitamento sob a forma do “livre consentimento”: essa superposição caracteriza o discurso do “bom sujeito” que reflete espontaneamente o Sujeito (PÊCHEUX, 2014b, p. 199).

Nessa modalidade, o sujeito se identifica com a FD na qual se encontra assujeitado, por isso Pêcheux o nomeia de “bom sujeito”. Essa identificação é inconsciente, é um efeito ideológico.

A segunda modalidade caracteriza o discurso do “mau sujeito”, o discurso no qual o sujeito da enunciação “se volta” contra o sujeito universal por meio de uma “tomada de posição” que consiste, desta vez, em uma separação (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta...) com respeito ao que o “sujeito universal” lhe “dá a pensar”: luta contra a evidência ideológica, sobre o terreno dessa evidência, evidência afetada pela negação, revertida a seu próprio terreno. (PÊCHEUX, 2014b, p. 199).

Segundo Beck e Esteves (2012, p. 150), na segunda modalidade não há apenas

Uma discordância incompleta, mas um ligeiro deslocamento discursivo em relação ao discurso reproduzido na memória da FD dominante. Esse ligeiro deslocamento discursivo não chega a efetuar uma ruptura entre sujeito e Sujeito, entre sujeito e a forma-sujeito da formação discursiva, mas engendra espaços não dominantes no âmbito dessa mesma FD, imbricada a outras.

Pêcheux afirma que nessa segunda modalidade o “mau sujeito” se contraidentifica com a formação discursiva imposta pelo interdiscurso (2014b, p. 199). Ele se volta contra a FD na qual está assujeitado, ele a contesta. Pode-se nomear a segunda modalidade de contraidentificação.

A terceira modalidade, denominada de desidentificação por Pêcheux (2014b, p. 201), é “caracterizada pelo fato de que ela integra o efeito das ciências e da prática política do proletariado sobre a forma-sujeito, efeito que toma a forma de desidentificação, isto é, de uma tomada de posição não-subjetiva”.

Para Beck (2013, p. 3), a “terceira modalidade, chamada de desidentificação por Pêcheux, funcionaria como uma desconstrução com base em uma fusão dialética de conhecimentos objetivos e práticas políticas transformadoras”. Ainda segundo Beck e Esteves (2012, p. 151), a terceira modalidade “funcionaria não como um recuo frente às evidências da ideologia dominante, mas sim como uma forma de desconstrução daquelas com base em uma integração dialética de conhecimentos objetivos e práticas políticas transformadoras”. Beck (2013) esclarece que:

Em outro momento, Pêcheux [1978] retificará suas formulações e a 3ª modalidade será desconstruída por sua simetria (espécie de interpelação às avessas) com a 1ª modalidade. A própria 1ª modalidade de funcionamento subjetivo será retificada, uma vez que não haveria superposição plena ou recobrimento completo. O bom sujeito interpelado é também um sujeito clivado (BECK, 2013, p. 3).

Não é porque o sujeito se desidentifica com a FD que ele sairá, ficará fora da Ideologia. Ele continua a ser interpelado ideologicamente, mas circulando por outra FD. Para Grigoletto (2005, p. 64), “a interpelação ideológica continua a funcionar, de certo modo, às avessas, isto é, contra e sobre si mesma, dando sustentação a uma nova prática”.

Compreender o funcionamento da inscrição dos sujeitos nas diferentes formações discursivas colabora para que possamos analisar o funcionamento do discurso do ESP, a identificação e a contraidentificação dos sujeitos frente ao que é discursivizado pela proposta do movimento.

Tendo apresentado os principais conceitos teóricos e os princípios do método de análise e constituição do *corpus* que embasam nossa pesquisa, é preciso dizer que outras noções teórico-analíticas serão apresentadas ao longo do texto, uma vez que elas decorrem da própria análise como, por exemplo, é o caso da noção de litígio discursivo discutida aqui. Ou seja, nesse capítulo não tratamos de apresentar exaustivamente os conceitos presentes no trabalho, mas sim o que consideramos a base do trabalho teórico aqui empreendido.

Como antecipado, esse trabalho teórico é também uma prática de resistência na luta política, na luta de classes, conforme sustentado em *Só há causa daquilo que falha*, por Pêcheux (2014b, p. 270), em que o autor afirma que “intervir filosoficamente obriga a tomar partido: eu tomo partido pelo fogo de um trabalho crítico [...]”. E mais, ele também defende o princípio de que, ao tomar partido, devemos saber discernir as posições que sustentamos no “campo de batalha filosófica”, as posições que deverão ser abandonadas e as posições que deverão ser ocupadas, defendidas, mas que isso seja feito “*de um modo diferente*”. Para Pêcheux (2014b, p. 270), essa “é uma questão de precisão: a luta filosófica (luta de classes na teoria)”. E concluímos ainda, apoiando-nos em Pêcheux (2014b, p. 281), que é preciso sim, mais do que nunca, nesse momento em que

vivemos, “ousar se revoltar” e mais: “ousar pensar por si mesmo” (PÊCHEUX, 2014b, p. 281).

Com relação ao conceito de práticas, Althusser (1996) afirma que há diferentes tipos de práticas e que elas são relativamente interdependentes entre si, dentre as quais podemos citar as práticas políticas, ideológicas, econômicas e teóricas, sendo que não há dominância de uma sobre a outra, mas elas se alternam, complementam-se, de acordo com as contradições dominantes presentes em uma sociedade de classes. Para o Althusser (2019, p. 110), prática indica uma relação ativa com o real e não há oposição entre teoria e prática, elas são complementares. Através da prática teórica chegamos à prática política, que, para o autor, não tem uma condição de repressão apenas, “mas também é capaz de transformações (revoluções) nas relações sociais” (ALTHUSSER, 1986, apud, MOTTA, 2016, p. 106). Desse modo, “Prática teórica é a teoria realmente praticada, e não apenas anunciada” (SAES, 2016, p. 120), ela tem um componente político, pois é capaz de transformar, promover mudanças. Citando Althusser, Nogueira; Cestari (2018, p. 122), colocam que “a filosofia, como luta de classes na teoria tem efeitos políticos (na prática política) e efeitos teóricos (nas ciências e também nas ideologias)”. E concluem dizendo que “a filosofia como luta de classes na teoria tem, desse modo, efeitos sobre a união da teoria e da prática, no que diz respeito à concepção e realização dessa união e, nesse sentido, tem efeitos em todas as práticas sociais.” (NOGUEIRA; CESTARI, 2018, p. 122).

Em relação ao risco desta tese se tornar um “ato de militância”, em que se poderia cair num voluntarismo cego e para problematizar um pouco os sentidos de “militância”, retomamos mais uma vez o trabalho de Nogueira; Cestari (2018, p. 128) ao afirmarem que “toda intervenção teórico-analítica nas ciências abre a possibilidade da militância, uma vez que é já intervenção.” Ainda para as autoras:

A questão central é compreender que uma intervenção no campo científico, filosófico ou ideológico é sempre uma intervenção na luta de classes (debate do qual participou Pêcheux). O problema está em que esta intervenção teórica pode ser traduzida numa posição política, mas que esta tradução nunca é direta, uma vez que é sempre mediada pelos próprios aparelhos ideológicos e políticos. (NOGUEIRA; CESTARI, 2018, p. 127).

Portanto, neste trabalho procuramos fugir do objetivismo paralisante e da neutralidade utópica tão alardeada nas Ciências positivistas, mas, ao mesmo tempo, há uma tomada de posição aqui. “Com relação a essa expressão ‘tomada de posição’, vale

precisar que estamos tratando da possibilidade de *traduzir*³ uma interpretação discursiva, ou ainda, uma posição discursiva em uma posição política.” (NOGUEIRA; CESTARI, 2018, p. 127).

Também concordamos com Fonseca (2014) quando, em relação à prática da AD, afirma que:

Praticar a AD é incompatível com a busca de uma posição pretensamente neutra, à moda de um racionalismo universalista (ocidental? liberal-democrático? cosmopolita?), por um lado, mas também não permite ceder ao relativismo contemporâneo que crê haver apenas força, o choque entre distintas versões e “olhares” ou “leituras” alternativas. A AD resiste e enfrenta certos princípios do pós-modernismo e do multiculturalismo, obstrutores dos processos de conhecimento científico e da prática política aberta. Ela ambiciona produzir conhecimento, de modo explícito e crítico, nunca como um golpe de força acadêmico, (o)pondo leitura sobre leitura, versão sobre versão, como se o fato de uma leitura poder ser *outra* implicasse em dizer que ela pode ser *qualquer*. (FONSECA, 2014, p. 3).

Nesta pesquisa, considerando essa problematização sobre “tomada de posição”, o percurso realizado na seleção dos materiais para análise, foi, imaginariamente às escuras, pois me parecia não saber exatamente do que aquilo se tratava, aquilo que ouvia nas mídias alternativas, algo sobre um projeto que vinha sendo alavancado, propagado por políticos, religiosos e simpatizantes, em que propunham combater a doutrinação dos alunos por parte dos professores, além de livros didáticos e outros materiais. A partir daí passei a me interessar mais pelo assunto, primeiramente incomodada nas posições de mãe e também de docente em cursos de licenciaturas. Fui, assim, pesquisar e encontrei a página oficial do movimento ESP e desconhecia o quanto já estava avançado o movimento. Tinham até uma página oficial! Apareceu-me também várias reportagens em jornais e revistas virtuais tratando do tema.

Desse modo, comecei a dar *prints* nesses materiais e, nos trajetos de leitura percorridos, percebi que citavam muitas vezes as obras de Paulo Freire e atacavam também a pessoa dele, culpando-o/responsabilizando-o pelas mazelas educacionais brasileiras. Dos *prints* que fiz, selecionei os principais, aqueles em que o ESP se apresentava, defendia suas ideias, mostravam o que queriam alcançar através do movimento e da aprovação das suas propostas no Congresso. Também selecionei *prints*

³ As autoras tratam do termo “traduzir” a partir de uma relação com o que Gramsci, fala sobre “tradutibilidade”, conforme Antonio Gramsci (2001), em **Cadernos do Cárcere**, no volume 1.

de outras páginas em que faziam ataques diretos a Paulo Freire e, assim, essa seleção foi dando forma ao(s) objetivo(s) e, por sua vez, ao objeto da pesquisa.

Dessa maneira, nos percursos de leitura sobre o ESP, foram se constituindo questionamentos a respeito do tema, tais como: Por que a perseguição aos professores? O que levou os proponentes a terem uma visão do professor como um inimigo a ser combatido? O que está acontecendo na sociedade, em que ao invés de haver uma preocupação legítima e urgente com a qualidade da educação, com os problemas dentro das escolas, tais como violência, falta de infraestrutura básica, aprendizagem baixa, merenda precária e professores doentes e desmotivados, priorizaram discutir questões ideológicas, teorias conspiratórias voltadas para perseguições? Assim foi tomando forma a presente pesquisa de doutorado.

CAPÍTULO II – NAS TEIAS DO DISCURSO: O FUNCIONAMENTO DO LITÍGIO DISCURSIVO NO ESP E O EFEITO DE SILENCIAMENTO

Odeio os indiferentes
Acredito que viver
Significa tomar partido.
Indiferença é apatia,
Parasitismo, covardia.
Não é vida.
Gramsci (1917)

O homem é por
natureza um animal
ideológico.

(Althusser, 1983)

2.1 O movimento Escola sem Partido: condições de produção

Para falarmos sobre as condições de produção do ESP, precisamos, antes, destacar que esse movimento teve suas ideias amplamente difundidas e circularam com fácil adesão devido à internet. Sobre esse conceito, conforme Orlandi (2015), as condições de produção do discurso, num sentido amplo, referem-se ao contexto-sócio-histórico-ideológico e, num sentido estrito, referem-se às circunstâncias da enunciação, aos modos de circulação e formulação do material analisado.

A possibilidade de criação de blogs, de páginas e a sua inscrição/publicação em redes sociais fizeram com que muitos tivessem acesso a informações de todos os tipos e com grande velocidade, mas Orlandi (2017, p. 239) faz uma ressalva, afirmando que informação não significa o mesmo que conhecimento. Segundo a autora, “o excesso de informação não substitui a importância do conhecimento bem formado”. A autora continua dizendo que esse excesso de informação não deixa “espaço para a descoberta, a dúvida, a interrogação e a invenção”. Assim, mesmo havendo uma gama enorme de informações, eles não retornam em forma de “conhecimento efetivo, transformador”, e a questão para ela não é a quantidade, mas sim “o saber, a experiência, a memória e o real que demanda certas formas de conhecimento para transformar as condições de existência, em determinadas conjunturas” (ORLANDI, 2017, p. 240-241).

No caso do ESP, esse movimento só ficou nacionalmente conhecido através da internet, onde circularam as informações sobre ele, porque suas propostas, durante muito

tempo, só circularam nas casas legislativas, estaduais e mais recentemente na federal. Especificamente pela televisão, o ESP só foi citado com maior ênfase no período eleitoral de 2018, através de políticos defensores da proposta. Antes disso, pouco se sabia sobre ele. São fornecidas muitas informações na internet, muitas delas repetidas em todo o site, mas sem conteúdos formativos.

Quanto à origem do ESP e a circulação de suas ideias nas mídias sociais, Daltoé (2018, p. 118) afirma que elas “estão relacionadas com dois momentos recentes, as Jornadas de Junho de 2013, onde intensas manifestações levaram jovens às ruas, e as ocupações de escolas em 2015”, mostrando assim a força e o engajamento dos jovens nas questões políticas e sociais. A autora salienta que “as revoluções não começam na internet. Elas nascem no seio da insatisfação das massas, mas não podemos negar que, cada vez mais, as redes sociais assumem protagonismo na cena de participação política”. (DALTOÉ, 2018, p. 118).

As redes digitais funcionam num movimento “de desterritorialização do espaço geográfico e com tensões de uma circulação em tempo real”, o que acarreta não apenas um efeito de difusão imediata, no momento da enunciação, mas podem ser reproduzidos em uma escala infundável (ISHIMOTO et al, 2018, p. 69). Com o aumento dos acessos às redes sociais, houve uma profusão de discursos de diferentes espectros político-ideológicos-sociais-estéticos. Dessa maneira, segundo Indursky (2017, p. 81), com as mídias digitais “abre-se a possibilidade para o surgimento de uma imprensa alternativa que acolhe outros modos de se relacionar com a ideologia dominante”.

Se a internet, por um lado, permitiu a massificação do acesso às informações sem o filtro da mídia oficial, ou seja, dos conglomerados televisivos e jornalísticos, ela também acirrou embates virtuais, disputas por seguidores e *likes*, além de disseminação de mentiras, de ódio, de perseguições ao diferente. Indursky (2017, p. 82), nesse sentido, adverte-nos que não devemos ser ingênuos e acreditar que há uma liberdade plena nas redes, visto que “este espaço também está sujeito ao controle dos sentidos, e às tentativas de desqualificação de determinadas tomadas de posição”. Dias (2013, p. 51), corroborando com Indursky, afirma que “as revoluções tecnológicas não são neutras” e ainda hoje são fundamentais e colaboram para a construção identitária da sociedade, determinando sentidos tanto na questão política, quanto nas questões ideológica e econômica.

Em meio a isso, constitui-se o discurso do movimento ESP, que tem seu objetivo sustentado em sentidos voltados para a defesa de uma neutralidade político-ideológica, o

que vem a conquistar seguidores que, por sua vez, tomam a posição de defensores ferrenhos da sua proposta. O que nos alenta é que do mesmo modo que a internet propiciou condições para a produção e circulação do discurso do movimento ESP, que cresceu, ganhou adesão e um “quase estatuto de lei”, ela também nos permite que se instaure “uma cena discursiva no espaço eletrônico na qual estes sujeitos do dissenso podem inscrever-se e subjetivar-se, exercendo resistência a partir desse lugar discursivo”. (INDURSKY, 2017 p. 82). Nesse sentido temos que:

Os diferentes tipos de mídias têm, pareadas ao desenvolvimento tecnológico, ampliado de modo constante sua capacidade de construir, legitimar e colocar em circulação discursos que visam uma ampla gama de pontos nodais, por sua vez, residem no cerne de questões de caráter político e social. (ABRAHÃO e SOUSA; CAMPOS, 2018, p. 7).

O movimento Escola Sem Partido surgiu propondo o cerceamento e a criminalização da atividade docente, determinando os temas e conteúdos que “podem e devem” ser trabalhados na escola, restringindo assim a liberdade de ensinar, de divulgar o conhecimento, a cultura, a ciência como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Podemos observar esse cerceamento quando analisamos a materialidade do cartaz “Deveres do Professor”, criado pelo movimento e que será apresentado no capítulo seguinte.

Neste capítulo, apresentamos a análise de recortes da página do movimento criada na internet, em que, através de palavras de ordem e ataques contra grupos de professores. O que está em jogo é um processo para institucionalizar o movimento ESP, com a proposta de fixação obrigatória de um cartaz em todas as salas de aula do Brasil, no qual constam os “deveres do professor”, além de uma proposta de alterações na LDB, que já se encontra protocolada na Câmara dos Deputados, mas que ao encerrar o ano sem ser votado, terá que ser novamente apresentado. Deverá passar por todos os trâmites legais novamente.

Conforme dito, analisamos o discurso do Movimento Escola Sem Partido (ESP)⁴ e seus efeitos de sentido à luz dos dispositivos teóricos da Análise de Discurso. O *corpus* de análise é constituído pelo slogan e pelas abas denominadas “Apresentação do movimento” e “Quem somos”, dentre outros recortes da sua página on-line e do PL 867/2015, que pretende instituir o ESP fazendo alterações na LDB.

⁴ Disponível em: <http://escolasempartido.org/> Acesso em: 22 nov. 2019.

Essa página, assim como a proposta do movimento, foi idealizada pelo advogado e procurador aposentado do Estado de São Paulo, Miguel Nagib⁵, em que estão concentradas as ações do movimento orientando seus leitores/seguidores sobre: como fazer denúncias, como os alunos devem ficar vigilantes em sala de aula, como controlar o que o professor diz ou faz, além de disseminar textos com ataques e difamações contra diversos pensadores, notadamente os que são considerados de esquerda, ou então progressistas. Sobre o principal autor atacado, Paulo Freire, é interessante ressaltar que não há, na página, citações de textos científicos de nenhum autor, pesquisador, que defenda ou que respalde as ideias difundidas pelo ESP. São opiniões apenas do autor do movimento, Miguel Nagib e dos administradores da página, mas não fazem referência a nomes de intelectuais legitimados, ou seja, a apresentação de conceitos ou outras noções que aparecem ali tem apagada a autoria e isso implica num efeito de que é algo já-dito e cristalizado⁶.

Em uma entrevista concedida ao Jornal **El País**⁷ em 2016, Miguel Nagib, fundador do ESP afirmou que a ideia do movimento surgiu em 2004, quando sua filha chegou em casa e disse que o professor de História tinha comparado Che Guevara a São Francisco de Assis. Segundo a filha, o professor fez essa comparação devido ao fato de os dois personagens terem aberto mão de tudo por uma ideologia. O que o professor efetivamente disse foi que um abandonou tudo por uma ideologia política, o outro por uma ideologia religiosa. Nagib julgou a comparação como uma afronta aos preceitos religiosos e assim foi à escola da filha algumas vezes, panfletou no estacionamento da escola, junto aos pais dos outros alunos, compartilhou suas ideias contrárias às ideias do professor de sua filha, buscando apoio, mas a princípio não houve adesões, ele não recebeu nenhum apoio. A escola, quando procurada pelo autor da proposta, não concordou com os argumentos expostos por ele. A partir daí o procurador criou, no ano seguinte, o movimento Escola sem Partido (ESP) e, coincidentemente, a criação do movimento se deu quando o Partido dos Trabalhadores (PT) chegou à presidência do país. Segundo Nagib, o PT usaria a escola para divulgação da sua doutrina de esquerda (KATZ e MUTZ, 2017).

⁵ Em agosto de 2020, quando realizávamos pesquisas no site do ESP, um vídeo e uma nota nos causaram impacto, pois informavam que Miguel Nagib deixou o movimento, a militância do ESP. Ele alegou falta de apoio dos parlamentares e do governo em aprovar a proposta.

⁶ Para essa afirmação nos apoiamos na análise feita por Mariza Vieira da Silva (2018, p. 109-110).

⁷ Entrevista de Miguel Nagib ao jornal **El País** em 25 jun 2016. Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html

Apesar da data da criação do movimento ESP ter sido em 2004, o movimento só tomou notoriedade anos depois, quando houve as manifestações estudantis em junho de 2013, conhecido como Movimento Passe Livre; a ocupação das escolas pelos alunos exigindo melhores condições de estudar e de receber alimentação; e também com a entrada, em pauta, no Congresso, de discussões sobre a reforma trabalhista e da previdência, com a possível retirada de direitos dos trabalhadores.

Apesar de se autointitular “Sem Partido”, o movimento conta com a defesa de muitos políticos apoiadores, dentre eles o então deputado estadual Flávio Bolsonaro, hoje do partido Republicanos (RJ) e atualmente senador. Esse deputado, em 2014, foi o primeiro a apresentar a proposta do ESP na assembleia legislativa do Estado do Rio de Janeiro. O irmão do deputado, o vereador Carlos Bolsonaro, na época do PSC (RJ), hoje também Republicanos (RJ), afirmou querer que o movimento fosse instituído nas escolas municipais do Rio e apresentou o PL de ESP na câmara municipal do Rio de Janeiro, no mesmo ano que seu irmão protocolou a proposta. Ambos são filhos do atual presidente da república, Jair Bolsonaro (sem partido).

Outra questão importante de ser observada é que, a partir do momento em que a proposta do movimento, para ter notoriedade, seguiu pelas vias de uma casa legislativa, representada por um deputado, de um determinado partido político, o movimento não poderia mais ser chamado de Escola Sem Partido. Ficou contraditório, pois o movimento possui sim apoio de partidos e uma posição ideológica, mas na página do movimento e na internet eles afirmam que é um movimento totalmente apartidário e que apenas se baseiam e seguem o que já está contido na Constituição de 1988 ou em outros documentos oficiais. Nesse sentido, seriam disputas de interpretação. Trata-se, diríamos, do efeito de evidência ideológico marcando presença e, segundo Orlandi (2004, p. 66), “a ideologia representa a saturação, o efeito de completude que, por sua vez, produz o efeito de ‘evidência’, sustentando-se sobre o já dito, os sentidos institucionalizados, admitidos por todos como ‘naturais’”.

Apresentados em nível federal, o PL n. 867/2015 proposto pelo Deputado Izalci (PSDB-DF) e o Projeto de Lei do Senado Federal 193/2016 proposto pelo pastor e Senador Magno Malta (PR/ES) seguiram caminhos diferentes. Um está suspenso na Câmara dos Deputados (PL 867/2015) e devido ao fato de ter encerrado o ano legislativo, sem ter passado por votação ele deverá ser protocolado novamente, iniciando todo o procedimento regimentar e outro, PLS do Senado, foi retirado de votação pelo próprio autor, pois o relator sugeriu sua rejeição. Ambos propõem que haja alterações na LDB

para que sejam incluídos os pressupostos defendidos pelo ESP. Ao lermos esse funcionamento político, entendemos que se constitui por tomadas de posição de representantes da direita na política e da bancada evangélica, pois são pautas que buscam silenciar os professores sobre temáticas eleitas pelo movimento como doutrinantes tais como, teorias da evolução, as quais vão contra doutrinas religiosas que defendem a criação, sobre liberdade, diversidade, dentre outras.

Como já dito, houve parecer do Supremo Tribunal Federal e da Procuradoria Geral da República quanto às ideias defendidas pelo ESP, porém foram todas consideradas inconstitucionais por ferirem o artigo 206 da Constituição Federal. Nesse sentido, conforme já dito, é afirmado que o ensino seguirá os princípios de:

II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...].⁸

Mesmo com toda a legislação não embasando a proposta do movimento ESP, ele tem crescido vertiginosamente no país, inclusive já tendo força de lei em muitas escolas, em âmbito nacional.

Ao analisar as condições de produção da página do ESP na internet, podemos notar a presença de um determinado tipo de discurso. Conforme Orlandi (2011, p. 152-153), a tipologia deve incorporar a relação da linguagem com as condições de produção e, nesse sentido, a autora definiu a existência de três tipos de Discurso: o polêmico, o lúdico e o autoritário. Esses tipos não existem de forma pura, sempre se mesclam.

O discurso presente na página do movimento na internet se enquadra no tipo de discurso

Podemos também dizer que há marcas de um tipo de discurso autoritário, quando pensamos no efeito que ele produz ao buscar silenciar determinados grupos de professores. No caso do discurso autoritário, a polissemia é contida, conforme afirma Orlandi (2011, p. 15-16).

No discurso autoritário, o referente está “ausente”, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores mas um agente exclusivo, o que resulta na **polissemia contida** (o exagero é a ordem no sentido em que se diz

⁸ BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

“isso é uma ordem”, em que o sujeito passa a instrumento de comando). Esse discurso recusa outra forma de ser que não a linguagem (2011, p. 15-16, grifo nosso).

Na página oficial do movimento, podemos observar as marcas do discurso autoritário através de censura do dizer, uma vez que as críticas são interditadas, impedidas de aparecer, silenciadas. Não há espaços para comentários públicos no site, não há espaços para essa interlocução.

Na sua página, o discurso do ESP funciona, circula como um manual de prescrição de “boas virtudes”, em que tudo de bom é defendido em prol da família e dos valores. Segundo Salles (2019, p. 42), o movimento ESP “articula seu discurso no plano social e estabelece uma identidade política própria que vai se transformando ao longo do tempo e adaptando-se sempre de maneira contingente”.

Nesse sentido, de acordo com Rancière (1996, p. 56), que discute sobre filosofia e política em seu livro “O desentendimento”, salienta que “a política não é feita de relações de poder, é feita de relações de mundos” e, na sociedade capitalista em que vivemos, os mundos são desiguais e vivem em constante litígio. Uma classe sempre em luta pela hegemonia sobre a outra em todas as esferas sociais.

Os sentidos que reverberam no PL do ESP, atualizados pela memória discursiva, remetem aos do período da Ditadura militar, quando o lema que se defendia era o da Tradição, Família e Propriedade (TFP). Naquele período também foram promovidas ações com o objetivo de interditar a fala dos opositores, impedindo que circulassem por diferentes formações discursivas, com todos seus direitos civis cerceados. Também foram defendidos ideais liberais e conservadores, com forte apelo religioso, assim como acontece na atualidade. Para Oliveira, Júnior e Lanza (2014, p. 7), o “discurso anticomunista – elaborado por militares, burgueses e por católicos ligados a TFP – justificou o Golpe de 1964, [enquanto] a ‘Marcha da Família com Deus pela Liberdade’ têm como intuito combater a ameaça ‘iminente’ de um golpe de Estado”. Esse suposto golpe que eles tanto temiam era o da gestão do presidente João Goulart, acusado de ter ideias comunistas.

Podemos identificar esses sentidos de ditadura quando, em recortes do PL e da notificação extra judicial elaborada pelo ESP, há dizeres tais como o do artigo 3º: *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.* (grifo

nosso). Compreendemos haver aí a presença do impedimento, da ameaça, além de uma temática religiosa, que historicamente vem vinculada ao discurso militar de defesa da família e das tradições.

2.2 Projeto de lei 867/2015: a institucionalização do movimento Escola Sem Partido e o silenciamento do professor

Desde que Miguel Nagib criou o movimento Escola sem Partido em 2004, vários projetos foram criados, baseados em suas ideias e a partir de 2014 começaram a ser protocolados nas câmaras legislativas do país, tanto em nível municipal, quanto em nível estadual e federal. O primeiro estado a tentar aprovar o PL foi o Rio de Janeiro através do deputado Flávio Bolsonaro (Republicanos), como relatado anteriormente.

Dentre esses projetos, podemos citar os projetos de lei anteriores, 7.180 e 7.181 que foram arquivados, pois são propostas de igual teor. Nesse sentido, o que nos interessa analisar é o que ficou parado no Congresso, aguardando para ser votado na Câmara dos Deputados, mas expirou o prazo de votação em 2019, e no Senado, o relator do projeto, Cristóvam Buarque (PPS-DF), deu parecer contrário ao PL por sua inconstitucionalidade, assim, seu proponente na casa, o senador Magno Malta, retirou a proposta de votação. Isso aconteceu em 2017.

Apresentaremos, assim, alguns recortes do PL 867/2015 de autoria do deputado Izalci Lucas (PSDB-DF), que busca, via casa legislativa, institucionalizar o movimento ESP em todas as escolas do Brasil.

Este projeto foi, dentre outros de igual teor, o primeiro a trazer o nome Escola Sem Partido em nível federal. Digo outros de igual teor porque já haviam sido protocoladas propostas semelhantes em outros momentos. Segundo Moura (2016, p. 40), “este foi apresentado um ano depois dos já citados PLs 7.180 e 7.181 e quase um ano depois do primeiro projeto de lei com nome Escola Sem Partido, apresentado na assembleia estadual do Rio de Janeiro”.

Para institucionalizar o ESP, o deputado Izalci Lucas (PSDB-DF) propõe que o PL altere e até suprima artigos da lei maior da educação no país, a LDB. Em princípio, o PL tem seu efeito pretendido bastante minimizado pelos proponentes. Eles dizem que pretendem “apenas” que se torne obrigatório colocar nas salas de aula e na sala dos professores um cartaz (com medida padrão estabelecida por eles), onde estarão os deveres do professor. Quando afirmam que “apenas” querem colocar um cartaz na sala de aula,

como um lembrete aos professores de seus “deveres e limites”, assim como aos alunos enquanto um manual de atitudes para vigiar a conduta dos professores, a proposta do ESP faz circular os sentidos de neutralidade, mas cinicamente, pois é uma dissimulação de democracia e direitos que na verdade funcionam como controle e interdição. Podemos observar esse efeito quando lemos o Anexo A (modelo de notificação extrajudicial). Essa formulação se dá dessa forma porque de outra forma poderiam ser atacados e sua proposta teria dificuldade em ser votada na Câmara e Senado. Conforme afirma Daltoé (2018, p. 124), como o conteúdo que se quer atacar não pode ser dito explicitamente, em lugar disso apresenta-se o ESP com esse discurso de neutralidade, que em sua textualidade apresenta vagueza, imprecisão.

Quanto ao cartaz, apresentaremos uma análise dele neste capítulo, mais adiante.

Vejam, então, alguns recortes do PL 867/2015 remetidos aos objetivos do trabalho. Não esgotaremos as discussões e análises sobre esse PL, nem pretendemos isso.

No recorte 1, do artigo 1º, do referido PL, temos:

R1: *Esta lei dispõe sobre a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional do “Programa Escola sem Partido”.*

O gesto de incluir entre os artigos e incisos que compõem a LDB, que regem a educação nacional em todos os níveis e modalidades, o programa ESP, produz sentidos de autoritarismo e cerceamento da liberdade, mesmo com a necessidade de ser aprovado na Câmara e Senado Federal. Desse modo, propomos diferenciar a questão das nomeações: *Movimento ESP* e *Programa ESP*, visto que o PL 867/2015, no artigo 1º, reforça que pretende instituir o *Programa ESP*.

Um projeto de lei é uma proposta que pode vir a se tornar lei ou não. A página na internet do ESP traz um esclarecimento sobre o programa:

o Programa Escola sem Partido é um conjunto de medidas previsto num anteprojeto de lei elaborado pelo Movimento Escola sem Partido. O Programa Escola sem Partido é uma proposta de lei — federal, estadual e municipal — que torna obrigatória a afixação, em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio, de um cartaz. Portanto o Programa quer instituir, se tornar uma política pública de educação. (MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO, ANO, s/p.)⁹

⁹ Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/perguntas-frequentes>
Acesso em: 10 out. 2020.

Já o termo “movimento” quase não se faz presente na página do ESP, tendo aparecido apenas duas vezes: na notícia de sua saída do ESP, em que Miguel Nagib afirmou sair do “movimento” e nessa definição acima, em que afirmam que as propostas do programa foram elaboradas pelo “movimento”. Por outro lado, nas abas da página do ESP só aparece o texto iniciando diretamente com o ESP ou, então, quando apresentam as propostas denominadas de Programa. Logo, o que percebemos, através de pesquisas, é que foi a mídia falada e impressa que denominou o ESP como um “movimento”. Talvez porque o termo “movimento” venha filiado aos sentidos de esquerda, portanto, não se auto denominaram assim. É essa uma possibilidade.

Para Algebaile (2017), o ESP não pode ser nomeado como um “movimento” devido a sua forma de agir. Há “a utilização de uma linguagem deselegante e não raramente grosseira, além de formas de intimidação, ameaça e desqualificação que não disfarçam as intenções de ‘abater o inimigo’” (ALGEBAILLE, 2017, p. 70). Mesmo tendo uma organização voltada para a defesa de interesses, uma ideologia partilhada por membros da sociedade civil, uma filiação de seus apoiadores (mesmo que anônimos, em sua maioria) e uma coordenação, a incitação ao ódio, à violência e ao denunciamento, impedem que eles possam ser nomeados como um movimento.

Os movimentos sociais, em sua maioria, não se pautam pela violência e ameaças, mas, conforme dito anteriormente, em alguns momentos aparece na página do ESP a palavra movimento filiada às ações e propostas do grupo. Trata-se, em certa medida, da disputa pelos sentidos de ‘movimento’. E podemos pensar num movimento de passagem de ‘movimento’, como demanda social (de um determinado grupo, que visa efeitos de adesão social mais ampla?), para ‘programa’ como o atendimento dessa demanda social transformada em política pública de educação.

Continuando a análise do R1, que trata da inclusão do ESP na LDB, percebemos aqui um funcionamento equívoco quando se fala em ‘inclusão’, incluir o ESP na LDB, incluir lei que direciona atuação do professor, em que o que é proposto se dá através de um ato arbitrário, pois pretendem legislar sobre a atuação de uma classe profissional, a qual não passou por qualquer consulta nem participou de nenhuma discussão, de maneira que os maiores interessados (ou prejudicados) ficaram de fora, os professores. As propostas do Programa ESP foram elaboradas por um grupo, denominado movimento e não há relatos de que foram convidados professores para debater as propostas. Não foram incluídos.

No recorte 2, do texto do artigo 2º, o PL traz os seguintes dizeres:

R2: *A educação nacional atenderá aos seguintes princípios: I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico; III - liberdade de aprender, 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.*

No primeiro inciso, é afirmado que a educação deverá ser pautada na ‘neutralidade’, o que já produz uma diferença que pode ser compreendida como contraditória com o segundo inciso, que cita o ‘pluralismo de ideias’, marcando esse jogo entre neutralidade e pluralidade. Nesse jogo se instaura uma tensão no dizer, afinal, se é preciso reafirmar a necessidade do pluralismo é porque o não dito atesta para os sentidos de que não se pratica o pluralismo de ideias na escola e sim uma conduta específica que seria a da visão do suposto doutrinador, que é única/unívoca. Trata-se de uma contradição direcionando o discurso para um litígio. Ora, pluralidade remete a sentidos de muitos, plural, vários pontos de vista e de concepções, enquanto neutralidade produz sentidos de isenção, não envolvimento, mas que pode compartilhar várias ideias e conhecimentos, não marcando uma posição. É interessante notar que, aqui, a neutralidade está sendo significada como o que permite várias ideias e por isso é neutra, não marca uma só posição, funcionando (paradoxalmente) como sinonímia de pluralidade e esse funcionamento atesta o equívoco como fato de discurso.

Ao contrário dos “doutrinadores de esquerda”, (o ESP denomina os professores assim), que teriam uma visão única, uma forma padronizada de trabalhar e divulgar suas posições, podemos interpretar que, pelo deslizamento de sentidos, neutro remete a zero, a em cima do muro, “isenção”, o que não toma posição, e isso é da ordem do impossível, pois, segundo Freire (2003), educar é um ato político, não há neutralidade na educação. No primeiro inciso, quando é falado da “neutralidade do Estado, política, religiosa e ideológica”, percebemos o funcionamento do cinismo, da dissimulação, pois a proposta do ESP é ideológica – já que nada pode estar fora do funcionamento ideológico, ainda que se apresente como estando fora – (defende supressão/seleção de assuntos considerados inadequados, direcionando para um não pluralismo de ideias). É política, no sentido de tomar posição para interferir na liberdade (e toma partido), algo contraditório se observarmos o termo “sem partido”. Além disso, tem uma visão religiosa

de educação, (assuntos relacionados à moral, valores e sexualidade deverão ser proibidos na escola), lembrando que o Estado é laico. Também é bom frisar que não existe neutralidade ideológica, ela pega a todos de jeito, não há como estar fora. Conforme afirma Orlandi (2015, p. 7), “não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos”.

Na página do ESP, podemos observar depoimentos de pais, alunos e de alguns pensadores/teóricos proferindo ataques ao trabalho dos professores, inclusive há filmagens de aulas sem a devida autorização do professor. Segundo Ramos (2017, p. 77), “guiados por uma intencionalidade política, recorrem ao dispositivo jurídico sob os auspícios da sua neutralidade”. Eles se manifestam na página

de forma arrogante, sem nenhuma ética nem respeito com os educadores e a sociedade em geral, emitem uma mensagem de certeza e proposição de ideias supostamente neutras, mas que escondem, na verdade, um teor fortemente persecutório, repressor e violento. (RAMOS, 2017, p.76).

Essa cruzada contra a escola e contra grupos de professores, empreendida pelo ESP, exige esforços de toda a sociedade para que a democracia, a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas sejam respeitadas. Quanto aos alunos, é fundamental que eles sejam colocados frente a situações em que tomem conhecimento de diferentes pontos de vista e de concepções de mundo. Isso é importante para que eles formem suas próprias leituras de mundo e uma pluralidade que constrói conhecimento é formadora, mas se essa experiência for coibida dentro das escolas haverá um prejuízo à sua formação cidadã. O que compreendemos com esse termo “neutralidade”, nas sombras dos sentidos, é que há uma intolerância à diversidade de ideologias e concepções políticas.

Os incisos III e IV acabam por ressaltar um paradoxo com o II, quando afirmam que o aluno deverá ter *liberdade de aprender, liberdade de consciência, liberdade de crença*, ora essa liberdade perpassa pela aprendizagem da pluralidade de ideias e concepções, em que todos podem e devem (se) manifestar, defender seus pontos de vista na sala de aula. Ouvir pontos de vista diferentes é fundamental, liberdade de crença configura o respeito a todas as crenças (pluralidade) e o direito de não ter crença também. Acreditamos professores já defendem e praticam, em sua maioria, o respeito a esses direitos, a essas liberdades.

Ainda sobre o inciso IV, sobre a *liberdade de crença*, percebemos aí a configuração de outra cena de litígio, isto é, que direciona para o litigioso, pois há projetos

anteriores que já propõem retorno às aulas de religião na escola pública, o que hoje é facultativo, segundo a LDB, visto que a participação do aluno não é obrigatória. A questão é: o professor de ensino religioso deverá ser formado em que área especificamente? De qual religião deveria ser a aula, quando o “correto”, seguindo o pluralismo, seria abordar todas as religiões? Se os pais exigem liberdade de crença, como essa seria trabalhada em sala de aula, com 30 alunos de diferentes formações com relação a valores e crenças? Isso é da ordem do impossível. Mas quando o ESP propõe inserir na lei um artigo que trate da liberdade de crença na escola, outro efeito de sentido que se formula é que os professores e a escola impõem aos alunos suas convicções religiosas ou a falta delas, incentivando os alunos a se tornarem agnósticos.

Com isso, o que fica marcado, textualizado, é que se fala de um inimigo sem nomeá-lo diretamente. Afinal, contra quem esse discurso se dirige? Quem é que impede a liberdade de crença? Quem é que não expõe os alunos à pluralidade de ideias?

Já o inciso V, *reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado*, produz um efeito de sentido de estranhamento, como os outros incisos e artigos, por afirmarem como ‘novo’ algo que já ‘existe’, de maneira que nos perguntamos: esse “reconhecimento” implica no desconhecimento do quê? Efeito de repetição, funcionando com o objetivo de fixar um preceito. Sabemos que há na relação professor aluno uma relação de assimetria, uma relação de forças. Para Orlandi (2015, p. 37), “se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar de aluno”. Segundo a autora, assim, a organização social é formada por relações baseadas em hierarquias, “são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na ‘comunicação’”. A fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno” (ORLANDI, 2015, p. 37), mas isso não permite que o professor abuse desse aluno e desse poder que lhe é outorgado, como em outras profissões também acontece (de juízes e policiais, por exemplo). São relações de força e poder, porém há limites para essa atuação, abusos não são permitidos, pelo contrário, são punidos. Para que uma outra lei para afirmar o que já é previsto em lei, uma vez que já existe lei contra abusos? A mais recente, é nova lei de abuso de autoridade – Lei n. 13.869/19, em que estão previstas punições tanto para funcionários públicos dos três poderes quanto para particulares.

Essa vulnerabilidade do aluno, por outro lado, também pode ser discutida, já que ele é um cidadão, com direitos garantidos e deveres também e mesmo que seja menor, não é uma tábula rasa. Ele chega à escola com conhecimentos, vivências e não é assim

tão suscetível a manipulações como o ESP discursiviza. Nesse sentido, o que nos chama a atenção para a análise é a palavra “reconhecimento”, sobre a qual perguntamos: Por que é preciso, agora, “reconhecer” essa vulnerabilidade? Em que isso implica? Mais uma vez trata-se do funcionamento discursivo que institui um inimigo e, neste caso, está em relação ao não reconhecer uma vulnerabilidade.

Os incisos VI e VII versam basicamente sobre o mesmo ponto, tanto entre eles, quanto aos outros citados. *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. Liberdade de consciência, de crença, convicções.* Há uma insistência que produz efeito de um reforço, de repetir para fixar, como se fosse um aviso aos professores: não doutrinem nossos filhos; estamos de olho; vocês estão sendo vigiados, cuidado seus militantes! Além disso, outro efeito a que nos atentamos é o do modo como se estabelece esse “direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”. A educação escolar é uma prática que se dá numa relação com o coletivo, como os pais esperam que se realize um desejo individual ou familiar nesse âmbito coletivo?

Então, um ponto interessante de analisar é que, segundo o ESP, os pais querem proteger os valores morais da sua família em especial, mas, quando determinam isso, esquecem que as outras famílias também têm seus valores morais, que podem não ser iguais aos seus. Ou seja, em uma sala de aula lotada (o que é comum nas escolas públicas brasileiras), como isso poderia ser administrado segundo os ideais do ESP? Se todos os pais exigirem que seus valores morais sejam respeitados e certos assuntos não devam ser abordados, como acontecerá uma aula, por exemplo, sobre evolucionismo, que contraria o criacionismo, ou outra sobre História ou Sociologia, em que entrariam as ideias de Karl Marx, um dos pilares e fundador da Sociologia Clássica? Isso, para o ESP, é doutrinação, desrespeito aos valores da família. Por conseguinte, cabe salientar que o ESP é uma organização privada com o objetivo de instituir uma interferência na condução da esfera pública. O que percebemos aí é um rompimento dos limites entre o público e o privado, ou seja, trata-se de um princípio constitucional que estão querendo dissimuladamente afrontar. É a luta de classes sempre presente. Segundo Rancière (1996, p. 69), o espaço público é compreendido como “um espaço de litígio” e, ainda para o autor, também há um litígio constitutivo da política. Corroborando com essa questão, Orlandi (1998) afirma que o político é sempre conflito.

O litígio está presente o tempo todo na proposta do ESP. Há um embate entre posições ideológicas voltadas para a imposição do silêncio ao professor. Um dos diversos problemas que o ESP traz é o de não definir nem delimitar o que entende por doutrinação, valores morais, liberdade de crença e de convicções. Fica algo muito aberto e passível de interpretações de todo tipo.

Conforme afirma Orlandi (2015), não há como não interpretar. Quanto aos valores morais, há um efeito de consenso de que a família tem sim o dever de ensinar aos filhos, mais que isso, é um dever dos pais, mas a escola também deve trabalhar, tem o dever de buscar o desenvolvimento de valores como o respeito às diferenças, tolerância, solidariedade, empatia, diálogo. São essas, portanto, funções compartilhadas, conforme já preconiza o artigo 205 da Constituição Federal de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

E corroborando com a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 traz, em seu artigo Art. 2º, o seguinte:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

E mais, a LDB ainda afirma no Artigo 1º que

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Portanto, quando os pais, através do ESP, trazem para si a exclusividade da educação e desenvolvimento de valores morais de seus filhos, eles estão confrontando tanto a Constituição Federal quanto a LDB. Nesse sentido, podemos dizer que há tentativas de limitar a atuação das outras instâncias educativas presentes na sociedade, dentre as quais está a escola, a qual foi eleita pelo ESP como seu alvo e, contraditoriamente, sua inimiga juntamente com determinados professores. Também, através da proposta, procuram impedir que os professores incentivem os alunos a

participar de manifestações culturais, movimentos sociais e outras organizações da sociedade, ou seja, de não exercer a cidadania plena, pois propõem vetar as participações dos filhos na vida cidadã, como veremos mais adiante, no Cartaz com os “deveres do professor”.

Outro recorte desse PL que nos interessa é quanto ao artigo 7º. Vejamos o recorte 3:

R3: *As secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato. Parágrafo único. As reclamações referidas no caput deste artigo deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos interesses da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade.*

Para nós, mais uma vez esse dizer produziu o efeito de retorno de sentidos atualizados em um batimento com uma memória dos períodos da ditadura militar, bem como produziu também os sentidos de reclamação de cliente, conforme está firmado no Código de Defesa do Consumidor, causando-nos indignação pela forma como afronta os direitos dos professores, pois, conforme já citamos, há canais formais de denúncia de abusos em qualquer esfera da vida em sociedade. Conforme ressaltou o atual secretário estadual de educação do estado de São Paulo, Rossieli Soares, em uma entrevista para a Agência Brasil (2018), quando ainda era Ministro da Educação do governo Temer, o país já tem canais de denúncia, não precisa de uma lei como a do Escola sem partido e não há a necessidade de uma lei específica para isso. Por outro lado, instituir, em forma de lei, a prática de denunciismo, do “vigiar, ameaçar, intimidar para punir” (parafrazeando Foucault), foi impactante, bem como criar um canal oficial para fazer delações contra os professores que contrariam os preceitos do ESP, contra as escolas e até contra os livros didáticos. Isso se coloca como uma violência, um silenciamento, uma censura oficializada. Nesse sentido, de acordo com Orlandi (2007, p. 79), “a censura afeta, de imediato, a identidade do sujeito”.

A memória do período da ditadura, em vários momentos, atualiza-se no discurso do ESP, em que buscam, usando de diferentes estratégias, promover o silenciamento, a censura, ao professor que ousar desenvolver uma educação crítica e libertadora, pois isso, para o ESP, é sinônimo de doutrinação. Entendemos, assim, que os sentidos da ditadura vêm colados à proposta do ESP e, segundo Orlandi (2015, p. 37), “não há discurso que não se relacione com outros”, ou seja, “os sentidos resultam de relações: um discurso

aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros”. E, de acordo com Pêcheux (2015, p. 29), “não descobrimos, pois, o real: a gente se depara com ele, dá de encontro com ele, o encontra”.

Considerando o que apresentamos neste tópico, a partir dos recortes analisados, é que tratamos do funcionamento discursivo do ESP como o que promove através da contradição constitutiva de todo discurso, um litígio discursivo, que se dá de diferentes formas. Esse funcionamento implica instaurar uma espécie de cena de embate, em criar ou definir/delimitar um inimigo, que nem sempre é diretamente nomeado assim, mas que está ali sustentando os dizeres.

2.3 O litígio discursivo enquanto um funcionamento

Sobre o litígio discursivo, noção que estamos trabalhando neste texto, importa-nos esclarecer que optamos por trazê-la devido às questões presentes no discurso do ESP, a partir de seu funcionamento, em que incita denúncias e notificações extrajudiciais contra grupos de professores denominados como doutrinadores. Além disso, durante todo o desenvolvimento das análises, os recortes analisados produziram um confronto/contradição com o que estabelece a Constituição Federal, a LDB e também com os escritos de Paulo Freire, conforme veremos no capítulo 3.

O litígio remete também para nós a uma questão judicial, de processos, de tentativas de interdições e penalizações. Há, porém, fatores que vão ao encontro com o que se discursiviza no PL 867/2015, tais como cenas de embates diretos contra professores, contra a legislação, contra Paulo Freire e sua obra, construídos ao longo da proposta, ou mesmo nos textos da internet tomados para análise, o que nos leva a trabalhar o litígio como uma noção importante em nossas análises porque nos auxilia na descrição desse funcionamento. Segundo Romão e Pacífico (2008), ao analisarem o embate entre duas formações discursivas distintas em torno da questão agrária, a partir do modo como essa questão é tratada em relação à escola/universidade, elas afirmam que:

Esse embate de vozes não trata apenas de uma disputa de palavras em jornais, blogs, portais eletrônicos ou de adoção de material didático, mas de um confronto por regiões de poder, cujas raízes estão fincadas na luta de classes e no modo como ela se desdobra na conjuntura sócio-histórica da atualidade. (ROMÃO e PACÍFICO, 2008, p. 102)

Quando tratamos do litígio direcionado ao discurso do ESP contra grupos de professores e contra escolas temos aí “um litígio discursivo que vai muito além de giz e lousa, pois implica considerar a forma de nomear, dividir e distribuir (ou não) os poderes” (ROMÃO e PACÍFICO, 2008, p. 106). Esse trabalho de Romão e Pacífico (2008) nos interessa bastante porque as autoras tratam desta formulação “litígio discursivo” para pensar a questão agrária¹⁰.

Há uma constante luta de classes, sem fim, na sociedade capitalista, e a escola como parte dessa estrutura, como um aparelho ideológico de Estado, torna-se palco das disputas pelo poder. Romão e Pacífico (2008) consideram a escola

não como estrutura física ou espaço material, mas como superfície institucional de disputa por espaços de dizer, enfim, escola onde se processam tensões e disputas por espaços de poder, saber e dizer, já que ela pode ser tomada como território de exclusão ou inclusão de vozes sociais. Dito de outro modo, entendemos tal disputa por sentidos na esfera de uma luta política que reclama gestos de interpretação para além dos sentidos literais das palavras. (ROMÃO e PACÍFICO, 2008, p. 106-107).

Assim, podemos afirmar que o litígio discursivo, pelo efeito de evidência, revela-nos algo que, além de uma relação entre FD contraditórias (FD neoliberal/conservadora *versus* FD progressista), formula-se por um embate direto, uma disputa por posições de dominância e poder. Uma luta política que toma a forma do litigioso.

2.4 A questão da neutralidade: O discurso da “imparcialidade”

A denúncia principal do movimento Escola Sem Partido, presente na sua página de apresentação, é a da “*instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários*” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019). Eles defendem que a escola seja neutra (como se isso fosse possível) com relação a várias temáticas presentes nas disciplinas

¹⁰ As autoras analisam um *corpus* constituído de notícias, recortadas da rede eletrônica, além de artigos e textos institucionais (o discurso sobre o curso de Direito de uma Universidade Federal e sobre um livro didático de História distribuído pelo MEC; e o discurso de um programa institucional da Associação Brasileira do Agronegócio de Ribeirão Preto para todo o Estado de São Paulo), tratando da constituição de duas formulações discursivas e buscam analisar como são produzidos sentidos sobre o que consideram ser um litígio discursivo que se dá muito além de giz e lousa. Quanto às distintas FDs, as autoras afirmam que: “Ambas põem em discurso o litígio que, como já foi dito, materializa uma disputa política por espaços de circulação de sentidos dentro de instituições educacionais de nível fundamental, médio e universitário (e, também, muito além delas)”. (ROMÃO e PACÍFICO, 2008, p. 102).

escolares. Destacamos, aqui, conforme dissemos anteriormente, que parece haver um efeito de indistinção entre neutralidade/pluralidade no discurso do ESP, mas há, de fato, uma sobreposição dos sentidos de neutralidade sobre pluralidade, que é significado como ‘imparcialidade’. Podemos dizer que há aí a presença da dissimulação, produzindo efeito de imparcialidade, em que está elidida a posição de quem defende a proposta. Segundo Frigotto (2017, p. 29), “sob a ideologia de neutralidade do conhecimento e da redução do papel da escola pública de apenas instruir, esconde-se a privatização do pensamento e a tese de que é apenas válida a interpretação dada pela ciência da classe detentora do capital”.

Através do uso de paráfrases podemos relacionar um modelo de educação “neutra” com os pressupostos filosóficos do positivismo, prática muito difundida e realizada na escola tecnicista (CAVALCANTE, 2017). Interessante salientar que o tecnicismo teve seu ápice na educação brasileira no período da ditadura militar. No tecnicismo não havia preocupação com a formação do cidadão crítico, nem com sua formação integral, apenas ensinava-se como ser um bom operário, capacitado para executar os comandos na indústria. E, mesmo passados tantos anos, essa visão de educação no Brasil não se alterou, nem promoveu grandes transformações. Nesse sentido, conforme Orlandi (2017), temos que a “educação continua a servir ao desenvolvimento, ao mercado. Desse modo, não se educa para a inserção social do sujeito em um mundo do conhecimento, mas capacita-se esse sujeito para o trabalho e o mercado” (ORLANDI, 2017, p. 238). Os alunos da elite nunca precisaram se preocupar com a qualidade da educação ou em cursar ensino técnico, pois esse nível de ensino, historicamente, sempre foi direcionado às classes mais baixas e necessitadas de uma qualificação para o trabalho (ARANHA, 2006).

Essa questão da desigualdade de classes no país afeta todos os setores da sociedade e com a educação não seria diferente. “O Brasil, no contexto do capitalismo mundial, estruturou-se sob o signo colonizador e escravocrata e, como tal, produziu uma das sociedades mais desiguais e violentas do mundo” (FRIGOTTO, 2017, p. 20). Para o autor, “a ‘expressão sem partido’ mostra toda a esperteza e cinismo de seus formuladores. Na verdade, como veremos, esconde seu contrário na manipulação semântica dos conceitos” (FRIGOTTO, 2017, p.17).

Com relação à neutralidade/imparcialidade defendida pelo movimento, Bezerra e Souza (2016, p. 13) afirmam que:

A investida em favor da neutralidade numa sociedade de gritantes desigualdades é, na verdade, a tentativa de calar os setores desfavorecidos, discriminados e excluídos que tem tomado voz, ido as ruas, denunciado e escancarado as falácias do conservadorismo no poder, que atingido pelas crescentes manifestações que o contestam, impele-se em tentativas absurdas, sobretudo no âmbito da lei, de se manter incólume em sua dominação de classe. Em resumo, trata-se de uma “nova” feição do processo de alienação empreendido no âmbito educativo e conduzido por uma camada que, indiretamente, busca assegurar a manutenção da ordem social nesta nova fase do capitalismo contemporâneo. (BEZERRA e SOUZA, 2016, p. 13).

Assim, querem que através da força da lei sejam garantidos e mantidos os interesses defendidos pela classe dominante e, nesse momento, dada sua importância, fazer isso através do endurecimento da vigilância dentro das escolas.

Reforçando ainda o debate sobre o tema da neutralidade, há a possibilidade de, em algum momento da história, a educação ser pautada na neutralidade? Paulo Freire (1996) afirma que não. Para ele, educar é um ato político e não existe neutralidade na educação. Ou você trabalha para a libertação dos oprimidos ou para a manutenção do *status quo*. Segundo o autor, quando se tenta desfazer a dimensão política da educação já estamos tomando um posicionamento também político: alienar os alunos (FREIRE, 1996). A luta para calar o professor e cercear o seu dizer em sala de aula tem um objetivo: o da dominação, pois “seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica” (FREIRE, 1984, p. 89).

Interessante ressaltar que o movimento ESP, determinado por saberes de formações discursivas de cunho autoritário, religioso e conservador, formações que se intercalam quando analisamos diferentes sequências discursivas, está propondo alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o que atingiria todas as escolas do Brasil, em nível federal, estadual e municipal e tem encontrado muitos simpatizantes. Ainda, podemos observar através dos noticiários pela tv e pela internet, a presença de uma onda forte de repressão e conservadorismo despontando na sociedade, há (como parte importante) a influência de grupos religiosos neopentecostais, de modo que as condições de produção do discurso do ESP, como visto, remetem à moral cristã, porém, ao mesmo tempo, apresentam uma ambiguidade, a de destilar discurso de ódio, perseguição, agressividade e coação.

Podemos identificar, através da defesa dos valores morais cristãos, que determinados temas para o ESP deveriam ficar restritos à igreja, às famílias e não serem

tratados no espaço escolar. Ao não permitirem o trabalho sobre temas específicos – de educação sexual, evolução *versus* criação, discutir sobre aborto nas escolas, alegando que esses assuntos não competem à escola ensinar –, prejudicam milhares de alunos que têm, no espaço escolar, sua única fonte de informação. Salientemos que, na conjuntura atual, os grupos políticos ligados ao programa têm sua principal representatividade nos setores conservadores da burguesia empresarial, da bancada militar do congresso que prega a volta da Ditadura e, com o apoio da bancada evangélica, defendem o discurso da família tradicional. Pudemos constatar isso através dos discursos em defesa do ESP que foram feitos na Câmara e no Senado Federal, quando o projeto ainda estava em discussão nas comissões que foram formadas para o debate. Assim, o discurso do Movimento ESP é formulado e circula com grande adesão dos setores mais conservadores da sociedade.

Segundo Salles (2019), mesmo havendo possíveis divergências dentro dos grupos e ideologias que defendem e apoiam o ESP, todos concordam na defesa da tradição, da família, da moral e dos costumes, pois consideram que esses preceitos podem estar em risco. Para ele, o ESP já tomou para si um status de autoridade.

Muito mais do que silenciar o contraditório, ele define os termos para a viabilidade do diálogo em si. O debate educacional é aparelhado por um novo protagonista incontestável na forma do MESP e seus partidários. Sua narrativa é a única possível e criticar o status dessa “vanguarda” é nada mais do que uma admissão de culpa. (SALLES, 2019, p. 50).

O que podemos observar é que nessa proposta há vários sentidos silenciados. Interessante é que foi possível identificar o crescimento progressivo do referido movimento na sociedade, considerando a quantidade de pessoas que apoiam as ideias do ESP. Esse fato que pode ser acompanhado pelo número de seguidores das páginas do Movimento ESP nas redes sociais, que hoje totalizam 227.558 seguidores no Facebook. No Twitter são 122.038 seguidores. O discurso conservador e de perseguição encontrou ressonância nas redes sociais e os ataques aos professores e aos partidos de esquerda se tornaram corriqueiros. Talvez isso se deva ao fato de que o Brasil, um país extremamente desigual que, em determinado período da história recente, teve várias reformas sociais com investimentos pesados na construção de escolas e universidades, o que pode ter causado incômodo na elite, já que a escola sempre foi para poucos e até então reproduziu o discurso dominante. Nesse sentido, Orlandi (2017) afirma que a Educação no Brasil se assemelha com o capitalismo na forma como trata as pessoas na sociedade, pois funciona “como elemento discriminador e discriminatório: divide social, econômica e

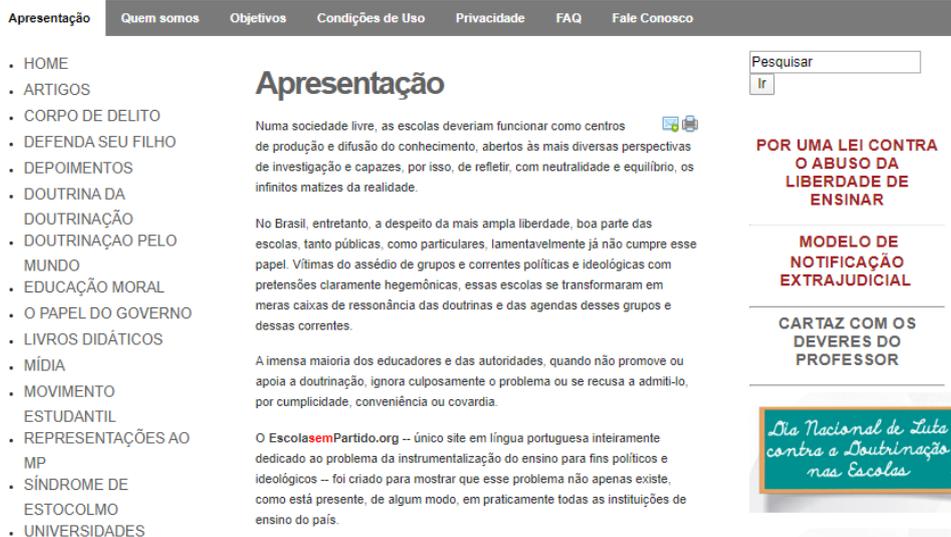
politicamente, cidadãos e (não) cidadãos, os que podem (e não podem) ter empregos, os que circulam nestes (ou naqueles) espaços sociais” (ORLANDI, 2017, p. 237).

Eis aí um paradoxo, a escola como poderoso AIE (ALTHUSSER, 1996) sempre esteve a serviço dos interesses da classe dominante, mas, ao mesmo tempo, essa classe se vê ameaçada pelas mudanças que estão ocorrendo dentro dela, um movimento saindo da reprodução em direção à transformação. Para Pêcheux (2014, p. 130), quando falamos das possibilidades de “reprodução/transformação” estamos nos referindo ao “caráter intrinsecamente contraditório *de todo modo de produção que se baseia numa divisão em classes, isto é, cujo princípio é a luta de classes*”. A escola, nesse momento, torna-se o palco central das disputas de classes pelo seu domínio.

Segundo Frigotto (2017, p. 20), “a burguesia brasileira sempre foi antinação, antipovo, antidireito universal à escola pública”. Por isso essa burguesia visa manter o *status quo*, filtrando, selecionando o que deverá ser ensinado nas escolas, para manter essa dominação e o instrumento mais eficaz nesse momento é o movimento ESP.

2.5 Análises dos recortes do site do ESP

Feita a apresentação das condições de produção do discurso do ESP, passemos agora à análise do funcionamento discursivo e da produção de efeitos de sentidos a partir dos dizeres da apresentação do programa, que se encontra na página oficial do movimento, disponível em: *escolasempartido.org*. Importa-nos informar que a página original do movimento foi retirada do ar e outra colocada em seu lugar. A nova versão tem um layout mais colorido, mais suave, produzindo um efeito de ludicidade, de salas de aula da educação infantil, inclusive com a imagem de uma criança como pano de fundo. A versão antiga, original, era mais agressiva, com linguagem de incitação ao ataque direto, às denúncias, parecida com o layout de uma página de jornal. Através de um programa de recuperação de páginas antigas na internet, uma ferramenta denominada *Wayback Machine*, foi possível resgatar as postagens antigas do site inicial do movimento, pois eram essas que nos interessavam e foram com essas que tínhamos iniciado nosso trabalho de recorte e pesquisa desta tese. Essa ferramenta funciona como uma “máquina do tempo” de postagens de todo tipo, que tenham sido feitas na internet. Vejamos, a seguir, no recorte 4, um *print* da página de apresentação do movimento, em sua primeira versão:



R4: Página de apresentação do movimento ESP original

A seguir temos o recorte 5, com a página de apresentação do movimento, em sua versão atual:



R5: Página do ESP atual, reformulada

Essas são as páginas iniciais do ESP, a atual e a original, antes de sair do ar e ser substituída por essa versão mais lúdica, suave, eu diria. Conhecendo as propostas e a forma agressiva de ataque do movimento nas redes sociais, podemos interpretar essa mudança como estratégica para trazer mais apoiadores, produzindo sentido de algo mais

familiar, voltado para proteger as famílias, mais acolhedor. Trata-se aí da historicidade produzida em torno das diferentes formulações da página.

Analisaremos, aqui, a página original, o recorte 4, no qual, ao descrevermos as condições de produção estritas da página, no movimento na internet, é possível notar, no alto da página, o slogan com a frase “Escola Sem Partido” e “educação sem doutrinação”, sendo que a palavra “*sem*”, no primeiro slogan, aparece destacada em vermelho. Segundo Frigotto (2017, p. 31), ao colocar em destaque o “sem” no nome do movimento ESP, “quer-se sublinhar que, ao contrário, trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade[...]”.

O efeito de sentido dessa marca material, da cor vermelha, indica que determinados partidos devem estar fora. Esse detalhe remete a partidos de esquerda em que, dentre seus símbolos, estão a cor vermelha. Historicamente essa cor é marca dos partidos e organizações revolucionárias, de esquerda. Cor vermelha que também simboliza o sangue derramado pelos operários nas lutas de classes durante toda a história da humanidade. Cor usada nas bandeiras do partido comunista. “A cor vermelha está ligada historicamente a posições revolucionárias, transformadoras” (ORLANDI, 2015, p. 17). A cor, enquanto elemento sócio-histórico, está aqui aliada a um tipo de formação imaginária. Hoje, usar vermelho em momentos políticos, históricos, em manifestações, remete a pessoas com “ideologias de esquerda”, o que incita ataques de ódio, agressões físicas, pois são considerados subversivos, baderneiros, criminosos, “comunistas”.

Quanto à frase “Educação sem doutrinação”, um dos efeitos de sentido trazidos por ela é de que a escola realmente inculca, faz um trabalho forte em cima de determinadas ideias e conhecimentos. Produz uma discursividade de militância, como se a escola estivesse “forçando a barra” para que determinados discursos sejam aceitos como verdadeiros e outros não. E, desse modo, de uma determinada forma, invertida, esse slogan afirma, assertivamente, que há a doutrinação nas escolas e por isso se deve lutar para extirpá-la da escola. Afirma, sem provar concretamente, que há essa doutrinação e, como dissemos anteriormente, não se explica diretamente o que significa essa doutrinação. Podemos dizer que, dentre os vários sentidos possíveis para a palavra doutrinação, o que mais se aproxima dos sentidos possíveis de serem atualizados, em relação à página do movimento, é o de aliciamento, ou seja, o de corromper os alunos, inculcar, catequisar, impor verdades absolutas.

Segundo Ghiraldelli (2017, s/p), “o projeto ‘escola sem partido’ não é para interromper doutrinação. Ele é uma doutrinação. Trata-se de censura promovida por quem não tem noção de escola, nem passou por uma. Ou se passou, foi um grande fracasso”. Quando analisamos as propostas do ESP, temos sentidos postos de que seus defensores não são contra a doutrinação, de que ela não é proibida por eles, de que eles apenas não aceitam que haja doutrinação com ideias consideradas de esquerda e essas sim deveriam ser perseguidas. Pudemos também observar, através de um deslizamento de sentidos no slogan do movimento ESP, que “escola” desliza para “educação”, enquanto “sem partido” desliza para “doutrinação”. Nesse jogo de palavras, a ideologia funciona, opera o tempo todo produzindo efeito de que isso é o correto a se fazer. Extirpar da escola a ideologia, a doutrinação.

Para Salles (2019, p. 49), “o combate à ‘doutrinação ideológica’ passa assim a se legitimar não mais só na necessidade de garantir a neutralidade política na educação escolar, mas também na demanda pelo controle do ensino com base em pressupostos morais”. O ESP e seus apoiadores veem a escola como uma ferramenta poderosa e por isso precisam ter o controle total do que se diz e faz dentro dela.

Doutrinação tornou-se uma palavra muito utilizada nos últimos anos por um grupo de cidadãos com determinada visão de mundo e de política, que alegam haver, no país, um trabalho de inculcação ideológica pela esquerda e que ela se infiltrou na escola para conseguir esse feito. São esses dizeres filiados a FDs conservadoras e religiosas, em que a ideologia ressoa como doutrinação e está inevitavelmente ligada à esquerda, isentando a direita de possuir posições ideológicas, ou seja, ela é significada como não doutrinadora.

Desse modo, a proposta do ESP se mostra um tanto ambígua, pois se autodenomina “sem partido” e defende a imparcialidade, porém propõe barrar conhecimentos e conceitos que sejam contra aquilo que defendem, contra sua posição ideológica. “Também não é casual que os temas a que esse grupo se refere como os mais permeáveis à doutrinação ideológica sejam raça e etnia, religiosidade, sexualidade e gênero, capitalismo e socialismo” (RAMOS, 2017, p. 76). O ESP tem o apoio das camadas mais conservadoras da sociedade e dentre elas estão a igreja, a classe dominante (que no Brasil tem sua maioria branca) e os grupos políticos conservadores de extrema-direita. Por isso esses temas são tão combatidos por eles. Pudemos perceber esse apoio através dos discursos de políticos no período das eleições e após também, quando o projeto começou a ser discutido na Câmara e no Senado. Denominações religiosas,

como por exemplo *católicsnabiblia.com* também mostraram seu apoio ao ESP em páginas na internet, como pudemos observar em recortes nesse trabalho.

A liberdade de ensinar que está garantida na LDB e a liberdade de expressão para o ESP são sinônimos de doutrinação e eles defendem que o professor tenha limites nessa liberdade. Interessante salientar que se o professor falar aquilo que o movimento defende não será considerado doutrinação, apenas o contrário, visto que quando o assunto não está de acordo com o que o ESP defende, passa a ser rotulado e desqualificado. Conforme afirma Orlandi (1999, p. 46), “a ideologia faz parte, é condição para a constituição do sujeito e dos sentidos”.

Com o slogan *educação sem doutrinação*, são produzidos sentidos de que os alunos são forçados a concordar com o que o professor impõe, de modo que o imaginário aqui presente, discursivizada pelo ESP, é de um professor coercitivo, assediador, professor-ditador. E em contrapartida, constrói-se um imaginário do aluno como um ser indefeso, vítima, incapaz, submisso às verdades impostas pelo professor, como se esse fosse um “ser do mal”. Nesse sentido, é importante ressaltar que a língua é passível de produzir deslizamentos, deslocamentos e os sentidos não são estáveis, podem sempre vir a ser outros. Eles não estão dados *a priori*. Eles dependem das condições de produção, da posição-sujeito e em que formação discursiva ele se encontra identificado.

Sobre o fato de que os sentidos mesmo se movendo, não estão completamente livres, Orlandi (2015, p. 8) coloca que os sentidos e os sujeitos transitam entre a movência e a estabilização, a permanência. Para a autora, mesmo havendo uma “imprevisibilidade na relação do sujeito com o sentido, da linguagem com o mundo, toda a formação social, no entanto, tem formas de controle da interpretação que são historicamente determinadas”. E, de acordo com Nogueira (2017, p. 68), “isso implica em que os sentidos, ainda que produzindo rupturas e acontecimentos, não estão nunca soltos, desligados, pois eles são administrados”. Há uma coerção que impele os sentidos em determinadas direções, principalmente dentro das instituições, sendo a escola uma delas.

Ainda para Nogueira (2017), por ser a AD uma disciplina interpretativa, devemos considerar que a interpretação está constantemente intervindo na materialidade do objeto analisado: “Afinal, é o analista que expõe e explicita as condições de produção, os apagamentos e silenciamentos que identifica, as posições discursivas em confronto, etc. e não simplesmente faz a aplicação de um método científico” (NOGUEIRA, 2017, p. 68).

Por isso, nenhuma análise será igual a outra, mesmo que o material e o objeto da análise sejam o mesmo, o olhar do analista, suas concepções de mundo, tornarão aquela análise única, especial.

Analisaremos, assim, alguns dizeres presentes na aba **Apresentação** pertencente à página do movimento ESP. Vejamos aqui a transcrição feita no recorte 6, que traz o seguinte:

(R6): *No Brasil, a despeito da mais ampla liberdade, boa parte das escolas, tanto públicas, como particulares, lamentavelmente já não cumprem seu papel. Vítimas de assédio de grupos e correntes políticas e ideológicas com pretensões claramente hegemônicas, essas escolas se transformaram em meras caixas de ressonância das doutrinas e das agendas desses grupos e dessas correntes.*

E ainda, conforme o recorte 7, acrescentam que:

(R7): *A imensa maioria dos educadores e autoridades quando não promove ou apoia a doutrinação, ignora culposamente o problema ou se recusa a admiti-lo, por cumplicidade, conveniência ou covardia.*

Os dizeres que integram os recortes 6 e 7 nos interessam porque se relacionam diretamente com nossos objetivos de análise. Quando se afirma que as “*escolas são vítimas de assédio de grupos e correntes políticas e ideológicas com pretensões claramente hegemônicas*” (R6), identificamos aí a presença de um cinismo e dissimulação, uma estratégia utilizada pelo do movimento ESP.

Primeiramente, afirmamos mais uma vez que não há como estar fora da ideologia, portanto, há nas escolas a presença da ideologia, mas não é uma só. Além disso, de nossa perspectiva, falamos mais diretamente em funcionamento ideológico e não em ideologias como blocos de ideias, que é uma concepção comum e corrente do que seja ideologia. Pensamos, na perspectiva discursiva, a ideologia como prática, tal como apresentamos no capítulo 1 desta esse. Embora haja a presença e prática da ideologia de forma heterogênea, como um poderoso AIE, a escola reproduz a ideologia da classe dominante, por isso ela é um espaço de disputas, de luta de classes (ALTHUSSER, 1996).

A escola que conhecemos é um espaço de grandes diferenças, sejam elas: econômicas, sociais, estruturais e culturais. Diferenças que, inclusive, promovem desigualdades sociais e diferentes resultados nas avaliações educacionais e nesse recorte retirado da página do ESP é afirmado que há grupos, correntes políticas e ideológicas que

querem ter o domínio, a hegemonia dentro do espaço escolar. Essa afirmação, que nos parece mais com uma denúncia falsa, traz uma discursividade confusa, já que denunciam esse suposto assédio sofrido pelas escolas, mas ao mesmo tempo aparece a contradição: a de que pela proposta do ESP, ao mesmo tempo em que propõe silenciar determinadas visões de mundo, eles querem impor outras determinadas visões de mundo, querem interferir de fora no que acontece dentro da escola.

Esse funcionamento discursivo contraditório direciona para uma cena de embate, um litígio discursivo. Ao querer, pela força da lei, fazer tornar hegemônico aquilo que eles consideram adequado ser discutido nas escolas, querer eliminar um discurso que não apoiam e substituir por outro, coloca-se o professor como o suposto doutrinador significado enquanto inimigo de uma suposta educação ideal.

Com essa proposta protocolada no Congresso, que se encontra aguardando votação, podemos afirmar de antemão, juntamente com Daltoé (2018) que:

de qualquer forma a contradição é negada, justamente sob a ilusão de reger a organização social a partir de evidências lógico-práticas, ou seja, não há lugar para questionamento, para a dúvida, para a divisão, para o dissenso, para possíveis reivindicações que possam nascer no interior de uma escola real, emancipadora e crítica. (DALTOÉ, 2018, p. 131).

Essa perspectiva de controle afeta a sociedade, o desenvolvimento integral dos alunos e impede a livre atuação do professor. Passamos, assim, a análise do recorte 7 em que é afirmado que *“a imensa maioria dos educadores e autoridades quando não promove ou apoia a doutrinação, ignora culposamente o problema ou se recusa a admiti-lo, por cumplicidade, conveniência ou covardia”*. É possível perceber já o ataque, o discurso acusatório/incriminador sobre os professores, denominados aqui como “educadores” juntamente com as “autoridades” que também são culpabilizadas pela prática de doutrinação consentida por alguma instância de poder. A culpabilização sem provas, projetando novamente aí a imagem do professor como doutrinador ou, quando não diretamente doutrinador, ele é significado como omissor, cúmplice, covarde.

Para o ESP, a imensa maioria dos professores é significada como inimiga da sociedade, como parte de um grupo de criminosos que quer ter a hegemonia da escola. Lembremos, aqui, o que Rancière afirmou em sua obra **O Desentendimento** (1996): na política não há consenso, há o desentendimento, o dissenso. Podemos perceber nessa proposta o apagamento do político, objetivando, com isso, um consenso forjado.

É importante, dessa maneira, salientar que há um funcionamento de um pré-construído do conceito de ideologia para o ESP, assim portanto, também não definem os termos doutrinação e neutralidade. Acreditamos que o modo como foi formulado o documento do PL produziu esse efeito de indistinção aos seus termos, pois ao não delimitar as definições o projeto circula permitindo que tudo possa ser enquadrado como violação dos direitos do aluno e de sua família. Trata-se de um jogo político, pois ao deixar um efeito de abertura para várias interpretações, sustenta-se um imaginário de que isso pode ser benéfico para os objetivos do ESP, o que nos leva a seguinte pergunta: o que é que cabe nos sentidos de “doutrinação”, segundo o ESP? Para nós que analisamos alguns recortes da proposta e os *prints*, parece caber tudo, tudo que não for condizente com o que defendem.

Vejamos, no recorte 8, outra aba presente na página do movimento, em sua primeira versão.

ESCOLA SEM PARTIDO

educação sem doutrinação

Apresentação Quem somos **Objetivos** Condições de Uso Privacidade FAQ Fale Conosco

Pesquisar Ir

Quem Somos

Escola**semPartido.org** é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior.

A pretexto de transmitir aos alunos uma “visão crítica” da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo.

Como membros da comunidade escolar – pais, alunos, educadores, contribuintes e consumidores de serviços educacionais –, não podemos aceitar esta situação.

Entretanto, nossas tentativas de combatê-la por meios convencionais sempre esbarraram na dificuldade de provar os fatos e na incontornável recusa de nossos educadores e empresários do ensino em admitir a existência do problema.

Ocorreu-nos, então, a idéia de divulgar testemunhos de alunos, vítimas desses falsos educadores. Abrir as cortinas e deixar a luz do sol entrar. Afinal, como disse certa vez um conhecido juiz da Suprema Corte dos Estados Unidos, “a little sunlight is the best disinfectant”.

Quando começávamos a pôr mãos à obra, tomamos conhecimento de que um grupo de pais e estudantes, nos EUA, movido por idêntica preocupação, já havia percorrido nosso caminho e atingido nossa meta: NoIndoctrination.org.

Inspirados nessa bem sucedida experiência, decidimos criar o **Escola**semPartido.org****, uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária.

Miguel Nagib - coordenador

POR UMA LEI CONTRA O ABUSO DA LIBERDADE DE EN SINAR

MODELO DE NOTIFICAÇÃO EXTRAJUDICIAL

CARTAZ COM OS DEVERES DO PROFESSOR

Dia Nacional de Luta contra a Doutrinação nas Escolas

Deveres do Professor

Flagrando o Doutrinador

Tomatadas

O Blog do Diniz

De olho no livro didático

Blog do Prof. Orley

R8: *print* da página do movimento ESP, na aba “Quem somos”

No site oficial do ESP, a aba **Quem somos** (R8) traz a informação sobre quem seriam os apoiadores e o criador do ESP, mas Miguel Nagib assina o texto sozinho. Assim, transcrevemos, a seguir, o texto da aba “Quem somos” devido à dificuldade de leitura imposta pelo tamanho e cor da letra na página. A transcrição será em partes pois o texto é longo e iremos analisá-lo por trechos. Vejamos: “*é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de ‘contaminação político ideológica nas escolas brasileiras’, em todos os níveis: do ensino básico ao superior*”. E continuam, “*a pretexto de transmitir aos alunos uma ‘visão crítica’ da realidade, um exército organizado de **militantes travestidos de professores** prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo*”. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2014-2017, grifo em negrito nosso).

Nesses dois parágrafos iniciais, justifica-se o movimento dizendo que a proposta é uma iniciativa conjunta de pais e alunos, todavia, na página, não encontramos nenhuma citação de autoria, não há identificação de nenhum apoiador, organizador ou autor do movimento explicitado na referida página, exceto a do procurador Miguel Nagib, que é o autor da proposta e criador do movimento ESP. Portanto, não foi uma iniciativa conjunta, nesse sentido, questionamos: por que esse apagamento da autoria de outras vozes na página? Com o tempo, Nagib foi conquistando apoiadores para sua proposta via redes sociais, chegando ao ponto de políticos, na última campanha eleitoral de 2018, proclamarem-se a favor dos preceitos defendidos pelo ESP.

O efeito de sentidos que a afirmativa “uma iniciativa conjunta de pais e alunos” produz é o de que havia muita gente já engajada no movimento, muita gente descontente junta e organizada, quando na realidade não havia ainda nessa direção. O que havia era um descontentamento político geral, sem delimitar um objeto. Foi uma mistura de várias questões, e aos poucos foram sendo atribuídos sentidos a esse descontentamento, alguns sentidos foram tomando forma de descontentamento com o governo vigente, o que culminou em outras manifestações de oposição ao PT e a tudo que estivesse relacionado ao governo PT. O ESP é um movimento colocado como combativo ao que há de fundamento da esquerda, o conhecimento científico na área das humanas, da educação: o que de fato é um desafio à direita, apesar de terem grandes intelectuais, divergem na maneira de entender como garantir as condições materiais de existência de todos.

Segundo Salles (2019, p. 51), o ESP cresceu, tomou forma e visibilidade, e se vinculou “com outras formações discursivas, expandindo a cadeia de equivalências, refinando seu próprio discurso e criando em torno de demandas particulares um discurso

hegemônico que permitiu a elas se universalizarem dentro dos termos do movimento”. Para o autor (2019, p. 51), essas diferentes FD encontraram no ESP um ponto de convergência possibilitando que elas se organizassem sob um espectro moral amplo e irrestrito. “Isso permitiu o desenvolvimento de uma lógica da equivalência onde o discurso Escola Sem Partido torna-se critério de corte para o que deve ou não ser excluído do debate político educacional” (SALLES, 2019, p. 51). Percebemos, pela afirmação de Salles, que o ESP tomou força de lei, mesmo que ilegítima, mesmo sem ainda nem ter sido votada. O ESP já está produzindo ressonâncias dentro das escolas e os professores estão sendo os mais prejudicados com isso.

Continuando a análise dos dizeres na página de apresentação do programa, lê-se: “*grau de contaminação ideológica nas escolas*”. Da posição de professora da educação básica, apesar de isso desde já nos causar espanto, devemos compreender como se dão os processos de produção dos sentidos que a palavra “contaminação” traz. Os efeitos de sentido desse recorte, ao fazer trabalhar o conceito de memória discursiva, soa negativamente, como se houvesse nas escolas algo que levasse à transmissão de doenças, vícios, males, algo sujo, estragado, doente. Isso, se for levado em conta que estamos falando da relação escola – aluno – professor, provoca indignação. O funcionamento da memória discursiva se dá através da repetição e de significados pré-construídos, ou seja, algo já foi dito em outro lugar, antes e independentemente (PÊCHEUX, 2014b, p. 149). Não é inédito usar essa expressão “contaminação” para se referir a determinado grupo ou movimento que se apresenta como ruim para o lado oposto; contaminação, assim, ecoa como algo que necessita de uma assepsia ou extermínio, pois está crescendo e tomando conta.

O discurso que defende a “não contaminação ideológica” nas escolas circula na internet produzindo sentidos de faxina/limpeza, ressoando/aliando-se com sentidos de neutralidade, de imparcialidade, mas é algo velado, é a opacidade da língua, é o trabalho da ideologia, da produção de evidências. A “ideologia” que contamina é a de esquerda, sendo assim, a ideologia de direita é a que higieniza, que limpa, é o remédio para a contaminação. Isso não está abertamente declarado, mas reverbera no projeto de lei.

Quando o movimento propõe livrar a escola e os alunos de “contaminações ideológicas”, decidindo o que pode ou não pode ser dito pelo professor, ela já está fazendo uma seleção daquilo que quer que seja dito, ou seja, a ideologia está presente, afetada pelo simbólico. O movimento quer que os professores trabalhem para eles, defendendo aquilo que eles acreditam ser o melhor enquanto defesa do pensamento e ideias de certa

classe hegemônica. Dito de outro modo, pela opacidade da língua compreendemos que o ESP não quer uma *escola sem partido*, querem uma escola sem “determinados” partidos e posições ideológicas com as quais eles não concordam. Defendem a neutralidade, mas de acordo com os critérios selecionados por eles. Aqui o litígio se presentifica nesse discurso de embate, em que o ESP criminaliza a atuação de grupos de professores e que, por isso, coloca como necessário livrar os alunos das contaminações, sustentando esse discurso na ideia de que os professores são “um exército de militantes esquerdistas” (porque se fossem militantes direitistas não causaria incômodo?). Nesse sentido, trazemos a importante contribuição de Rancière, que afirma que a política é a instituição do litígio entre as classes (RANCIÈRE, 1996, p. 33).

Sabemos que a suposta neutralidade defendida pelo movimento é efeito de evidência ideológico, em que as relações de sentido mostram que o dizer sempre tem relação com outros dizeres (existentes, possíveis ou imaginados). Trata-se da presença do interdiscurso, da memória discursiva. Assim, quando se afirma que os professores podem contaminar os alunos é porque temem o que a presença/o trabalho do professor pode representar em sala de aula, como se fosse possível o professor “inculcar o mal” no aluno. Cabe salientar que a inculcação e o convencimento não funcionam de forma direta e tão eficaz, pois o sujeito é tomado pelos esquecimentos, além de já estar filiado a outros sentidos.

Importa-nos ressaltar que o sujeito é dividido, ele não é uma máquina em que se depositam ideias e valores e elas são absorvidas instantaneamente. Há aí a presença da resistência do sujeito, sua posição-sujeito que pode colaborar para que essa inculcação não ocorra. Isso no sentido de tomar como hipótese a possibilidade de inculcação/doutrinação, mas o que vem à tona, para nós, pela filiação de sentidos, é que o que o professor faz não significa doutrinação e sim educação crítica, de problematização, de conhecimento histórico não clássico, educação emancipadora. Para o ESP isso é educação ideológica de esquerda. Lembrando que a língua não é transparente, que há o trabalho da ideologia e da memória discursiva, que não cessam nunca.

Outra SD que foi destacada da página do movimento na internet diz: “*um exército organizado de militantes travestidos de professores*”. A palavra exército, no sentido estrito da palavra, traz os sentidos de guerra, de uma organização pronta para o combate, luta armada. Comparar os professores com exército é fazer circular os sentidos de que um número expressivo de pessoas está organizado, infiltrado dentro da escola para combater,

coagir, render os alunos. É como se professor e aluno fossem inimigos, apesar de concordarmos haver aí uma relação de forças e poder, mas de outra ordem, em que não cabem sentidos de inimigos. Aparece aí a presença de um discurso bélico, de guerra.

O ESP fabricou o imaginário de que há inimigos, que podem ser identificados através de suas propostas e apresentou, portanto, suas armas. A cena política do litígio aqui é a presença dessa divisão, da disputa e da configuração do professor como inimigo, e inimigo que se organiza (exército). Desse modo, há fortemente uma “disputa pela opinião pública, o debate no espaço público, e como essas ideias estão ganhando força dentre alguns segmentos da sociedade civil” (PENNA, 2017, p. 36), é isso que nos preocupa, incomoda: o fortalecimento do movimento.

As analogias usadas pelo movimento contra o professor acabam por desumanizá-lo e descategorizá-lo de sua profissão/trabalho. Dizer sobre o professor que ele é *travestido de professor* produz efeitos de sentidos de que ele se “fantasia de professor”, pois, na realidade, atrás da fantasia, ele seria um militante que precisa se disfarçar para dar aula. Ou seja, ser militante, ter um ponto de vista, tomar uma posição frente à vida em sociedade seria algo errado, criminoso. Há também um efeito metafórico que podemos marcar aqui, com relação ao “travestido”, que ele (o professor travestido), possa defender e ensinar sobre uma questão que o ESP combate, sobre a “ideologia de gênero”.

Pêcheux (2015a) coloca que “os momentos de interpretação devam ser atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados” (PÊCHEUX, 2015a, p. 56). Portanto, colocamos aqui o professor no lugar daquele que faz um trabalho de interpretação explicitado e toma uma posição. “É uma questão de ética e política: uma questão de responsabilidade” (PÊCHEUX, 2015a, p. 57). Contrapondo ao que defende o ESP, Gadotti (1997, p. 143) também defende que o professor se posicione, que não seja neutro, nem omissivo. Para ele

Educação é compromisso, é ato, é decisão. Educar-se é tomar posição, tomar partido. É o educador educa educando-se, isto é, tomando partido, posicionando-se. É verdade que, sendo a neutralidade impossível, também aquele que não toma partido, toma partido, isto é, toma o partido do mais forte, da dominação. (GADOTTI, 1997, p. 143).

Retomando a elaboração de Paulo Freire (1987), não há educação neutra, educar é um ato político. Para ele, ensinar é algo muito sério e importante, que exige do educador decência, ética e respeito aos educandos. Freire (1996) afirmava também que ensinar

exige o reconhecimento de que a educação é ideológica, assim como em todas as instâncias da vida em sociedade, a ideologia se faz presente na constituição dos sujeitos e dos sentidos. Não existe neutralidade em lugar algum, inclusive na escola. E é bom que seja assim.

O ESP também estigmatiza o termo militante, como atitudes de pessoas subversivas, “esquerdistas”, produzindo sentidos negativos para *militante*. Militante e esquerdista funcionam, então, de forma sinonímica. Não existe militante de direita? Nas redes sociais e nas ruas podemos perceber que há outros sentidos possíveis, em que militantes são de direita e são bastante agressivos na abordagem do opositor. As relações de força presentes nesse discurso refletem certa posição do autor, numa determinada formação discursiva autoritária. Para Mariani (2019, p. 277), o termo esquerdista produziu durante décadas vários sentidos, e que alguns deles

Relacionado à memória dos dizeres da ditadura, fazia incorporar outros sentidos para comunistas e esquerdistas a partir de denominações como “homens sedentos de poder” ou “falsos nacionalistas brasileiros” ou “agitadores esquerdistas, subversivos e antidemocráticos (MARIANI, 2019, p. 277).

Assim, através de um discurso planejado, elaborado para determinado fim, produz-se um gesto excludente, em que os contrários a uma posição político-partidária são desqualificados, deslegitimando sua identidade e direitos enquanto cidadãos.

Quando o autor da proposta do ESP cita, na SD transcrita anteriormente, uma crítica à “liberdade de cátedra do professor”, o sentido que emerge é de que o correto seria impor o silêncio ao docente. Impor o silenciamento. Assim, o autor defende que essa liberdade seja limitada, vigiada, controlada, sob pena de ações na justiça. O que não se diz é que a liberdade de cátedra é direito constitucional, garantido tanto na Constituição Federal quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, no seu artigo 3º, conforme trouxemos no capítulo I, quando abordamos a questão do silêncio como censura (cf. ORLANDI, 2007).

Essa proposta de impor limites ao professor, censurar seu dizer, consta no PL encaminhado ao congresso, enquanto possibilidade de punir o professor se ele falar o que o Movimento ESP decidir que não pode ser dito. Eles chegaram a apresentar, para isso, um “Modelo de Notificação Extrajudicial”, o que textualiza o litígio discursivo de que estamos tratando neste trabalho de pesquisa. Sobre o funcionamento da censura, segundo Orlandi:

A situação típica da censura traduz exatamente essa asfixia: ela é a interdição manifesta da circulação do sujeito, pela decisão de um poder de palavra fortemente regulado. No autoritarismo, não há reversibilidade possível no discurso, isto é, o sujeito não pode ocupar diferentes posições: ele só pode ocupar o “lugar” que lhe é destinado, para produzir os sentidos que não lhe são proibidos. A censura afeta, de imediato, a identidade do sujeito. (ORLANDI, 2007, p. 79).

Em acordo com Orlandi sobre a asfixia produzida na/pela censura, entendemos que o professor não pode circular pelas formações discursivas que lhe são de direito, fica imobilizado, interditado de (se) significar de outras maneiras, de subjetivar-se, de tomar posição em relação ao conhecimento tendo sua identidade negada, sua voz apagada. Salientamos que essa proposta de silenciamento é direcionada para grupos específicos de professores, não são todos que devem ser calados, só alguns.

O conceito de silêncio teorizada por Eni Orlandi (2007) faz-se necessária para a discussão aqui empreendida, pois a proposta do referido movimento é silenciar, calar as vozes dos professores em sala de aula. Interessante observar que liberdade de pensamento não é algo que precise ser concedido, é um direito humano e a constituição garante esse direito. Dessa maneira, discutir sobre o silêncio é bastante complexo, pois ele se dá na relação do dizível com o indizível, do caminhar entre o dizer e o não-dizer.

A censura é, assim, a asfixia e isso pode levar à morte. Morte da liberdade, da democracia, morte da diversidade e da alegria (e do sentido) de ensinar e aprender. A noção de silenciamento (pôr em silêncio), revela que há um processo de sentidos silenciados, ligando o não-dizer à história e à ideologia (ORLANDI, 2007). O ESP pretende que as posições contrárias às dele sejam silenciadas, abafadas para que deixem de circular. Sabemos que isso é impossível.

Para Orlandi, “com a censura há negação de alteridade mas também a identidade é aniquilada”. (2007, p. 80). E é exatamente isso que o Movimento ESP projeta: silenciar, formatando a identidade do professor. Trata-se da interdição do político. Se essa proposta for aprovada e em entrar em vigor, poderemos afirmar que a “classe docente será a primeira e a única categoria profissional no Brasil que não terá liberdade de expressão no exercício de sua atividade profissional” (PENNA, 2017, p. 41).

Continuando a análise da aba **Quem somos**, do movimento ESP na internet, o autor afirma que “*Como membros da comunidade escolar – pais, alunos, educadores, contribuintes e consumidores de serviços educacionais, não podemos aceitar esta situação*”. Queremos destacar aqui o termo “*consumidores de serviços educacionais*”, já

que o próprio Miguel Nagib, em uma audiência pública no Senado, afirmou que as propostas do ESP são baseadas no Código de Defesa do Consumidor:

O nosso projeto foi inspirado no código de defesa do consumidor. O Código de Defesa do Consumidor intervém na relação entre fornecedores e consumidores para proteger a parte mais fraca, que é o consumidor, o tomador dos serviços que são prestados pelos fornecedores. Da mesma maneira, a nossa proposta intervém na relação de ensino-aprendizagem para proteger a parte mais fraca dessa relação que é o estudante, aquele indivíduo vulnerável, que está se desenvolvendo (NAGIB, 2016, Audiência Pública no Senado Federal realizada em 1/9/2016).¹¹

Os sentidos do termo *consumidores de serviços educacionais* podem ser diversos. Num movimento parafrástico, está o que nos remete a cliente ou freguês. Pêcheux (2015, p. 53) ressalta que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, deslocar-se discursivamente de seu sentido para derivar para um outro”, como já vimos neste texto. O efeito que o termo “consumidores de serviços educacionais”, ou “freguês”, ou “cliente”, pode suscitar, bem como também pode atualizar dizeres da memória discursiva que produzam como efeito de evidência uma visão mercantilista da educação, determinada por um discurso neoliberal, pelo qual significa de um modo e não de outro os lugares de pais e alunos como os clientes, o freguês, e, por isso, eles têm o direito de exigir e receber tratamento especial, diferenciado, que não o desagrade, para que eles voltem sempre. Assim sendo, podemos afirmar que “todo dizer é ideologicamente marcado” e “é na língua que a ideologia se materializa” (ORLANDI, 2012, p. 38).

De acordo com uma das possíveis interpretações do termo *consumidores de serviços educacionais*, como a do sujeito pai ou aluno como cliente, em relação a um negócio que lhe promete, lhe oferece um produto que tem que satisfazer, para que continue o consumo, conforme é esperado do funcionamento do mercado no capitalismo, lembramos com Orlandi (2016) que,

Como a questão da educação é uma questão que acompanha a conjuntura em que se dá, em conjunturas históricas diversas, passamos do slogan “alfabetização e desenvolvimento”, para “educação e mercado” (ambos aparecem como senso comum na mídia) [...]. (ORLANDI, 2016, p. 71-72).

¹¹ Disponível em: <<https://youtu.be/jwGErV-1ZUo>>. Acesso em: 15 set. 2019.

Segundo Ferreira e Alvadia Filho (2017, p. 63), “A episteme por trás do programa retrata a mercadologização definitiva das relações sociais mais primárias, lógica que não poupa sequer a educação dos tentáculos do consumo”. Para eles, o ESP defende que a escola fique “reduzida às relações do capital na qual a relação escola-professor-aluno fica restrita ao nexos mercantil” (*ibid,ibid*). Podemos então vincular o discurso do ESP a uma formação discursiva neoliberal, dentre outras possíveis que veremos mais adiante. Nesse sentido, Orlandi (2017, p. 238) afirma que, “na sociedade atual, a noção de cidadania liga-se à de consumidor, e o conhecimento relaciona-se a emprego, juntando mercado e trabalho”. Para ela, o conhecimento na sociedade capitalista não demonstra preocupação da educação ser significada “como uma questão de estrutura a ser transformada”. A educação “aparece, na ideologia reformista, como uma questão de capacitação, de treinamento e não de formação” (ORLANDI, 2017, p. 238).

Ainda analisando recortes da aba **Quem somos**, destacamos que alguns dizeres que aparecem na página “Apresentação” e no “Quem Somos” se repetem. Isso nos aponta para a falta de criticidade, organização e conhecimento científico do processo educacional, pois não explicitam argumentos válidos e científicos que embasem seu posicionamento. Conforme afirma Penna *apud* Ciavatta (2017):

O Escola sem Partido utiliza-se de uma ‘linguagem próxima do senso comum, recorrendo a dicotomias simplistas que reduzem questões complexas a falsas alternativas’, e expande-se por meio de memes, ‘imagens acompanhadas de breves dizeres’, por ‘quatro elementos principais: primeiro, uma concepção de escolarização; segundo, uma desqualificação do professor; terceiro, estratégias discursivas fascistas; e, por último, a defesa do poder total dos pais sobre os seus filhos’. Contém estratégias discursivas fascistas através de ‘analogias voltadas à docência, que desumanizam o professor’, tratando-o como ‘um monstro, um parasita, um vampiro’ na forma de memes ofensivos, incluindo Gramsci e Paulo Freire. Instalam um ‘clima de denunciamento’ e ‘um discurso de ódio’. (PENNA *Apud* CIAVATTA, 2017, p. 9).

Além da falta de conhecimento científico na elaboração de suas propostas de intervenção nas escolas, essa repetição de termos e dizeres em todas suas postagens, de termos que incentivam o ataque e ódio aos professores, próprios de movimentos autoritários, projetam a imagem de que o ESP também se filia a uma FD conservadora/neoliberal, além de fixar, na memória dos seus apoiadores, aquilo que defendem através dos já-ditos. Conforme citado anteriormente por Ciavatta (2017), eles se utilizam de estratégias discursivas fascistas.

No recorte “*professor prevalece-se da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo*”, há a produção de efeitos de sentido de uma “cortina de segredos” realmente, escura, pesada, que através do interdiscurso ecoa como se estivessem fazendo dentro da escola algo proibido, sujo, perigoso, ilegal. Por isso a necessidade da cortina, uma cortina para esconder, por em sigilo, camuflar, encobrir as aulas. Uma cortina de segredos!

Também pela filiação de sentidos podemos deslizar essa expressão “cortina de segredos” para “cortina de fumaça”, nuvem espessa de fumaça produzida intencionalmente pelas chaminés dos navios de guerra, cujo propósito é encobrir a visão dos oponentes para os despistar, enganar. Compreendemos, assim, que é como se as aulas fossem constituídas por verdadeiros crimes cometidos dentro da escola, que precisam ser encobertos, mas que contam com a anuência dos que estão dentro dela.

E quando o movimento afirma que o professor quer *impingir sua própria visão de mundo*, são produzidos sentidos sobre uma relação unilateral, ditatorial, em que o professor quer obrigar, impor sua verdade, sua ideologia, ao aluno. O que não é correto, como afirma Freire: “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1987, p. 79).

Há sempre uma troca, um ir e vir, onde ambos aprendem sempre. Impingir não, mas o professor pode e deve compartilhar com os alunos seus conhecimentos, suas preferências, opiniões, valores, se deixar conhecer sim. Mostrar sua humanidade, diminuindo assim a tensão na relação de forças que há entre ele e os alunos. Não há como negar que a ideologia está presente em todas as ações humanas, o discurso é a ideologia materializada. Não existe o “estar fora” da ideologia, ser alguém neutro, pois o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, produzindo assim seu dizer. Ele não escolhe estar dentro ou fora, ele é tomado por ela. Por isso, podemos afirmar que todo sujeito é afetado pela ideologia, ou seja, não há o professor neutro, nem o aluno neutro, nem nenhum indivíduo neutro. E no discurso do movimento ESP, percebe-se o trabalho da ideologia produzindo seus efeitos, quando eles propõem “tirar a ideologia da escola”. Nada é mais ideológico que isso!

As formações imaginárias que o idealizador do movimento e seus seguidores têm sobre o professor deixam vestígios do autoritarismo da proposta, pois sabem o quão ele é importante e tem o potencial de mudar vidas, de ampliar os olhares, de colaborar para o desenvolvimento do pensar crítico; daí querer impor regras à sua atuação, limites ao seu

falar. Encontramos, assim, a presença do silêncio local, a interdição do dizer. Trata-se de um impedimento de o professor exercer sua liberdade de ensinar (um direito constitucional).

Para a autora, a censura é um “fato de linguagem que produz efeitos enquanto política pública de fala e de silêncio” (ORLANDI, 2007, p. 75). Esse discurso formulado pelo ESP, que circula atualmente com muita força nas redes sociais do próprio movimento, também de grupos defensores do conservadorismo, nos discursos de políticos que se identificam com a pauta, silencia dizeres, silencia a possibilidade da pluralidade de ideias e convicções estarem presentes na escola. O discurso do ESP impõe uma “política do silêncio”, um silenciamento docente. Dessa maneira, entra na proposta deles “a questão do tomar a palavra, tirar a palavra, obrigar a dizer, fazer calar, silenciar, etc.” (ORLANDI, 2007, p. 29). É a interdição do político.

O político na AD é compreendido como conflito. Segundo Rancière (1996), “há um litígio constitutivo da política” e “em toda discussão social em que há efetivamente algo a discutir é essa a estrutura que está implícita, essa estrutura na qual o lugar, objeto e os sujeitos da discussão estão, eles próprios, em litígio” (RANCIÈRE, 1996, p. 65-66). A sociedade de classes se apresenta dividida e por isso há embates em que “o sentido é sempre dividido, tendo uma direção que se especifica na história, pelo mecanismo ideológico de sua constituição; há simbolização das relações de força, de poder, que se estabelecem na divisão própria à sociedade capitalista”. (ORLANDI, 2013, p. 6). Trata-se do efeito do político na constituição dos sujeitos e dos sentidos e enquanto houver grupos que defendem o ESP haverá também aqueles que irão na direção contrária e mostrarão resistência. Nesse sentido, segundo Nogueira (2018, p. 156), “Há várias divisões do político. Essas divisões se dão nos agentes de mobilização, nos participantes da mobilização, nos governos”.

As falas analisadas mostram que os lugares sociais em que o sujeito do discurso se inscreve na página do movimento são os do sujeito representante da classe mais alta, conservadora e religiosa na sociedade. A força que ele representa é a força dos que estão no poder, no topo da pirâmide social no país, significado por uma fala autoritária, arbitrária, unilateral. Assim, é preciso considerar as condições de produção do discurso e o que é chamado de relações de força.

O papel social representado pelo sujeito do discurso marca o discurso com a força representada pelo papel desempenhado. E essas posições representadas não são neutras,

pelo contrário, tem o poder que as constitui e o local/lugar de onde o sujeito fala é constitutivo de seu dizer (ORLANDI, 2016, p. 16).

Consideramos que essa proposta de um Projeto de Lei, para institucionalizar a criminalização do fazer docente, é também uma prática ideológica, a partir de uma posição conservadora. Para Salles (2019):

O MESP consolidou uma narrativa onde “ideológico” se tornou sinônimo para toda inserção dessas supostas ameaças nas relações de ensino-aprendizagem que violaria os limites entre escola e família, promovendo uma subversão da moral. Logo, toda forma de “doutrinação”, seja com base em questões políticas, morais ou identitárias é reconhecida como ideológica. (SALLES, 2019, p. 60).

O discurso defendido pelos idealizadores do Movimento ESP reflete as ideologias subjacentes no interior do grupo que as defende. Para Pêcheux e Fuchs (2014a), os sentidos não estão predeterminados, eles dependem de relações constituídas pelas formações discursivas, que representam na linguagem as formações ideológicas do grupo ou classe.

Vejamos a seguir uma montagem, que funciona como uma imagem de um possível movimento parafrástico:



Montagem feita com a logo do movimento ESP retirado da internet, onde há várias páginas com ele sem definição de autoria

Por essa montagem parafrástica, podemos também perceber possibilidades variadas de deslizamento de sentidos entre “Escola SEM Partido” para “Escola COM Partido”, ou “Escola COM censura”, ou também “Escola SEM sentido”. Essa montagem remete-nos à análise feita por Orlandi (2015) quando tratou da questão do voto nas eleições num campus universitário e fez observações sobre uma faixa onde estava escrito *vote sem medo*. Nessa análise, ela discorre sobre o deslizamento entre *vote sem Medo*,

vote com coragem. Já discutimos, nesse capítulo, o termo “sem partido”, “sem doutrinação”, mas para analisarmos essa montagem retomamos aqui a reflexão de forma mais sucinta. Essas possibilidades, esse jogo de palavras, refletem os sentidos apagados, silenciados da proposta. Há um efeito de que antes a escola tinha partido e agora não teria mais? O “sem partido” está aqui numa relação direta com o “com censura”. O “sem” elimina, extrai, mas, ao mesmo tempo, inclui, impõe censura, bloqueio.

Conforme afirma Pereira (2019),

A formação discursiva em torno do enunciado ‘escola sem partido’ naturaliza uma evidência de sentido que requer um esforço interpretativo; que aponta para seu modo de tentar consolidar ao nível do imaginário uma impossibilidade (PEREIRA, 2019, p. 914).

Por um deslizamento de sentidos, podemos afirmar que o que o Escola Sem Partido propõe, segundo Ramos (2017), é uma “Escola Partida”. Quando defendem a separação da educação da política, algo impossível segundo Freire (1996), “ao tentar separá-los, querem sacrificar a política, supostamente salvando a educação” (RAMOS, 2017 p. 77). Concordamos que o processo educativo e a política não são processos semelhantes, mas formam uma unidade formativa na sociedade, na vida cidadã. Conforme afirmou Saviani (1988, p. 99), “as sociedades de classe se caracterizam pelo primado da política, o que determina a subordinação real da educação à prática política.” Assim, consideramos que o conhecimento é político, é regulado, administrado, porque não podemos nos esquecer de que a escola é um dos mais legítimos e estruturados aparelhos ideológicos de Estado.

Para Aranha (2006, p. 24), “as questões de educação são engendradas nas reações que se estabelecem entre as pessoas nos diversos segmentos da comunidade. A educação não é, portanto, um fenômeno neutro, mas sofre efeitos do jogo do poder, por estar de fato envolvida na política”. Mesmo considerando que a escola sofre influências da política, é condicionada por ela e por isso é reprodutora dos conhecimentos da classe dominante. A luta de classes permeia todo nosso trabalho, ela está presente mesmo que em certos momentos, esteja um pouco diluída ou apagada. Podemos afirmar que, por seu caráter contraditório, a escola, ao mesmo tempo que reproduz, permite que os conhecimentos levem à transformação da realidade. “Assim o sentido político do conhecimento está no fato de que o acesso a ele, pelos dominados, é a força material na luta social” (RAMOS, 2017, p. 81).

Ainda observando os deslizamentos de sentidos apresentados anteriormente, na montagem que fizemos para visualizar um jogo parafrástico, podemos afirmar que o movimento ESP defende um discurso de neutralidade, mas, como afirmou Deborah Duprat, subprocuradora-geral da República na audiência pública no Senado Federal sobre o Escola sem Partido (2016), “o projeto tenta conquistar adeptos com um falso discurso da neutralidade da educação”. Para ela “somos todos seres inseridos nos nossos espaços sociais e nunca haverá uma ideia ou valor neutro, pois já traz em si a percepção de algo valioso sendo, portanto, objeto de defesa” — ressaltou¹².

O ESP, dissimuladamente, propõe a retirada apenas de determinadas ideologias, de determinados partidos da escola, mas deixa outros quando propõe uma seleção de conteúdos permitidos e conteúdos censurados, de modo que é possível notarmos a presença e o funcionamento da ideologia e do político. Nessa seleção de assuntos e conteúdos que o movimento objetiva excluir dos debates escolares estão questões importantes, fundamentais para a coletividade, para as lutas por melhores condições de vida e trabalho. São questões relacionadas a gênero, orientação sexual, modelos familiares, conhecimentos científicos que, por vezes, chocam com doutrinas religiosas cristãs, bem como a não crítica ao modelo econômico capitalista. Muitas dessas temáticas estão presentes no currículo oficial, na matriz curricular das disciplinas e nos temas transversais, presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, portanto, não são temáticas ilegais, inventadas pelo professor, por isso não podem ser criminalizadas. Inclusive, o ESP teceu críticas à proposta da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) devido ao tema gênero estar presente no documento (RAMOS, 2017). Se o ESP obtiver sucesso e conseguir se impor nas escolas em forma de lei, podemos afirmar, dentre tantas consequências negativas, que a escola se tornará uma escola sem sentido, uma escola com censura, uma escola com partido.

2.6 Patrulha ideológica e o denunciamento como prática

Quando pensamos na palavra patrulha, que está apagada, mas presente nos efeitos de sentido do PL do ESP e das ameaças aos professores na página do movimento na internet, pela rede de filiações, emergem sentidos de polícia, policiamento, vigilância,

¹² Fonte: Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/11/16/programa-escola-sem-partido-e-criticado-em-debate-na-comissao-de-educacao>. Acesso em: 04 nov. 2020.

mas também são trazidos à tona sentidos ambíguos, os quais, ao mesmo tempo em que remete às pessoas a sensação de tranquilidade e ordem, eles fazem ecoar sentidos que deslizam para a ideia de uma perseguição, de falta de liberdade, cerceamento. O que o ESP incentiva nos vários artigos e incisos de seu PL e em sua página oficial na internet é isso, um patrulhamento da atuação do professor, uma vigilância e a prática de denunciar atos dos professores.

Quanto aos possíveis sentidos de patrulha ideológica, esses sentidos trazem, em seu bojo, a ideologia. Das discussões sobre o termo “patrulhamento”, Silveira (2019) afirma que “temos, por exemplo, em um primeiro momento, a descrição da expressão - rondar, vigiar, policiar – e, em um segundo momento, o sentido de vigilância para manter a ordem, dar segurança e tranquilidade à sociedade” (SILVEIRA, 2019, p. 57). Desse modo, segundo Orlandi (2016, p. 153), assim como o político, “a ideologia está presente na constituição do sujeito e dos sentidos”, ou seja, está presente em todas as ações humanas, portanto o discurso é a materialidade específica da ideologia. Patrulhar ideologias é algo da ordem do impossível, pois todos somos tomados por ela.

Constitutiva do patrulhamento ideológico dentro da escola, da vigilância sobre a atuação do sujeito-professor, a proposta do ESP sugere que haja um canal oficial para receber denúncias contra professores doutrinadores, sendo que essas denúncias poderiam ser feitas nas secretarias estaduais de educação e encaminhadas para o Ministério Público. Segundo Penna (2017, p. 44), “esse clima de denunciismo já é muito forte” e há “um discurso de ódio, explicitamente formulado, voltado aos professores, à docência e uma tentativa de enquadrar a discussão educacional dentro de uma polarização mais ampla na nossa política nacional” (PENNA, 2017, 44). Dessa forma, cabe salientar que o ESP projeta uma discursividade de disputas pelo domínio da razão e das suas ideias, de modo que os sentidos deslizam para uma suposta e fantasiosa luta do bom contra o mau. Há, assim, um litígio operando nas bordas do discurso, em que o mau seria todo aquele que se posicionasse contrário à sua proposta, ou seja, o mau seria o professor e todos aqueles que resistem, que se “contraidentificam” (PÊCHEUX, 2014b).

Um exemplo desse patrulhamento ideológico está na página do movimento ESP, em um link que direciona o usuário para um modelo de notificação extrajudicial. Esse modelo, que não aparece no recorte (R9), mas sim em um texto apresentando-o, pode ser preenchido pelos pais (ou responsáveis) e entregue à direção da escola ou diretamente ao professor quando não concordarem com alguma fala ou atuação desse professor. Tal

documento não possui força legal em termos de lei oficial, mas virtualmente produz efeitos nessa relação com a legalidade.

Nesse modelo de notificação (Anexo A desta tese), os pais endereçam ao professor um texto de 5 páginas, com vários dizeres já repetidos em várias abas da página do ESP na internet. Interessante observar é que o tempo todo o texto não se dirige diretamente ao professor, e sim a outra pessoa, como se estivessem fazendo uma delação, como se o professor não fosse ler o documento. A introdução e o final do documento estão diretamente direcionados à pessoa do professor do filho e o restante do texto se encontra formulado na terceira pessoa do plural. E, ao final, o documento se dirige ao professor para exigir dele “*a abster-se de praticar, no exercício de suas funções, pessoalmente ou por intermédio de material didático ou paradidático cuja utilização seja imposta aos estudantes, as condutas abaixo, sob pena de responder judicialmente pelos danos que vier a causar*”, encerrando com referência ao cartaz com os deveres do professor.

O grifo no recorte em questão foi feito pelo próprio autor do documento, porém o que causou estranheza foi a forma da escrita, com ataques ao professor, inclusive, devido à falta de padronização da escrita formal, nem parece com um documento comumente elaborado por profissional/advogado. Trago, assim, aqui, um recorte final dessa notificação (recorte 9) para observarmos a forma como os pais (ou responsáveis?), que são os supostos locutores/autores do documento de notificação, estão se dirigindo ao professor do filho, considerado por eles como doutrinador. Vemos que aí se configura um discurso de ameaça e coação.

(R9) Informo que meu filho tem ciência da presente notificação e está orientado a reportar-me de forma detalhada as possíveis transgressões aos direitos acima elencados. Uma cópia desta notificação está sendo encaminhada à direção do (nome da instituição de ensino), que responderá solidariamente pela reparação dos danos que Vossa Senhoria porventura vier a causar, no exercício de suas funções.

Não é uma intimação, mas sim produz o efeito de ser uma intimidação ao falar em reparação de danos, com o filho “relatando” possíveis transgressões. Segundo o ESP, essa notificação, que é apenas um dos modelos possíveis, é “*uma forma de prevenir o abuso da liberdade de ensinar por parte do professor. Para que ele se abstenha de adotar certas condutas em sala de aula*”. Liberdade de ensinar está, teoricamente, garantida na Constituição e na LDB, conforme já enfatizamos. E o ESP vem falar em abuso dessa liberdade. Há limites para a liberdade? O que é um abuso de liberdade? Um paradoxo! Conforme dito anteriormente, já existem leis contra o abuso de autoridade e de poder, em

que o professor se enquadra, tanto como servidor público ou não, portanto, a proposta de se criar uma lei que “proteja contra o abuso” produz o efeito de um reforço, de repetição, a fim de que se cristalize essa ideia, colocando-a em outro lugar. Uma ameaça e intimidação a mais. Há aí a presença do litígio, funcionando, novamente, como censura a direitos garantidos pela constituição e não é sem motivo que o ESP passou a ser denominado, entre os educadores, como a “Lei da Mordança.”

Essa notificação extrajudicial é uma ameaça, uma força coercitiva que impõe medo aos mais desinformados, funcionando, discursivamente, como uma intimidação ao professor que não agir conforme esperam os pais e alunos denunciante. Dessa maneira, o efeito esperado pelo uso, ou apenas pelo fato de existir essa notificação extrajudicial, é o de que os professores (se) silenciem diante de assuntos que não estão de acordo com a vontade do grupo proponente. Esse modelo de notificação, para o ESP, é *uma arma das famílias* e esse termo “arma” remete a um enfrentamento, a uma luta armada contra o inimigo das famílias, que, no caso aqui, é o professor do próprio filho.

Tal ideia de armar a família, de defender a família, produz deslizamentos de sentidos, dos quais há uma inscrição em um discurso religioso. Assim, ao lado da família como o que mais importa está também um discurso bélico, de se armar para uma guerra, uma guerra ideológica. Ambas apresentam regularidades discursivas conservadoras: a religiosa e a bélica. Nesse sentido, é importante frisar que os autores dos PLs sobre o ESP, que estão na Câmara e no Senado Federal, estão intimamente ligados a igrejas evangélicas neopentecostais. É também, como dissemos, outra forma de textualização do litígio discursivo que vai para as vias da legalidade, da denúncia formal, registrada e protocolada para encaminhar possíveis “processos disciplinares” contra professores, judicializando a relação professor-aluno-famílias. Segundo Daltoé (2018, p. 124), “Mesmo com estas distorções e imprecisões, o PL não deixa de comunicar, passar uma mensagem. Comunica o medo, a censura, a dúvida sobre o que pode/não pode em sala de aula”. Dessa forma, a autora conclui que “o texto parece comunicar, na não comunicação, a negação do exercício da própria cidadania” (DALTOÉ, 2018, p. 124).

Como se pode notar a seguir, no recorte 10, fazer valer essa notificação pode vir a ser um serviço de “utilidade pública” que protegerá não só o “seu filho”, mas a sociedade. Esse é um sentido que o ESP faz circular sobre oferecer um modelo de notificação extrajudicial aos pais, contra os “professores doutrinadores”.

- HOME
- ARTIGOS
- CORPO DE DELITO
- DEFENDA SEU FILHO
- DEPOIMENTOS
- DOUTRINA DA DOUTRINAÇÃO
- DOUTRINAÇÃO PELO MUNDO
- EDUCAÇÃO MORAL
- O PAPEL DO GOVERNO
- LIVROS DIDÁTICOS
- MÍDIA
- MOVIMENTO ESTUDANTIL
- REPRESENTAÇÕES AO MP
- SÍNDROME DE ESTOCOLMO
- UNIVERSIDADES
- VESTIBULAR

Modelo de Notificação Extrajudicial: arma das famílias contra a doutrinação nas escolas

Pesquisar

Ir



Uma das formas de prevenir o abuso da liberdade de ensinar por parte do professor do seu filho é notificá-lo extrajudicialmente para que ele se abstenha de adotar certas condutas em sala de aula. Para isso, a equipe do Escola sem Partido preparou o modelo de notificação extrajudicial que se vê abaixo. Considerando o interesse dos pais em que seus filhos não sejam identificados e, eventualmente, perseguidos pelos professores e pela escola, elaboramos um modelo de notificação anônima. Nada impede, porém, que os pais se identifiquem, se quiserem.

Trata-se apenas de um modelo, que poderá ser adaptado segundo a necessidade, a vontade e a imaginação jurídica dos pais.

Pense que, se a notificação produzir o efeito esperado, sua iniciativa reverterá em benefício de todos os alunos do professor notificado, e não apenas do seu filho. Trata-se, portanto, de um serviço de utilidade pública.

R10 – print da página com texto em que explica o modelo de notificação extrajudicial

Fonte: Página do ESP.

Os efeitos de sentidos que o movimento faz emergir vão na direção de que se deve impor à escola, mais diretamente ao professor, a limitação e a censura do/no seu trabalho. Além disso, a prática de denúncias e criminalização da atividade docente tem gerado desconforto, insegurança, mal-estar e sensação de perseguição à classe, ou seja, essa discursivização incentivando a perseguição de “professores doutrinadores” vem crescendo e mesmo sem a aprovação do projeto, os professores já vem sofrendo em sala de aula e fora dela os efeitos da ideologia defendida pelo ESP. Pelo modo como funciona, percebemos, na proposta do ESP, a presença de sentidos da memória discursiva que remetem ao período da ditadura, em especial quando se propõe o cerceamento dos direitos fundamentais de grupos de professores.

Judicializando suas práticas e relações, a escola viverá sob intervenção de quem nela não participa (ALGEBAILLE, 2017, p. 73). Da posição do professor, também é de causar estranhamento o movimento querer conduzir a forma de trabalho da classe docente

sem convidá-la para participar das discussões. Perguntamos, assim: Como pode decidir a conduta profissional de uma classe sem a participação efetiva da mesma nessa pauta?

Cabe ressaltar que, através do trabalho da memória discursiva, esse fato não é novo, pois a atuação docente sempre foi gerida por manuais, portarias, legislações, determinações baixadas pelo MEC e pelas secretarias estaduais de educação, de modo que sempre vieram de cima para baixo, quase sempre sem que o profissional professor, principal afetado, seja consultado e tenha tido direito à voz na disputa de sentidos.

Concordamos que o movimento Escola Sem Partido veio tomar lugar (não merecido) em meio às necessárias, urgentes e importantes discussões dentro do espaço educacional brasileiro. Inúmeros educadores concordam que há muitos outros assuntos importantes a serem debatidos para que se tenha uma escola pública de qualidade e para todos.

Há diferentes demandas na escola, que determinam a prática do professor, porém são recobertas por sentidos de problemas de ensino e aprendizagem e não de condições materiais de trabalho na escola. Dentre esses problemas, podemos colocar: a falta de valorização do trabalho docente; as condições dignas de trabalho em sala de aula; o cumprimento por meio dos estados e municípios do piso salarial da categoria, que mesmo sendo lei não é obedecido; melhoria na infraestrutura das escolas, que estão sucateadas e muitas nem merenda oferecem adequadamente; a violência dentro das escolas. Essas questões são pouco discutidas pelos governos nas diferentes esferas e são fundamentais, porém não são pautadas pelo ESP.

A proposta do ESP se tornou preocupante e urgente, tanto para a sociedade de um modo geral, quanto para a escola que se vê ameaçada, de maneira que o que se faz necessário é o debate, a mobilização, a resistência, para que não seja aprovado um projeto violador de direitos em uma sociedade democrática (ou que se pretende democrática). Estamos, assim, “diante de uma serpente do autoritarismo cujos ovos já foram chocados e estão em fase de eclosão” (FERREIRA e ALVADIA FILHO, 2017, p. 63).

Aqui, Rancière (1996, p. 13) elucida a questão do litígio presente na sociedade, na política e no político: “As estruturas de desentendimento são aquelas em que a discussão de um argumento remete ao litígio acerca do objeto da discussão e sobre a condição daqueles que o constituem como objeto”. Nesse sentido, entendemos que o patrulhamento ideológico que já acontece fortemente nas redes sociais, onde há verdadeiros embates pelo domínio da palavra e da razão, está na base dos ataques às pessoas que não concordam com determinados posicionamentos, os quais estão também

acontecendo fortemente nas escolas, tendo sido feito principalmente pelos alunos, sob a orientação dos pais. O patrulhamento, desse modo, tem se dado tanto para a manutenção quanto para reprodução da ideologia dominante e esse “tal patrulhamento funciona através da constante vigilância, cuja práxis é realizada por meio da difamação da imagem e reputação dos sujeitos alvos” (SILVEIRA, 2019, p. 70).

Como estamos tratando do patrulhamento ideológico voltado para o professor, não poderíamos deixar de trazer aqui o cartaz “Deveres do professor”, que o ESP elaborou e que orienta esse patrulhamento dentro da sala de aula. O ESP propõe que ele seja compulsoriamente colocado em todas as salas de aulas do país, da educação básica ao ensino superior e, para que ocorra essa obrigatoriedade do cartaz em sala de aula. Cabe salientar que foi inserido um item sobre esse cartaz no texto do PL 867/2015, que busca, através da Câmara e do Senado Federal, a sua aprovação, alterando assim a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n. 9394/96. Esse recorte está no Art. 5º do PL supracitado, da seguinte forma:

Os alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio serão informados e educados sobre os direitos que decorrem da liberdade de consciência e de crença assegurada pela Constituição Federal, especialmente sobre o disposto no art. 4º desta Lei.

§ 1º. Para o fim do disposto no caput deste artigo, as escolas afixarão nas salas de aula, nas salas dos professores e em locais onde possam ser lidos por estudantes e professores, cartazes com o conteúdo previsto no Anexo desta Lei, com, no mínimo, 70 centímetros de altura por 50 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas. (grifos nossos).

No cartaz estão contidos os “deveres do professor”, como se ele não soubesse das suas atribuições e responsabilidades ou, de antemão, já diz que se infringe as regras atestando o funcionamento do litígio. Além disso, engessa, imobiliza o professor em sala de aula. É importante, portanto, observar que esse cartaz deverá estar afixado tanto na sala dos professores quanto nas salas de aula, como uma forma de lembrete/ameaça daquilo que pode ou não pode ser dito nas aulas. Inclusive ele tem metragem padrão a ser seguida por todas as instituições de ensino do Brasil, do básico ao superior. Vejamos uma imagem do cartaz no recorte 11, a seguir:



R11 - Fonte: Escola Sem Partido, Deveres do professor. Disponível em: www.escolasempartido.org.br/imagens/bann.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

Pela memória discursiva, a formulação desse cartaz remete aos dez mandamentos da Bíblia, mesmo que aqui sejam “apenas” seis, que tem o funcionamento discursivo de proibições, em que o uso do “não” significa na maioria dos itens, seja pela forma escrita, seja pelos efeitos produzidos. Quando não aparece a forma do “não”, temos a presença de verbos no futuro que já condicionam, norteiam, o agir do professor, direcionando sua conduta em determinadas situações. Esse cartaz também se assemelha a um manual de boas práticas, manuais didáticos expositivos, normativos, antigos, que já vinham prontos para que o professor apenas executasse o prescrito.

Pelo funcionamento dessa memória discursiva, o cartaz nos remeteu ao *Ratio Studiorum*, manual prescrito pelos jesuítas para o trabalho nas suas instituições, onde havia autores que poderiam ser discutidos e os autores que deveriam ser censurados, bem como orientações sobre o que o professor deveria falar, como se portar, conduzir uma aula. Conforme afirma Negrão (2000):

A formação religiosa configurava-se como o maior pilar do sistema educativo jesuítico. Cuidava-se para que a fidelidade doutrinária fosse mantida, irrestritamente, evitando-se quaisquer textos, autores, questões polêmicas ou debates em discordância com a doutrina da Igreja, para que nada expusesse a fé e a piedade dos alunos. (NEGRÃO, 2000, p. 155).

Acreditamos que esse cartaz, que remete às doutrinas religiosas, da mesma maneira que o *Ratio Studiorum*, impõe-se de forma intimidatória, cerceando a liberdade do professor, transformando assim os alunos em “vigias da aula de acordo com o cartaz”, em delatores, dedos-duros, tornando a sala de aula um espaço de patrulhamento ideológico, perseguições, intimidações e ameaças ao professor, o que ocasiona, inclusive, a possibilidade de seu afastamento, tendo como possíveis consequências seu adoecimento. O denunciamento se coloca como uma prática a ser corriqueira na escola, afetando negativamente todos os envolvidos no processo educacional.

Segundo Bárbara et al. (2017, p. 116), “o projeto do Escola sem Partido, levado ao seu limite, vai corroer as relações humanas dentro da escola que, entre processos judiciais e “silenciamentos”, poderá chegar ao ápice de nem precisarmos mais de professores”. Para as autoras, se continuarem as coisas a irem por esse caminho, chegará o momento em que os professores poderão ser substituídos por um bom telecurso com a polícia garantindo a disciplina nas salas de aula. Salles (2019) acrescenta que o discurso do ESP já está causando grandes mudanças nos debates educacionais e, ainda de acordo com o autor: “Questões como o papel social da escola e a visão da sociedade sobre o trabalho de professores e professoras estão sendo radicalmente reescritas a partir das noções que o movimento ajudou a criar e difundir” (SALLES, 2019, p. 18). E isso é preocupante, pois o país já vive um momento político tenso e confuso, com discursos violentos e fascistas sendo normalizados cotidianamente.

Cabe ainda destacar que, segundo Frigotto (2017, p. 31), o ESP “avança num território que historicamente desembocou na insanidade da intolerância e da eliminação de seres humanos sob o nazismo, o fascismo e similares”. Trata-se de uma proposta que se revela “absurda e letal pelo que manifesta e pelo que esconde” (*ibid.*).

O que podemos fazer enquanto professores e analistas de discurso, frente ao crescimento desses discursos radicais e violentos, é produzir ciência, fazer circular conhecimentos que confrontem e deslegitimem esse mar de discursividade, que levantem

questionamentos quanto à violência diante da possibilidade de implantação desses pressupostos e que movimentos de resistência ao ESP cresçam.

Para encerrar este capítulo, trazemos as palavras de Eni Orlandi, que escreveu no prefácio da edição brasileira de **Semântica e Discurso**, sobre Pêcheux, o seguinte: “aprendi com ele um modo de pensar a linguagem que me permitiu compreender que a reflexão não é nunca fria: lugar de emoção, de debate, de opressão, mas também de resistência” (ORLANDI, 2014, p. 7).

CAPÍTULO III – PAULO FREIRE E O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO: A PRODUÇÃO DE UM INIMIGO PELO LITÍGIO DISCURSIVO

Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Somos todos soldados, armados ou não
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais braços dados ou não
Os amores na mente, as flores no chão
A certeza na frente, a história na mão
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Aprendendo e ensinando uma nova lição
(VANDRÉ, 1968)

Não basta saber ler mecanicamente que “Eva via a uva”. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho. Os defensores da neutralidade da alfabetização não mentem quando dizem que a clarificação da realidade simultaneamente com a alfabetização é um ato político. Falseiam, porém, quando negam o mesmo caráter político à ocultação que fazem da realidade.

(FREIRE, 2003, p. 255)

3.1 Um litígio entre diferentes formações discursivas

Neste capítulo, apresentaremos elementos que consideramos importantes na teoria/proposta de Paulo Freire para a educação no Brasil, buscando estabelecer uma relação com o que o Movimento Escola Sem Partido apresenta a respeito da teoria freireana. Podemos dizer, já num primeiro momento, que o movimento ESP utiliza o nome e a obra de Freire como exemplo a ser combatido, pois acusa o autor através de seus escritos, de promoverem/ incentivarem a “doutrinação” nas escolas brasileiras. Através de um movimento de retomada, usam os escritos de Freire como um dos motivos para a construção da proposta que sustenta o ESP. Podemos dizer que a teoria de Paulo Freire teve seu início na década de 1960 e ainda hoje produz sentidos, incomoda reverberando nas posições-sujeito simpatizantes com movimentos repressivos. Nesse momento, em que sua obra vem sendo duramente atacada pelo movimento Escola Sem Partido e na atual conjuntura, fazer uma retomada teórica e política das ideias e contribuições do autor para a educação e para a formação de professores, faz-se necessário, inclusive como um gesto de referência ao seu trabalho e à sua memória. Freire está na contramão do que representam as ideias do movimento Escola Sem Partido e seu trabalho é todo centrado em prol de uma educação mais igualitária, humana e justa para

todos. No modelo de educação proposto pelo educador, objetiva-se um “descortinar” dos olhos do oprimido, para que, depois de consciente de sua condição, possa lutar para sair da realidade opressiva em que vive. Essa é uma Educação transformadora.

Já de início, podemos antecipar aqui que há uma cena de embate entre dois discursos que promovem o funcionamento de um litígio discursivo, protagonizado por posições-sujeito antagônicas. Existe uma relação tensa, de oposição, entre as formações discursivas que se configuram na prática discursiva do ESP e as FDs presentes na discursividade da obra de Paulo Freire. O ESP ataca as ideias do pensador devido ao fato de ele ser referência ainda hoje nos cursos de Licenciaturas brasileiros. Suas obras são estudadas em vários cursos de formação dos futuros professores e ao acusarem grupos de professores de serem doutrinadores, associam essa prática à formação que recebem nas faculdades, ou seja, é todo um projeto de desmonte, de reestruturação/desestruturação que está em questão.

Podemos confirmar essa afirmativa trazendo um parágrafo retirado da página do ESP em que ele trata dos cursos de formação de professores como centros de doutrinação de futuros professores:

é nos cursos universitários das áreas de educação, ciências humanas e sociais que as práticas e conteúdos doutrinadores se manifestam de forma mais explícita e ostensiva. No caso dos cursos de pedagogia e de licenciatura, as ideias de Paulo Freire são transmitidas aos alunos como se fossem verdades incontestáveis, muito embora esse autor veja o trabalho de ensinar como uma simples modalidade de proselitismo ideológico ao qual ele dá o nome de “conscientização” dos alunos. Já nas áreas de humanidades e de ciências sociais, em que os assuntos abordados nas matérias têm frequentemente relação direta com a política, o que se nota principalmente é o unilateralismo dos conteúdos, o qual se expressa na ampla predominância de autores críticos do capitalismo nas bibliografias utilizadas. (ESCOLA SEM PARTIDO)¹³.

A perseguição às ideias e à pessoa de Freire não é algo novo, ela vem desde a década de 1950 e de 1960, quando ele deu início ao movimento de Educação Popular, em Angicos, Rio Grande do Norte, onde propôs alfabetizar adultos e conscientizá-los da situação de exploração e opressão em que viviam, o que causou incômodo à classe dominante e aos políticos. Ele defendia que a classe oprimida se emancipasse cultural, social e politicamente. Sua proposta metodológica do diálogo como princípio educativo,

¹³ Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/perguntas-e-respostas/>. Acesso em: 04 nov. 2020.

proporcionando uma educação politizadora, foi considerada subversiva no período da ditadura militar, o que ocasionou seu exílio por anos. Retomamos as palavras de Orlandi (2012), em sua análise sobre o apagamento do político na ciência, ela diz: “Os militares empunham seu patriotismo como argumento político e criam o Milagre econômico. Paira em todo lugar a ideia do Brasil moderno. Criam o Mobral. Mas silenciam Paulo Freire e [...] jogam o país em grave crise da educação”. (ORLANDI, 2016, p. 19).

Foi nesse período que Freire ficou preso 72 dias acusado de subversão pelo regime militar, depois foi exilado, inicialmente no Chile, onde ficou por 5 anos e escreveu seu primeiro livro, **Educação como prática da Liberdade** e, em 1968, ele escreveu sua obra mais conhecida e citada no mundo acadêmico, a **Pedagogia do Oprimido**. Foi convidado para lecionar em Harvard nos Estados Unidos, em Cambridge na Inglaterra; trabalhou como consultor de reformas na área educacional na cidade de Genebra, na Suíça; e também em Moçambique e em Guiné-Bissau, tendo seu retorno ao Brasil apenas em 1980.

Quando expulsaram Freire e tentaram de alguma forma apagar suas ideias no Brasil, através das perseguições à sua pessoa e à sua obra, forçando seu exílio, instauraram aqui o tecnicismo educacional, um resquício da ditadura militar, que perdura até hoje, ou seja, um ensino técnico voltado apenas para treinamento/capacitação de mão de obra qualificada para indústrias, sem desenvolvimento do pensamento e reflexão crítica sobre a realidade. Pfeiffer (2010, p. 87), analisando o trabalho de Nunes (2000), afirma que “o ensino, no Brasil, constituiu-se por uma tensão fundante entre uma abordagem profissionalizante e uma humanista”. Ela acrescenta que uma (a profissionalizante) é baseada na natureza e na realidade enquanto a outra (humanista), é baseada em textos tradicionais, clássicos. A humanista também é conhecida como “clássicas, de cultura geral – um paradigma”. Já a profissionalizante também já foi chamada de científico.

Mas não constitui em si um paradigma, pois não se recobrem e muitas vezes se excluem, colocando na maioria das vezes, as clássicas e o científico opostos ao profissionalizante. Nesse sentido, por exemplo, a LDB de 96, consagrará o ensino médio, depois de muitas idas e vindas, como nos mostra Nunes (*op. cit.*) a uma vocação humanista e cientificista em oposição a uma profissionalizante (PFEIFFER, 2010, p. 87).

O ensino profissionalizante ficou estigmatizado e muito se discursivizou sobre ele como sendo “trabalho para pobre”, por estar filiado aos sentidos de trabalho braçal,

manual, que exigia esforço físico, ideia essa que vem desde os tempos posteriores à escravidão como contrária ao ensino humanístico, que remete aos sentidos de trabalho intelectual, de reflexão, interpretação, em que somente se usava o pensar como forma de obter ganhos financeiros (ARANHA, 2006).

Freire sempre defendeu, em sua produção teórico-prática, que a educação só seria verdadeiramente democrática se cumprisse sua missão de emancipar as pessoas, dar-lhes oportunidade de ler o mundo, fazer a crítica do real, diminuir o fosso entre as classes dominantes e o povo. Para ele, a educação é um direito de todos, em que devem ser trabalhados não só os conteúdos curriculares da escola, mas também que os alunos pudessem desenvolver sua consciência de forma crítica, percebendo a realidade desigual onde estavam inseridos e adquirindo conhecimento para romper com a dominação. Ele afirmava ainda, que a educação era um processo em que ocorre a formação tanto política quanto pedagógica dos alunos (FREIRE, 1984, 1996, 2003).

Importa-nos aqui diferenciar o que Freire defende com o que a AD defende. Paulo Freire, que fala de um outro lugar, fundamenta-se sobre a ideia de um outro sujeito, um sujeito mais autônomo, que, tomando consciência da sua condição, pode mudar a realidade. Em AD, sabemos que esta autonomia é relativa, pois considerando o processo de assujeitamento e o funcionamento e constituição do sujeito pela ideologia e pelo inconsciente, romper com essa dominação é algo complexo, pois muitas vezes ela não está “evidente” para nós.

A educação freireana defende que as classes mais baixas, oprimidas, precisam compreender a realidade histórica em que estão inseridas para, a partir daí, elaborar seus questionamentos e lutar por seus direitos. Talvez, por esse motivo, o educador pernambucano seja tão vorazmente combatido pelo Movimento ESP, pois falar de Paulo Freire para os defensores do ESP é associá-lo a práticas doutrinantes/doutrinadoras em sala de aula. Segundo o movimento ESP, a educação brasileira tem índices muito baixos e ruins devido à influência das ideias freireanas na formação de professores, os quais também são considerados inimigos da educação e da sociedade pelo movimento. Para o ESP, determinados grupos de professores são considerados doutrinadores, comunistas, inimigos da sociedade, militantes de esquerda, dentre outros adjetivos negativos, como vimos nas discussões do capítulo 2 desta tese.

Paulo Freire defendeu em toda sua obra uma educação contrária ao que o movimento ESP defende e por isso buscamos analisar o funcionamento, a presença de um litígio que, neste caso, dá-se entre diferentes formações discursivas que tomam a

educação como questão. O autor defendia uma educação libertadora, dialógica, emancipadora, democrática, livre de preconceitos, de discriminações e violência, mais igualitária, humana e justa, com vistas à transformação da realidade social, fortalecendo assim a participação democrática das comunidades, com ética e direitos garantidos (FREIRE, 1996). Importante destacar, que, por vezes, o autor e a pessoa se confundem quando as ideias de Paulo Freire são combatidas pelo ESP. Há um discurso que o coloca como inimigo físico, vivo, a ser combatido. Cabe salientar que Paulo Freire faleceu em 02/05/1997, mas sua produção se faz presente em diferentes etapas da Educação no Brasil (da Educação Básica, ao Ensino Superior e Pós-Graduação).

O pensador sempre alertou em seus escritos que o autoritarismo estava presente nas raízes da sociedade brasileira, de modo que precisaria ser vigiado e combatido. Hoje vemos esse autoritarismo presente na proposta do ESP, atualizando uma memória, mas, mesmo antes de esse movimento surgir no Brasil, tomando a forma e a força que tomou, Freire afirmava que o conservadorismo nunca deixou de existir, só que era de alguma forma camuflado, disfarçado. E mais, Freire sugeria que o professor precisaria se posicionar sempre e estar preparado para enfrentar situações difíceis em sala de aula, sempre pautando pela justiça em suas ações. Nesse sentido afirmou o seguinte:

Creio que nunca precisou o professor estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra. Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (FREIRE, 1996, p. 38).

Aqui Freire reafirma que o professor é alguém que deve posicionar-se enquanto sujeito que tem uma ética a zelar, que é formador de cidadãos e capaz de transformar vidas. O professor tem um compromisso com a ética e a justiça, segundo o autor. Ele não pode ser neutro, porque ser neutro em situações de opressão é ser omissivo. É contribuir para a perpetuação das desigualdades. É o que Pêcheux (2015, p. 56) afirma quando fala sobre se posicionar, sobre as “tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como

efeitos de identificação assumidos e não negados”. Educar é um ato político e nesses tempos de perseguição e discursos de ódio, é também revolucionário. É resistência.

Podemos pensar, em certo sentido, que o que faz o movimento ESP também é uma “tomada de posição”, mas com a diferença de que isso é feito alegando-se uma “neutralidade”, ou seja, não é só uma simples disputa de posições, mas elas funcionam diferentemente. A tomada de posição do ESP apresenta-se dissimuladamente e isso é também uma forma de reação, pois defendem que a escola sirva ao *status quo*, que não atenda a diversidade e multiplicidade de realidades, mas que seja “neutra”, que seja fixa dentro do que propõem no seu PL. É uma tomada de posição inscrita no tradicionalismo, na religiosidade, no conservadorismo.

Sobre o conservadorismo, Coutinho (2014, p. 9) esclarece que não existe conservadorismo, mas sim conservadorismos, pois eles são plurais, já que houve diferentes expressões da ideologia no tempo e espaço. O autor também afirma que todos somos conservadores, pelo menos em relação àquilo que estimamos, como a família, amigos, livros, lugares. Em outro momento, segundo Coutinho (2014, p. 21-22) o conservador prefere viver e usufruir daquilo que tem no momento presente, sem as utopias dos revolucionários, (que para ele são violentos) que só pensam no futuro. Nesse mesmo texto, o autor ainda cita um texto de Hayek (1999)¹⁴, em que ele critica o conservador por “temer novas ideias porque não tem princípios próprios para se opor a elas”. E essa afirmação vai ao encontro com a proposta do ESP, pois não aceita as mudanças da sociedade, resiste a elas por não ter propostas, não oferecer alternativas efetivas para a melhoria da realidade e da qualidade do ensino dentro das escolas.

3.2 Discursos de ódio contra Paulo Freire: a construção litigiosa do inimigo

Para a Análise de Discurso, a língua é sujeita a rupturas, a contradições, aos sentidos outros, ao jogo. Há uma formulação que direciona para a oposição entre as posições-sujeito do discurso do movimento ESP e os escritos de Paulo Freire e essa oposição é formulada de forma litigiosa pelo discurso do ESP. Compreendemos, assim, que a contradição é constitutiva de todo discurso e essa noção basilar nos permite observar, no interior da AD, que “se compreenda a relação de forças que estão presentes

¹⁴ HAYEK, F. A. **The Constitution of Liberty**. Londres: Routledge, 1999.

nos enunciados, a qual possibilita a alternância entre reprodução e transformação de efeitos de sentido” (SILVA, ARCINE, GONÇALVES, 2016, p. 327).

A contradição, para a AD, é a divisão a que estão condicionados os sujeitos, por serem sujeitos ideológicos (PÊCHEUX, 1990). Historicamente podemos constatar que há, na sociedade de classes, sempre uma reação contrária àquilo que está posto. Essa reação, essa antítese, é constitutiva da contradição. Não pode haver vida sem a contradição. Podemos afirmar que a contradição está presente no interdiscurso e uma das formas de a contradição estar presente é na forma de resistência.

Nas palavras de Indursky (2005, p. 192), “as FD estão sob o primado da contradição, e isto abre espaço para conceber a FD como heterogênea, constituída por saberes que vêm de outro lugar, de uma outra formação discursiva ou, ainda, como provenientes do interdiscurso”. Para que haja a contradição, é necessário que haja o outro. De acordo com Pires (1999, p. 89), “é essa contradição que institui a alternância ou a simultaneidade de sentidos opostos pois, marcando a presença do ‘outro’, que é plural, funda a diferença”.

No materialismo de Marx, a contradição é a própria luta de classes que, por sua vez, é o motor da história. Nessa perspectiva, Althusser afirma que a “luta de classes é a forma histórica da contradição (interna a um modo de produção) que divide as classes em classes”. (ALTHUSSER, 1996, p. 27). A contradição, presente nos discursos do ESP, direciona para a cena de litígio entre duas formações discursivas.

O litígio é efeito de um funcionamento discursivo, nele há uma cena de embate, determinada por estratégias para desqualificar o discurso do opositor. Há um desentendimento sobre um tema que, nesse caso, são as ideias, a obra, as posições de Paulo Freire. Quando nos referimos a litígio, nessa especificidade, estamos remetendo o termo às noções de memória discursiva e de sujeito, pois, como sujeitos interpelados pela ideologia, somos tomados, nós nos identificamos com FDs que são diferentes umas das outras e o sujeito é dividido pelo inconsciente, o qual não temos controle e pleno acesso. A memória e o esquecimento atuam em nós o tempo todo, por isso falamos de uma forma e não de outra. E como sujeitos do discurso ocupamos distintas posições-sujeito e isso opera para que possa ocorrer o litígio quando nos confrontamos com diferentes formações discursivas. Há um dissenso. O litígio, que tratamos aqui, também remete às questões de uma disputa que migra em determinados momentos para o âmbito judicial. Podemos observar esse fato no capítulo II, quando analisamos dentro do PL do ESP as propostas de denunciar o professor, de usar uma notificação extrajudicial, de encaminhar denúncias

para o Ministério Público. O litígio aponta para a judicialização das relações entre professor e aluno na escola.

Conforme já discutido, a noção de político é um conceito importante para as análises aqui empreendidas. Conforme Orlandi (1998), o político é a divisão dos sentidos. Para a autora, “o político reside no fato de que os sentidos têm direções determinadas pela forma da organização social que se impõe a um indivíduo ideologicamente interpelado” (ORLANDI, 2012, p. 34-35). O político é o fato de que o sentido é sempre dividido, tendo uma direção que se especifica na história, pelo mecanismo ideológico de sua constituição[...]. A compreensão, na análise de discurso, é política [...] (ORLANDI, 1998, p. 21).

Entre o ESP e a obra de Paulo Freire há uma disputa por sentidos, é o funcionamento do político presente. O político é conflito devido às posições-sujeito assumidas, pois a linguagem é um acontecimento que é também político (ORLANDI, 1998). Na proposta do ESP, há um funcionamento específico engendrado por esse discurso que produz essas cenas de embate, de disputas, de litígio. O ESP, para fazer funcionar suas ideias e propostas, precisou marcar um inimigo e demonizá-lo por todas as mazelas na educação, como um dos efeitos de sustentação do seu discurso.

O que o Movimento ESP pretende é que haja um apagamento do político dentro da proposta que está na Câmara Federal, uma dissimulação cínica de pretensa neutralidade no ensino escolar. Segundo Baldini (2009, p. 8), “para compreender o funcionamento da sociedade contemporânea, é preciso levar em conta o caráter cínico de seu funcionamento”. Ele chama, na contemporaneidade, esse fenômeno de “uma tomada de posição desengajada, uma subjetivação parodiada, ou também um engajamento subjetivo de ordem cínica” (BALDINI e DEL NIZO, 2015, p. 147). Para ele, há nesse processo uma tentativa de disfarce da posição-sujeito, na identificação do sujeito na forma cínica: “ele nunca está totalmente lá onde fala, já que ele está só pela metade naquilo que diz” (BALDINI, 2009, p. 8). Para o autor, no passado, o cinismo foi discursivizado como ato de resistência frente às autoridades, mas hoje o próprio jogo de poder se realiza de forma cínica. Ele considera importante que se faça hoje:

Uma distinção ao se pensar os processos de subjetivação contemporâneos: investir na sutileza que distingue o cinismo enquanto prática de resistência ao poder do cinismo enquanto prática provinda do poder para desfazer qualquer arma crítica, uma vez que já incorpora a própria crítica que poderia ser feita (BALDINI e DEL NIZO, 2015, p.147-148).

Devemos, portanto, estar atentos a essa sutileza presente no limiar entre o cinismo opressor e manipulador e o cinismo que outrora fora utilizado como recurso para resistir. O sujeito do discurso do movimento ESP se esconde num cinismo manipulador, pois mostra suas intenções, mas num jogo de mostrar-esconder, através de uma estratégia que funciona disfarçada, numa suposta fachada de neutralidade. O ESP critica a escola e os professores, desdenha da sua importância, critica seus índices de avaliação, mas quer ter o domínio do que se faz e o que se diz dentro da sala de aula. Quer ter o controle da palavra e do conhecimento dentro da sala de aula, censurando a atuação do professor. São os sentidos sobre a escola e sua importância em disputa, de maneira litigiosa, conforme estamos vendo nas análises. É o jogo presente nas discursividades em questão. É um “engajamento subjetivo da ordem cínica” (BALDINI e DEL NIZO, 2015, p. 147).

A resistência, em suas múltiplas formas, é algo inerente ao fazer do docente, já que é necessário, diariamente, enfrentar diversas situações que dificultam seu trabalho com os alunos. Salas superlotadas, falta de recursos físicos e materiais, salários atrasados ou defasados, medo da violência, isso além de que o professor precisa, agora também, aprender a resistir frente ao crescimento de discursos de ódio à classe, enfrentar os ataques que vêm de parte da sociedade.

A resistência é constitutiva do sujeito e, conforme afirmam De Nardi e Nascimento (2016, p. 90), “nessa relação, entre o simbólico e o político, o sujeito não pode estar livre de resistir: a resistência é a condição do ritual, nele há falhas porque há resistência. E a ideologia suporta a contradição: a reprodução (-resistência-) transformação”. Resistir é uma tomada de posição diante de uma realidade que se projeta, pois há algo no sujeito que falha, que falta e é da ordem do insabido. Isso tem a ver com o sujeito do inconsciente.

Conforme teorizado por Orlandi (2007), o silenciar, fazer calar, impedir, é próprio de movimentos autoritários. Essa imposição dissimulada da política do silêncio, proposta pelo ESP, vai contra o diálogo amoroso defendido por Freire. Só com aceitação da multiplicidade de opiniões e de conhecimentos de mundo será possível criar uma sociedade mais justa e menos desigual. Na luta de classes sempre haverá a presença de disputas por sentidos, pela dominância dos AIE e pelo exercício da hegemonia de um grupo da sociedade sobre outro. É o político, a divisão, atuando e dirigindo a história da humanidade.

Importante ressaltar que o político é constitutivo de todo discurso, conforme Orlandi (1998) e consideramos que, no político, há o aspecto de transformar-reproduzir-revolucionar, conforme Pêcheux (2014b, p. 280) afirmou em *Só há causa daquilo que falha* quando tratou da questão luta ideológica e política de classes. O movimento ESP, através da formulação “sem partido” (considerando as paráfrases possíveis, conforme discutido nas análises no capítulo anterior), produziu, dentre tantos possíveis sentidos, um sentido negativo para as palavras “político” e “partido”. É possível perceber o efeito de sentido de algo “sujo”, pois são palavras associadas à corrupção, à desonestidade, à esquerda, como se a posição ideológica à direita estivesse associada à honestidade, correção, integridade. Dessa forma, retomamos mais uma vez o trabalho de Romão e Pacífico (2008) sobre a questão do litígio discursivo acerca da questão agrária. As autoras afirmam que:

Usando recursos persuasivos, especialmente, significantes como “*invasão*”, “*revolução*”, “*catequese marxista*”, o sujeito lança mão de uma estratégia discursiva que pode levar o leitor a rejeitar tais sentidos, principalmente se o leitor for capturado pela ideologia dominante e tiver acesso ao interdiscurso midiático que liga MST (dentre outras nomeações) à terrorismo, à revolução, ao comunismo, sentidos que a classe dominante sempre insistiu em fazer circular como aqueles que devem ser proibidos para o bem da população. (ROMÃO e PACÍFICO, 2008, p. 103).

Podemos dizer, com nossa análise, que esse funcionamento, a partir de recursos muito semelhantes como os citados pelas autoras, está presente no discurso do ESP sobre Paulo Freire. Nesse sentido, o educador Paulo Freire, através de suas obras, é um dos alvos preferidos dos ataques do movimento ESP, ataques que se estendem aos professores e às universidades que formam os professores. Sobre esse embate discursivo entre o ESP e Freire, podemos esclarecer que “o litígio que, como já foi dito, materializa uma disputa política por espaços de circulação de sentidos dentro de instituições educacionais de nível fundamental, médio e universitário (e, também, muito além delas)” (ROMÃO e PACÍFICO, 2008, p. 102). Esse litígio, que não nasceu dentro da escola e sim na sociedade, rompe com a expectativa de domínio da narrativa apenas dentro dos muros escolares e flui para diferentes espaços sociais, tais como portais de notícias, páginas em redes sociais, jornais e revistas, canais de TV, grupos de discussão, mas não fica apenas nisso. Trata-se de “um confronto por regiões de poder cujas raízes estão fincadas na luta

de classes e no modo como ela se desdobra na conjuntura sócio-histórica da atualidade” (ROMÃO e PACÍFICO, 2008, p. 102).

Exploraremos agora alguns recortes e os efeitos de sentido de algumas das várias discursividades que circulam sobre Paulo Freire e que podem ser encontradas tanto na página oficial do Movimento ESP quanto em outros jornais e páginas virtuais. Começaremos apresentando dois recortes que não estão diretamente relacionados ao movimento ESP, mas comungam dos dizeres que circulam na página do ESP sobre o educador Paulo Freire. Sabemos que os discursos nunca existem neles mesmos, mas estão sempre em relação com outros discursos e, neste caso, trazer esses outros recortes é parte de uma prática analítica, que nos permite colocar os recortes em relação (de sentidos), para o desenvolvimento das análises. Vejamos, a seguir, o recorte 12 (R12):

Conheça Paulo Freire, o Esquerdista que Manipulou e Destruiu a Educação e a História Brasileira

Conheça a raiz do problema, e o por que das nossas instituições, universidades, faculdades e escola em geral está toda infestada de adeptos da Esquerda. Graças aos ensinamentos desse Comunista chamado Paulo Freire que distorceu nossa educação e toda a história do Brasil, por conta de um interesse Ideológico Partidário. Em 2012, Paulo Freire foi nomeado pelo PT como o patrono da educação brasileira. E, de fato, ele é mesmo. Ele realmente é o patrono da fracassada educação brasileira, a mesma que está nas piores colocações nos ranks internacionais relacionados à educação. Antes de morrer de infarto, Freire conseguiu plantar no Brasil as sementes cancerígenas que foram regadas por uma horda de vigaristas travestidos de educadores e professores, que formaram (e continuam formando) milhões de militantes esquerdistas e analfabetos funcionais.

R12 - “Conheça Paulo Freire” - retirado da página [catolicosnabiblia.com.br](https://www.catolicosnabiblia.com.br)¹⁵

¹⁵ Disponível em <https://www.catolicosnabiblia.com.br/conheca-paulo-freire-o-esquerdista-que-destruiu-a-educacao-brasileira>. Acesso 14 maio 2020.

Transcrição do texto da imagem (R12): “Conheça a raiz do problema, e o porquê das nossas instituições, universidades, faculdades e escola em geral está toda infestada de adeptos da Esquerda. Graças aos ensinamentos desse Comunista chamado Paulo Freire que distorceu nossa educação e toda a história do Brasil, por conta de um interesse Ideológico Partidário. Em 2012, Paulo Freire foi nomeado pelo PT como o patrono da educação brasileira. E, de fato, ele é mesmo. Ele realmente é o patrono da fracassada educação brasileira, a mesma que está nas piores colocações nos *rankings* internacionais relacionados à educação. Antes de morrer de infarto, Freire conseguiu plantar no Brasil as sementes cancerígenas que foram regadas por uma horda de vigaristas travestidos de educadores e professores, que formaram (e continuam formando) milhões de militantes esquerdistas e analfabetos funcionais”.

> Ideias

+ em Ideias: | Receba notícias por e-mail

| Podcast

Ideias #99: Como Paulo Freire ajudou a destruir a educação brasileira

R13: “Ideias #99” - imagem retirada do jornal Gazeta do Povo¹⁶

Um das acusações mais conhecidas e recorrentes contra Freire é a de que “*ele manipulou e destruiu a educação brasileira*” (SD12, retirada do recorte 12) ou que “*Freire ajudou a destruir a educação brasileira*” (SD13, retirada do recorte 13). Na SD 12 podemos perceber, na matéria feita, a forma violenta com que se referem a Paulo Freire e seu legado. Proferiram ataques ao educador e também aos professores com palavras extremamente negativas em um discurso cheio de ódio. O que causa impacto também é o fato de ser uma postagem feita em uma página de grupo religioso, que se diz inclusive vinculado à Bíblia. Segundo essa página, *catolicosnabiblia.com.br*, é culpa de Freire o fato de as instituições educacionais no país estarem “*infestadas de adeptos da esquerda*”.

Pela filiação de sentidos, podemos compreender, nesse enunciado, a palavra ‘infestadas’ como remetendo a pestes e parasitas, que infestam o ambiente ou um hospedeiro. Também foi um termo muito usado no período do nazismo para se referir ao que entendiam como sub-raças (no caso, os judeus). Nessa mesma SD denominam Freire de “comunista”, em que os efeitos de sentidos de comunismo traz à memória algo negativo, diabólico, ruim e que deve ser combatido fortemente, ou seja, dizeres próprios de regularidades discursivas que se identificam com discursos “anti-comunista”/cristão. Segundo Mariani (2019, p. 270), houve uma mudança no Brasil, no cenário político, nos últimos 4 anos e “as palavras comunismo e comunista deixaram de circular ligadas a siglas de partidos políticos institucionalmente estabelecidos, cujo funcionamento se encontra democraticamente assegurado desde a promulgação da Constituição de 1988”.

¹⁶ Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/ideias/ideias-99-como-paulo-freire-ajudou-a-destruir-a-educacao-brasileira/>. Acesso em: 20 abr. 2020.

Com esse novo cenário de polarização política no Brasil e a presença de um litígio discursivo entre direita e esquerda, Mariani (2019, p. 270-271) afirma que

As palavras *comunismo*, *comunista* e *esquerda* foram progressivamente deslocadas do campo específico de debate sobre ideias políticas e, como efeito, produziu-se um forte movimento para o silenciamento de ideias sobre sociedade e sobre economia formuladas na ordem do discurso materialista. Em função deste deslocamento e ressignificação, estas palavras, na atualidade, estão sendo determinadas por efeitos de sentidos variados, dentre os quais destaca-se o da criminalização.

Podemos perceber então que os sentidos estão sempre em movimento, em disputa, sendo que, nos momentos em que a memória é convocada, ela produz deslocamentos na rede de filiações. Assim, no uso do termo *comunista ou comunismo*, podemos perceber esse litígio, constituído por diferentes discursos (a partir de diferentes e conflitantes FDs) e que produzem diferentes sentidos para uma mesma palavra. Trata-se de sentidos em disputa, efetuando-se em litígio.

Ao darmos continuidade às análises dos dizeres da SD 12, temos a afirmação de que antes de morrer de infarto, Paulo Freire “*plantou sementes cancerígenas que foram regadas por uma horda de vigaristas vestidos de educadores que formaram e formam milhões de militantes esquerdistas e analfabetos funcionais*”. Cabe salientar que os sentidos de infarto, de antes da afirmação, produzem um efeito de que estariam comemorando a morte de Freire, como se esse modo de morrer fosse um castigo imputado a ele.

Essa discursividade destila o ódio a Freire e aos professores e quando se faz referência aos professores como uma “horda”, é trazida, através da memória discursiva, a referência a um aglomerado de bandidos, de malfeitores, de gente que causa tumultos, e que formam milhões de militantes esquerdistas. Isso é posto por eles como abominável, porém equivalendo o ser ‘militante’ a algo criminoso, como se a direita também não tivesse seus militantes. Militar é defender uma causa, uma posição político-ideológica e não há como estar fora da ideologia, nem do político. Fazer referência ao ato educativo, ao ensinar como se fosse *plantar sementes cancerígenas* é associar a educação com o que há de mais nocivo, maléfico e doente, o que se faz presente no discurso de grupos que também comungam de ideias semelhantes às difundidas pelo movimento ESP, conforme os recortes em análise. Um discurso funciona com relação a outro, um adere ao outro. Para esses grupos, através da filiação de sentidos, a educação, influenciada pelo legado de Freire, é uma doença perniciosa e praticamente incurável, com poucas chances de

mudar, de se ‘curar’ do ‘esquerdismo’ naturalmente. E assim se constitui o imaginário de necessidade de intervir na escola.

Em vários momentos da nossa história, demonstrou-se, através da força e da violência, a necessidade de combater as ideias indesejadas, designadas por quem está no poder como sendo ideias comunistas e/ou esquerdistas. Desse modo, “Os dizeres contra a esquerda e contra o comunismo, assim como um fantasma que nos assombra, insistem em retornar, em um processo de atualização de uma memória que ocorre em diferentes condições de produção” (BENAYON, et al., 2019, p. 1).

Percebemos, aqui, novamente, o funcionamento do litígio discursivo, em que comunismo e esquerdismo, usados como adjetivos pejorativos, por um lado, produzem os sentidos de criminoso e nocivo, doença que precisa ser curada. Para Benayon et al. (2019, p. 1)

em diferentes condições de produção, observamos que os dizeres sobre a esquerda e sobre o comunismo estão afetados pelo retorno, no fio do dizer, de uma dada rede de sentidos, ressoando assim algo dito antes, em outro lugar e produzindo a atualização da memória discursiva da subversão”. (BENAYON, et al., 2019, p. 1).

Nesse movimento de embate em que se encontra o país, totalmente dividido por posições político-ideológicas opostas, há uma disputa pela estabilização dos sentidos, daí que

a memória da subversão desqualifica e deslegitima a esquerda, o comunismo e suas paráfrases possíveis, significando-os como um modo de administração criminoso e corrupto; como uma ideologia que deturpa a “verdade”; como uma ameaça ao país, aos seus interesses e tradições. (BENAYON et al., 2019, p. 6).

Como mais detalhado no capítulo II e já discutido, essa memória discursiva, que pelo fio do discurso retorna e atualiza os dizeres e práticas da ditadura, comparece no discurso do ESP. Logo, essa discursividade que circulava nas práticas repressoras do regime militar – período de silenciamentos, repressões e perseguições – funciona também na proposta do ESP.

Assim, quando chamam Freire de comunista, esquerdista, associam sua pessoa e sua obra a delitos, balbúrdia, criminalidade. A acusação de que Freire *acabou com a educação, destruiu a educação no Brasil*, traz consigo um sentido de julgamento e

condenação, desconsiderando que a educação brasileira historicamente sempre foi relegada a segundo plano, visto que sucessivos governos não investiram eficazmente na educação pública, o que levou a termos poucos resultados nos índices internacionais de avaliação, por exemplo.

A educação pública brasileira, por não ter sido prioridade desde o império (SAVIANI, 2013; ARANHA, 2006), sofreu as consequências históricas desse abandono, num efeito cascata, com a falta de cursos de formação de professores bem estruturados, falta de salários atraentes (e decentes eu diria) para o exercício da profissão, falta de escolas com condições mínimas de funcionamento. Uma das justificativas para essa situação é que as políticas públicas educacionais sofrem do problema “de continuidade, sobretudo do ponto de vista pedagógico, quando muda a gestão dos governos. Para Aranha (2006), a cada nova entrada de governante, os projetos e as prioridades mudam e essas rupturas prejudicam o desenvolvimento de ações que precisam de prazos mais longos para alcançarem êxito. Nesse sentido, como exemplo, trazemos Ribeiro (1993) em que afirma que:

Na primeira metade do século XVIII, Portugal era administrado com “mão de ferro” pelo Marquês de Pombal, que fez uma série de reformas educacionais que repercutiram no Brasil. Tirou o poder educacional da Igreja e colocou-o nas mãos do Estado, criando assim, um ensino pelo e para o Estado. Porém, mesmo após a expulsão dos jesuítas, em 1759, e a instauração das Aulas Régias, a situação não mudou, pois, o ensino continuou enciclopédico, com objetivos literários e com métodos pedagógicos autoritários e disciplinares, abafando a criatividade individual e desenvolvendo a submissão às autoridades e aos modelos antigos. Até os professores eram, em sua maioria, os mesmos que lecionavam nos colégios jesuítas. As reformas pombalinas causaram uma queda no nível do ensino e os reflexos desta reforma são sentidos até nossos dias, visto que temos uma Educação voltada para o Estado e seus interesses. (RIBEIRO, 1993, p. 16).

Sendo assim, podemos perceber, historicamente, que desde a chegada dos jesuítas no Brasil a educação sempre esteve à mercê de interesses de classe e políticos. Pouco se priorizou em relação à educação pública no país, pois não se constituía como meta prioritária, já que o interesse aqui era de desenvolver a agricultura e para isso não se necessitava de formação escolar (ARANHA, 2006, p. 139). Sempre foi precária a oferta de educação que atendesse à população mais carente.

Segundo Maria Lúcia de Arruda Aranha, em seu livro sobre a **História da Educação e da Pedagogia no Brasil** (2006), “em todas as épocas, a escola foi seletiva,

um privilégio de poucos”. A elite, sempre privilegiada, ou estudava em casa com preceptores, ou tinha escolas administradas pelos religiosos, exclusivas para ela, ou ainda ia para a Europa estudar, mas não havia para a população em geral uma preocupação efetiva com uma educação que fosse de qualidade e que emancipasse e alfabetizasse a todos.

Inclusive a população negra ficou muito tempo excluída dos poucos bancos escolares que havia. Conforme relatado por Silva (2006, 2002), quando o acesso à educação foi concedido aos alforriados, a partir do segundo reinado, “as dificuldades para estes adentrarem nestes espaços eram inúmeras, como a linguagem, regras de conduta e práticas disciplinares”. Por isso o acesso, dos negros libertos, à escola pública, não foi universalizado nem democratizado durante as décadas seguintes. Para Ferreira, Souza e Feitoza (2015)

O processo de interdição do negro na educação formal não teve muitas mudanças com a transição do Brasil império para o Brasil do período republicano. Um ano após a Abolição da escravidão (Lei Imperial nº 3.353, de 13 de maio de 1888, A Lei Áurea), este país se tornava república e os negros libertos não foram favorecidos com políticas públicas que lhes propiciassem o exercer a cidadania. Afinal, como exemplo, temos o negro que ainda não podia nem sequer votar, dentre outras várias interdições, as quais não dificultavam apenas a sua presença nos bancos escolares, porém também na vida em sociedade. (FERREIRA, SOUZA e FEITOZA, 2015, p. 15.284).

Como, portanto, falar que Freire acabou com a qualidade da educação no Brasil?

Analisando em sua tese um recorte do livro de Sérgio Buarque de Holanda (1936), Mariza Vieira da Silva (1998) faz a seguinte afirmação sobre a educação no Brasil desde os primórdios:

No tipo de colonização adotada pelos portugueses – de feitorização, de exploração predatória, do lucro fácil, sem amor à terra não havia lugar para a educação, para a escola, para uma aprendizagem da leitura e da escrita, pois “não convinha que aqui se fizessem grandes obras, ao menos quando não produzissem imediatos benefícios”, além do que “os entraves que o desenvolvimento da cultura intelectual no Brasil opunha à administração lusitana faziam parte do firme propósito de impedir a circulação de ideias novas que pudessem pôr em risco a estabilidade de seu domínio”(:121,123) Nascíamos, pois como povo de um mundo letrado, com as possibilidades de acesso a ele negadas, o que pode nos ajudar a compreender, em parte, esta posição de “resto”, bem como a necessidade dos esquecimentos de nossa memória. (SILVA, 1998, p. 118).

A seguir, temos mais um recorte que imputa sobre Freire a responsabilidade pelos resultados baixos das avaliações brasileiras e o responsabiliza por todo o fracasso da educação brasileira, como se antes dele a educação no Brasil tivesse sido de excelência.



QUEM SOMOS ARTIGOS NOTÍCIAS OPINIÃO FALE CONOSCO

Paulo Freire, o patrono do fracasso educacional brasileiro

Por Rogério Marinho - 04/11/2017

R14 - Paulo Freire: retirado da página ILISP.org

Observando a análise feita por Silva (1998), compreendemos que o discurso do ESP, que credita a Freire a responsabilidade pelo fracasso da educação pública no Brasil, não se sustenta através dos relatos e da memória histórica, o que nos leva a perceber que as acusações, praticadas muitas vezes por leigos na área, não são validadas já que muitos deles são críticos, apenas críticos, mas não conhecem nem estudaram sobre a História da Educação brasileira. Essas acusações caem no senso comum de criticar por criticar apenas para agradar a determinados grupos e seus seguidores. Falta ao ESP aporte científico que justifique suas propostas.

Na página do ESP na internet não há citação de nenhum pesquisador ou autor de livros que o respalde cientificamente, que sustente as ideias defendidas (doutrinação ideológica e neutralidade na educação), há apenas algumas sugestões de livros e de ideias que são por eles difundidas como verdades absolutas. Percebemos, mais uma vez, aí presente o litígio discursivo entre o que Freire defendia e o que o movimento ESP atribui como sendo ele o culpado. Nesse sentido, é interessante observar que o imaginário que o ESP projeta sobre Freire é o de um fracassado, todavia sabemos da relevância e destaque internacional que sua obra tem, sendo inclusive referência em universidades de diferentes lugares pelo mundo.

Pensando nessa discursividade e nos processos de produção de sentidos, voltamos ao que afirma Orlandi (1994, p. 31): “joga em nossa língua um fundo falso em que o

‘mesmo’ abriga um ‘outro’, um diferente histórico que o constitui ainda que na aparência do ‘mesmo’”. E, ainda, segundo Orlandi (2016):

Como todo enunciado é constituído por pontos de deriva (PÊCHEUX, 1990) podendo deslizar para um outro, diferente de si mesmo, produzindo assim diferentes sentidos para diferentes sujeitos e situações, já que não há linguagem que não se confronte com o político. E o político simbolizando as relações de poder, reside na divisão dos sujeitos e dos sentidos, já que nossa formação social é regida pela diferença, pela divisão, pela dispersão. (ORLANDI, 2016, p. 152).

Para a autora, os sentidos podem sempre ser outros e, ao analisarmos as SDs que selecionamos, percebemos que o discurso do movimento pode se inscrever em formações discursivas conservadora/neoliberal que abrigam regularidades discursivas de um discurso religioso, discurso político de direita, discurso bélico e autoritário, todos eles, muitas vezes, em relação de aliança, de sustentação.

Podemos observar o cinismo operando na proposta do ESP, pois o “sem partido”, como vimos anteriormente, funciona ideologicamente, podendo ser compreendido como “sem *determinado(s)* partido(s)”. O “sem” é o fio condutor dessa proposta, é o colocar para fora, extirpar, uma tentativa de homogeneizar. Homogeneizar para controlar.

Esse PL pretende acabar com o (apagar o) político no político. O “sem partido” produz sentidos de não tomar posição, mas ele não é neutro, já que interpreta ele toma posição sim. Isso é resultado da interpelação ideológica a que todos estamos sujeitos. Não há como estar fora da ideologia e não há como não tomar partido, tomar posição. Percebemos, assim, a contradição aqui, a falha, conforme compreendemos esse funcionamento em Análise de Discurso. O professor toma posição, no sentido de se identificar a determinada formação discursiva e não outra, assim como também funciona a posição discursiva do ESP. Trata-se do efeito do assujeitamento a que todos estamos inevitavelmente condicionados. Assim como o analista de discurso que também deve se posicionar, porém ao mesmo tempo trabalha o seu posicionamento ideológico na/pela teoria, com seus métodos e procedimentos constituídos em análise.

Pêcheux (2015), sobre essa tomada de posição do analista, afirma que:

Ela supõe que somente através das descrições regulares das montagens discursivas, se possa detectar os momentos de interpretação enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados...[...] trata-se

aí para mim, de uma questão de ética e política: uma questão de responsabilidade. (PÊCHEUX, 2015, p. 56-57).

Ele nos esclarece que a tomada de posição é algo de que nenhum analista, e eu acrescentaria aqui o professor, deve-se se eximir, mesmo porque não há como fugir dessa interpelação ideológica. Essa identificação ocorre ao se inscrever na formação discursiva que o domina. Nesse sentido, o autor chama atenção para o fato de que essa atitude requer ética e responsabilidade e que, ao se posicionar, faz-se necessário assumir as consequências de seu posicionamento. Podemos dizer que aqui “responsabilidade” significa diferentemente da maneira como aparece no discurso neoliberal de responsabilização individual.

Ainda sobre a crítica que é feita ao ESP, sobre a defesa do discurso da neutralidade, Nogueira e Cestari (2018, p. 121) discutem em seu artigo “sobre os riscos e apostas de se pensar a relação análise de discurso/militância”, de modo que defendem como já citado anteriormente nesse texto, “a AD como ‘provocação à leitura’ e a militância na AD como tomada de posição na disputa pelos sentidos na luta ideológica de classes”. (NOGUEIRA; CESTARI, 2018, p. 121).

E sobre o fato de se esperar do cientista/analista a neutralidade plena, elas argumentam, citando Orlandi, “contra a morte da ideologia, da esquerda e de seus discursos”:

Este é o diferencial colocado por M. Pêcheux em sua teorização do discurso. E é aí que incide a revisão, sob a argumentação da morte da ideologia, da morte do comunismo, da morte da esquerda e de seus discursos. Da superação dos anos 60. Como sabemos, ser tachado de falar o/do discurso comunista hoje é um insulto intelectual. Mas pode-se falar em materialidade, em materialismo, principalmente como adjetivo: materialista. (ORLANDI, 2012, p. 32).

E as autoras concluem que “isso não se dá fora de uma relação de forças (também na academia), em que, conforme afirma Orlandi (2012), retomando Pêcheux (1983), tomar uma posição ética e de responsabilidade diante desse confronto (do teórico com o político) é o que tem sido evitado” (NOGUEIRA e CESTARI, 2018, p. 121).

Voltando à questão do termo “sem partido”, o que se discursiviza na opacidade da língua, nas sombras dos sentidos, é que não se aceita ou se concorda com a ideologia de movimentos de esquerda, pois o que o ESP propõe de uma forma subentendida, camuflada, é uma seleção do que poderá ou não ser dito. Nesse sentido, seriam selecionados quais pensadores e conceitos poderão ser trabalhados em sala de aula e, no

conjunto desta seleção, quais aqueles que sugerem que sejam retirados, ou seja, são os que tratam de assuntos ligados à ala mais progressista da sociedade.

Percebemos isso quando, na página do ESP, há indicações de livros que devem ou não ser lidos, bem como há críticas a determinados pensadores de posição mais progressista ou de esquerda. Eles fazem críticas à ala mais progressista dentro das universidades e escolas básicas, pois essa ala se engaja na defesa da igualdade de direitos e condições para todos, incluindo os grupos perseguidos e excluídos da sociedade, tais como as mulheres, as populações indígenas e quilombolas, os lgbtq+, as comunidades periféricas. Os progressistas defendem a busca pelo avanço dos direitos sociais e políticos para todos os cidadãos, sem distinção.

Quando analisamos o termo “sem partido”, compreendemos que não há nada mais ideológico que se propor uma escola sem partido, completamente neutra, sem contradições, sem divergências de opiniões, sem debates entre diferentes.

Cabe ressaltar que o ESP quer anular o contraditório, já dentro da própria contradição. Combate, assim, a pluralidade de pensamentos e a diversidade. Aqui percebemos o litígio no discurso, que remete às relações de reprodução/transformação, significadas pelos sujeitos e descritas por Pêcheux, em sua obra **Semântica e Discurso** (2014b, p. 130).

Quando falamos de “reprodução/transformação”, estamos designando o caráter intrinsecamente contraditório de todo modo de produção que se baseia numa divisão em classes, isto é, cujo ‘princípio’ é a luta de classes” (PÊCHEUX, 2015). A luta de classes perpassa o modo de produção em seu conjunto e, para Althusser, ela está presente nos chamados aparelhos ideológicos de Estado (PÊCHEUX, 2015). A escola, como sabemos, é um aparelho ideológico de Estado, e muito forte e eficaz. Talvez esteja aí o grande interesse em se controlar o que acontece dentro dela.

Controle, silenciamento e punição. Essas são as bases de sustentação da proposta do movimento ESP já protocoladas na Câmara para serem votadas. É importante frisar que tanto a reprodução está presente na escola quanto a transformação, ou seja, a mudança é possível, a emancipação das classes oprimidas é possível, assim como a sua dominação, a perpetuação do jogo da classe dominante contra a classe mais baixa. É um embate tenso entre forças antagônicas. Para que ocorra essa transformação, faz-se necessário resistir à dominação.

A resistência é também da ordem do discurso e ela está presente na tessitura dos fios do discurso, onde há falhas, rupturas. Ela é peça fundamental no processo de

interpelação ideológica do sujeito, conforme Pêcheux bem descreveu quando tratou dos modos de interpelação do sujeito. Segundo Orlandi (2012, p. 213), “nos processos discursivos há sempre ‘furos’, falhas, incompletudes, apagamentos e isto nos serve de indícios/vestígios para compreender os pontos de resistência.”

Devemos salientar que em períodos de ditaduras, perseguições políticas em governos autoritários, busca-se a ocultação do conflito, em suma, do político, é um embate mais direto, o que não sugere que em outros momentos da história não haja também luta, resistência, contradição. Podemos observar, nas sequências discursivas selecionadas no discurso do ESP, uma proposta voltada ao silenciamento do professor. Para Pêcheux (2014c, p. 91), “o Estado capitalista moderno passou a ser mestre na arte de agir à distância sobre as massas”, ou seja, agir com vistas a manipular/dominar em busca de uma domesticação das resistências, operando para obter o silêncio e o consenso.

Assim, o que podemos observar é que mesmo que o sujeito concorde/submeta-se momentaneamente às relações de subordinação na luta de classes, ele poderá também prover meios de transformação e de resistência a esse domínio. “O sujeito resiste. O sujeito resiste a alguma coisa. O jogo da transitividade mostra que o sujeito resiste e/porque resiste contra algo” (LAGAZZI-RODRIGUES, 1998, p. 77). Quanto ao assujeitamento, De Nardi e Nascimento (2016, p. 88) afirmam que, ao contrário de ser uma forma de submissão do sujeito, ele pertence a “ordem do político e do simbólico e, portanto, da resistência”. Para eles:

O sujeito resiste a discursos outros ao ser interpelado em sujeito do discurso pela ideologia porque, para ser sujeito, é necessário ocupar uma posição no discurso e, portanto, resistir a outras. Eis o que entendemos como sendo um dos movimentos da resistência. O assujeitamento, desse modo, pressupõe a resistência não como uma resposta à sujeição, mas como elemento fundante do processo. (DE NARDI; NASCIMENTO, 2016, p. 88).

A ação de domesticar, controlar, silenciar, fica destacada nas propostas do movimento ESP, que, dentre elas, propõe ser obrigatória a afixação de um cartaz em todas as salas de aula do Brasil, definindo os deveres do professor, conforme analisamos no capítulo 2. Isso como se o professor não soubesse quais são seus deveres e atribuições, visto que a classe possui o seu código de ética, assim como nas outras profissões e esse código traz os fundamentos e condutas necessárias que permeiam a atuação docente. Diante disso, voltamos à questão do porquê se propor um novo “código de conduta” ao

professor se na verdade já existem leis que coíbem possíveis abusos, conforme discutido no capítulo II. O que circula, na opacidade da língua, no mar de sentidos outros, é que não deve haver espaço para o debate, para a discussão e o diálogo na proposta do ESP, pois deverá apenas executar a reprodução das consideradas “verdades absolutas”. Freire sempre se contrapôs ao antidiálogo e afirmava que ele é danoso para a escola e para a sociedade. Para ele o antidiálogo é:

[...] desamoroso. É acrítico, e não gera criticidade. Exatamente porque desamoroso. Não é humilde. É desesperançoso. Arrogante. Autossuficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de simpatia entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso o antidiálogo não comunica, faz comunicados. (FREIRE, 1967, p. 108-107).

É interessante observar que um dos fundamentos do ESP seja uma educação que vise ao *status quo*, não vislumbrando possibilidades de mudança ou liberdade por parte do professor, que defende que tudo fique como está a partir de suas propostas. Buscam, assim, uma “pretensa” neutralidade, imparcialidade que não existe na prática, mas, agindo dessa maneira, evidenciam que também estão tomando partido, tomando uma posição frente à escola e à sociedade. Toda vez que citam Paulo Freire, em escritos onde ele defende o diálogo, a problematização para a libertação e a emancipação do oprimido, isso é chamado de doutrinação. Para Freire (1987, p. 44), ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Para ele:

O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo. (FREIRE, 1987, p. 14).

Freire sempre defendeu a importância do relacionamento horizontal entre professor-aluno, tanto que defendia que, nas rodas de conversa (parte de seu método de alfabetização), o educador se sentasse junto aos alunos, para olhar nos olhos deles, de igual para igual.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (FREIRE, 1987, p. 44).

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. (FREIRE, 1987, p. 51-52).

Para o ESP, a proposta de transformar a sociedade é uma forma de doutrinação, então deve-se mantê-la como está, do contrário está-se fazendo “manipulação das mentes”. Em toda sua obra, Freire combateu a exclusão da sociedade sobre os mais pobres. Ele jamais defenderia uma educação neutra, nomeada por ele como educação bancária (FREIRE, 1996, 2003), em que os professores apenas depositam conhecimentos estanques na cabeça dos alunos e depois sacam nas avaliações aquilo que foi depositado. É um modelo de educação apolítica.

Entre Freire e o ESP é constante formulações que direcionam para o litígio discursivo, há a contradição operando aí, ideologias também, visões de mundo, de escola, de educação, antagônicas. Orlandi (2016), a respeito da importância da educação crítica na formação cidadã, destacou o seguinte:

É nesse processo de individu(aliz)ação que os sujeitos são pegos em cheio pelos modos como as instituições os individu(aliz)am. É aí que incide fortemente a educação e é também aí que podemos pensar tanto a reprodução como a resistência, a ruptura e os movimentos (dos sujeitos, dos sentidos, da sociedade, da história, etc.) (ORLANDI, 2016, p. 154).

Tanto Freire quanto Orlandi afirmam que a educação incide fortemente na formação do sujeito cidadão, e a forma como isso acontece colabora para que possa haver tanto a emancipação dos sujeitos quanto sua submissão, dominação. A educação é um forte e poderoso Aparelho Ideológico de Estado e na luta de classes, ela prevalecerá do lado daquele que exercer maior domínio sobre ela. Esse é o motivo que o ESP está ao lado de determinados grupos sociais (igrejas, partidos políticos), tentando via casas legislativas institucionalizar seus preceitos. O movimento defende uma imposição dissimulada da hegemonia de suas ideias dentro das escolas, com força de lei, fazendo um “engessamento” do ato de educar e deixando os professores sem voz, sem direitos de exercer, com liberdade, as prerrogativas da sua função.

Interessante observar que, quando o ESP se auto intitula “movimento”, aparece aí, para nós, mais um modo de funcionamento do litígio discursivo, já que o termo “movimento” vem pela rede de filiações” vinculado à esquerda.

Vejamos, agora, mais um recorte desse conjunto de recortes que estabelecemos para analisar o litígio discursivo do Movimento ESP, direcionado muito especificamente e determinantemente a Paulo Freire:



R15 - “Paulo Freire pelo ESP” - imagem retirada da página escolasempartido.org

Outro argumento muito usado pelo ESP é de que Paulo Freire defende a instrumentalização da educação para fins político-ideológicos, conforme (SD 15, retirada do recorte 15): “*transformando analfabetos inocentes em analfabetos comunistas desde 1963*”. Essa sequência aparece escrita abaixo do título, em que as letras são mais claras, por isso transcrevi aqui. Essa discursividade se assenta naquilo que estamos chamando de litígio discursivo e não consideraremos como uma “compreensão equivocada” de sua obra, pois, quando eles julgam assim a obra de Freire, acabam por promover deliberadamente, apagamentos. O ESP produz litígio pelo modo como formula, combina seus enunciados, seu discurso, descreditando elementos entre sua proposta e as das ideias de Freire.

A obra de Freire, que o movimento ESP usa para justificar os ataques que ele sofre, é a mais lida no mundo todo: a **Pedagogia do Oprimido** (1968). Nela Freire defende que nenhuma pedagogia que seja verdadeiramente libertadora pode permanecer distante dos oprimidos, tratando-os como infelizes e “apresentando-os aos seus modelos de emulação entre os opressores. Os oprimidos devem ser o seu próprio exemplo na luta pela sua redenção” (FREIRE, 1987, p. 22). Para o autor, educar é um ato político sim, não há neutralidade na educação, mas a discursividade que o ESP faz circular é de que ele incentivava a ensinar-doutrinando para o comunismo, para ideias da esquerda, para tomada de bens dos mais ricos, para uma guerra revolucionária. Ele nunca defendeu a doutrinação na escola, pelo contrário, defendia a multiplicidade de diálogos e afirmava que a educação deve ser igualitária e dialógica, um dos fundamentos da sua obra (FREIRE, 1996). Para ele, o diálogo é respeito às diferenças.

É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987, p. 51).

Freire (1996) se opõe à domesticação que aliena, defende que, a partir do conhecimento de ser e estar no mundo, possa ser gerado o processo de conscientização e isso só seria possível através da educação escolar. Assim, o sujeito tornar-se-ia capaz de agir e mudar a realidade. Então, o afirmar que as ideias freireanas estão vinculadas à doutrinação, é mostrar desconhecimento (ou apagamento) da epistemologia que permeia sua obra. É fazer uma recusa gratuita de aceitar que Freire sempre defendeu o diálogo como prática libertadora e exercício para a democracia. Sempre sustentou que a educação tem o poder de transformar realidades. Afirmava que ninguém educa ninguém, mas no diálogo ambos se educavam, daí, portanto o erro do movimento ESP quando o acusa de pregar a doutrinação esquerdista na escola. “Os homens se fazem pela palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1996, p. 78).

Já Ribeiro (2018), afirma que é compreensível o incômodo que Freire causa à classe dominante (política) brasileira. Sua obra vai além de uma “metodologia de ensino, é pensada com o oprimido e não para ele. Para o autor, “[...] os silenciados históricos

gritam sua palavra, desvelando um mundo classista, desigual, que camufla as ideologias sob aparente neutralidade”. (RIBEIRO, 2018, p. 234). Não podemos nos esquecer que não há sujeito sem ideologia, a qual não pode ser completamente disfarçada, camuflada como muitos intentam. Ela é constitutiva do sujeito e dos sentidos. Para Orlandi, ideologia é o “efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história fazendo com que haja sentido” (ORLANDI, 2015, p. 46).

Quando o movimento ESP põe em circulação a ideia da escola como espaço de doutrinação ideológica, um dos efeitos de sentido possível é o de que deve-se ter um maior controle do trabalho docente, de vigiar/denunciar para garantir a neutralidade, o que acabaria acarretando prejuízos às escolas e à comunidade escolar, beneficiando assim os defensores do conservadorismo, dentre eles, a igreja. Pêcheux (2015a, p. 30), sobre essa questão de controle e da gestão social dos indivíduos, afirma que há variadas técnicas para isso, tais como:

marcá-las, identificá-las, classificá-las, compará-las, colocá-las em ordem, em colunas, em tabelas, reuni-las e separá-las segundo critérios definidos, a fim de colocá-las no trabalho, a fim de instruí-las, de fazer sonhar ou delirar, de protegê-las e de vigiá-las, de levá-las à guerra e de lhes fazer filhos. (PÊCHEUX, 2015a, p. 30).

Portanto, sob a defesa de imparcialidade na escola e só pelo fato de haver no país uma proposta desse nível circulando na sociedade, o ESP confirma seu objetivo, sua ação voltada para o que Pêcheux (2014c, p. 92) afirmou sobre “a arte de anestesiá-las resistências, de absorver as revoltas no consenso e de fazer abortar as revoluções fez certamente grandes progressos”. Para o ESP, doutrinação ideológica é sempre algo vindo da esquerda, que precisa ser combatido, eliminado, fazendo uma “asepsia” na escola.

3.3 Sobre a equívocidade da palavra “subversor”

Para Pêcheux (2015) o equívoco tem a ver com a sobreposição de sentidos, que, por sua vez, é constitutiva da linguagem. Podemos afirmar que o equívoco acontece sem a permissão, sem o “sim” do sujeito enunciativo. Ele acontece à sua revelia.

O equívoco ‘desnuda’ a verdade do sujeito que enuncia, ao produzir uma falha material que foge ao seu controle. Essa falha materializada na/pela língua não pode ser recoberta, possibilitando a produção de sentidos outros, por vezes indesejáveis e que denunciam a posição ocupada pelo sujeito de linguagem, bem como as formações discursivas

em que seu dizer se inscreve para produzir determinados sentidos. (CAVALLARI, 2010, p. 669).

Consideramos na relação entre o sujeito, o sentido e o acontecimento do equívoco, segundo Orlandi:

A língua é capaz de falha. Essa possibilidade - a da falha - é constitutiva da ordem simbólica. Por seu lado, o equívoco já é fato de discurso, ou seja, é a inscrição da língua (capaz de falha) na história que produz o equívoco. Este se dá, portanto, no funcionamento da ideologia e/ou do inconsciente. O equívoco é a falha da língua, na história. (ORLANDI, 1999, p. 13).

Por isso, em análise, procuramos discutir como a equivocidade se fez presente no título da matéria sobre Paulo Freire para o jornal *El País*. Vejamos o recorte 15 (R15), destacando o título da matéria desse jornal, em que analisaremos a palavra *subversor*.



R16: “Subversor” - imagem retirada da página na internet do jornal El País

Em uma reportagem do jornal **El País**, datado de 22 de outubro de 2019, sobre o título “*A prisão de Paulo Freire, ‘subversor dos menos favorecidos’, na ditadura*”, R16, é narrado brevemente por Sérgio Haddad, a partir de recortes do seu livro **O educador**: um perfil de Paulo Freire, lançado em 2019, pela editora Todavia, sobre como Freire foi perseguido, preso e depois fugiu para o exílio pelo simples fato de querer alfabetizar adultos no período da ditadura militar. Retomaremos aqui recortes dessa reportagem como recorte de um *corpus* a ser analisado.

Durante o governo de João Goulart, Freire foi convidado para trabalhar em Brasília, no MEC, devido ao sucesso que foi a aplicação do seu método de alfabetização de adultos em 40 horas, em que passou a elaborar material para alfabetizar mais de um milhão e oitocentos mil analfabetos no país todo. Com o golpe dos militares, porém, João Goulart foi deposto e o programa de alfabetização de Freire estava prestes a ser lançado, dias depois do golpe, foi cancelado. Os militares acusaram Freire de querer implantar o comunismo no Brasil (essa fala não soa recente e familiar?) e que seu material didático era contrário aos interesses da nação. Se observarmos a narrativa desses fatos, podemos identificar muitas semelhanças ao discurso do atual governo contra a escola e aos professores, inclusive contra o próprio Freire, que continua sendo perseguido por grupos conservadores, saudosos do período ditatorial.

A parcela conservadora da sociedade na época pressionava os militares para que acabassem com o método Paulo Freire. Nesse período, havia no Brasil, uma população gigantesca de analfabetos e eles não tinham direito ao voto. E, nessa mesma época, voltou a se discutir em Brasília a proibição do voto dos analfabetos. Essa questão incomodava a elite política do país.

O método Paulo Freire, como assim é chamado, na verdade não é considerado método. Aqui podemos fazer essa correção, pois Freire nunca criou um método de alfabetização, mas sim uma proposta com o objetivo de alfabetizar adultos em 40 horas-aula. Essa proposta causava temor à elite do Brasil na época, pois ameaçava o cenário político eleitoral, porque, caso entrasse em funcionamento, seria mais de um milhão de novos eleitores aptos a votar, já alfabetizados. Considerando, ainda, que esse número expressivo de novos eleitores poderia mudar os resultados das eleições.

Dentro da proposta de Freire, os alunos desenvolveriam maior consciência política juntamente com a capacidade de ler e escrever. Os alunos eram alfabetizados utilizando-se os seus instrumentos de trabalho como tema gerador para o estudo das famílias silábicas. As aulas aconteciam depois do horário de trabalho, muitas vezes em canteiro de obras. Também era aplicado o trabalho com rodas de conversa onde se discutiam temas da realidade dos alunos e também a formação crítica e politizada com vistas a viver de forma digna em sociedade. Por isso foi tão combatido, execrado e perseguido. Freire nunca negou ou escondeu que ele via na educação uma forma de mudar a realidade do oprimido, ele defendia a importância do componente político das aulas na e para a formação dos alunos-cidadãos. Assim,

[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço da reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. (FREIRE, 1996, p. 61).

Ainda, segundo Haddad, em recorte do seu livro para o jornal **El País**, as universidades e professores foram muito perseguidos na ditadura e o controle era intenso. Essas medidas visavam que não acontecessem manifestações ou protestos, tendo o objetivo principal de voltar a integrar os alunos “na sua tarefa precípua de estudar e os professores na sua missão de ensinar” (HADDAD, 2019). Como se assemelha ao que está acontecendo hoje no Brasil, ou seja, espera-se do professor, de acordo com as ideias defendidas pelo movimento ESP, que ele se limite a repassar os conteúdos programáticos das disciplinas, sem debater e sem emitir opinião ou fomentar discussões que possam levar os alunos a conhecerem e, talvez, posteriormente, simpatizarem com ideias consideradas, classificadas, pelo movimento como subversivas, anarquistas ou revolucionárias. Ou simplesmente apresentar assuntos ou com ideias que possam ir contra a moral e os valores defendidos pela família do aluno.

Essa memória discursiva se atualiza na narrativa dos fatos atuais, trazendo à tona fatos históricos e experiências passadas. Em pleno século XXI, há situações semelhantes voltando a acontecer e tendo como símbolos, dessa caçada às bruxas, a instituição escolar e os professores, enquanto a Educação brasileira tem, como patrono, Paulo Freire.

Ainda Paulo Freire. Paulo Freire vive e sobrevive nas escolas e nos professores deste século. Freire foi considerado inimigo da educação e do país no passado e hoje ainda o é, pela ala conservadora do país. Segundo esse grupo de críticos à obra de Freire, ele nada fez pela educação brasileira, além de incentivar os pobres a uma rebelião contra a elite, implantando, em meio às suas aulas, as ideias comunistas. Eles afirmam que seu método de alfabetização era um fracasso e alguns afirmam ser lenda, faz parte do folclore educacional, dizem!

No título da matéria que circulou no jornal **El País**, o autor denomina/define Freire como “subversor dos menos favorecidos”, mas, ao primeiro contato com o texto, muitos podem ser pegos pela memória, pelo interdiscurso e pelo inconsciente, por um tom negativo, um sentido outro da palavra *subversor*. Soa, inconscientemente, como se ele corrompesse os menos favorecidos, os quais seriam indefesos.

Pela análise e filiação de sentidos da palavra *subversor*, temos, em dicionários consultados, relações a algo negativo, criminoso, depreciativo. No dicionário **Aurélio**

(2010), não aparece a palavra *subversor*, mas *subverter* e *subversivo* significam “agitar”, “corromper”, “perverter”. “Insubordinação ao poder constituído”. “Quem subverte ou pode subverter”. Já o **Dicionário On Line de Português** (2019) também não traz a palavra *subversor*, mas traz várias definições para *subversivo*, tais como: Característica do que destrói; daquilo que provoca subversão: propósitos subversivos. Que causa ou motiva a subversão; revolta: manifestação subversiva. Algo ou alguém que incita subversão; revolucionário. E, dentre os sinônimos de *subversivo*, estão: perverso, revolucionário, destruidor, demolidor, perturbador.

Aparece, portanto, entre as definições, quase uma totalidade de adjetivos negativos, que inclusive remetem à criminalidade, enquanto apenas um, através da memória e do interdiscurso, pode soar como algo positivo, isso dependendo de qual formação discursiva está inscrito e de onde se faz essa análise (da posição-sujeito). Essa palavra, que produz efeito de sentido de algo bom e positivo para nós, entre as definições referidas, é “**revolucionário**”. Mais uma vez, aqui, sentidos e sujeitos em litígio.

Para Cavallari (2010, p. 670), “é possível afirmar que, estruturalmente, todo e qualquer dizer é tomado pelo equívoco ou pela possibilidade de deriva de sentidos, uma vez que o sujeito de linguagem é duplamente marcado: pela ideologia e pelo inconsciente”.

Todas as outras definições citadas, levando em consideração o interdiscurso, produzem uma filiação de sentidos que remetem à criminalidade e atos ilícitos, escusos. Pela leitura da matéria completa, no jornal, podemos perceber que ela é favorável a Freire, uma narrativa de um período de sua vida em que o autor do texto reverencia o filósofo-professor, porém, quem leu apenas o título da manchete e não leu a reportagem toda, através da equívocidade da palavra *subversor*, poderá vir a interpretar como sendo uma reportagem contrária ao pensador.

A equívocidade presente no termo “*subversor*” escancarou aqui uma deriva de sentidos indesejáveis quanto à sequência discursiva analisada. Essa palavra funcionou, portanto, em diferentes formações discursivas, produzindo diferentes sentidos. No equívoco há a possibilidade de deslocamentos, deslizos, falhas. Conforme afirmou Pêcheux, “todo enunciado é suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (PÊCHEUX, 2015, p. 53). Isso é o que podemos observar quando analisamos a palavra *subversor* no recorte 11 (R 11), em que os sentidos emergem, “de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação” (PÊCHEUX, 2015, p. 53).

Devemos atentar ao fato de que os sentidos não são dados, nós é que atribuímos sentido às expressões, imagens, sons. A atribuição de sentidos é condicionada, por assim dizer, às condições de produção e pela formação discursiva a que estamos filiados. Quando falamos de condições de produção, estamos nos referindo à exterioridade constitutiva da língua, ao contexto sócio-histórico que se relacionam no discurso, a partir daí é que os sentidos se desenvolvem. Os sentidos têm relação constitutiva com a língua e a história.

Os sentidos, portanto, não são fixos, estabilizados, há uma movência devido a essa relação de temporalidade com a história e a língua, que é viva. Não podemos deixar de dizer que há também o efeito da ideologia (o efeito de evidência dos sentidos) e do inconsciente nesse processo de significação.

Assim, podemos concluir nas análises, com relação a Freire e ao ESP, que há uma relação de antagonismo entre as posições-sujeitos, há um embate de diferentes FDs. Esse litígio discursivo, que o Movimento ESP discursiviza contra a teoria freireana (e diretamente à pessoa de Paulo Freire) de forma a deslegitimá-la, produz deslocamentos de sentidos em determinadas direções (trabalho do político na linguagem), promovendo apagamentos. Essa é uma dentre outras formas que procuram deslegitimar o educador, patrono da Educação Brasileira, colocando-o no lugar de um inimigo da educação brasileira. O litígio, assim, encontra-se presente nesse discurso de ódio, de ataque à obra de Freire. O litígio textualiza, materializa essa disputa, produzindo um inimigo.

Todas as discussões até aqui empreendidas nos possibilitaram compreender que o Movimento ESP alcançou muito além do que era esperado para uma proposta considerada por muitos como descabida e até lunática. O discurso do ESP penetrou na estrutura escolar e familiar, não só promovendo discussões, mas também gerando reações, debates, perseguições e interdições. Mesmo sem sua aprovação legal já funciona em muitas escolas com força de lei. Além disso, usaram a pessoa e os escritos de Paulo Freire para atacar os professores e as universidades que formam esses profissionais, demonstrando que o movimento é contra o modo como se estrutura e funciona a escola, contra o referencial teórico que embasa a formação docente, não concorda com o funcionamento do cotidiano de uma sala de aula e a dinâmica interna dela.

Conforme afirmou Salles (2019, p. 126), o projeto do Escola Sem Partido é um “projeto de poder” e acrescenta: “é uma iniciativa político-ideológica de aparelhamento do sistema de ensino brasileiro” com o único objetivo que é o de consolidar sua “hegemonia conservadora”. Portanto, o ESP não tem propostas para a melhoria da

qualidade da educação no Brasil, nem para a valorização do profissional professor, nem mesmo se preocupa com esses problemas, sua guerra é puramente ideológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Pois não posso
Não devo
Não quero
Viver como toda essa gente
Insiste em viver
E não posso aceitar sossegado
Qualquer sacanagem ser coisa normal*

Milton Nascimento, 1988

Em AD afirmamos que há um “efeito de” fechamento em lugar de conclusão, porque o gesto de interpretação do analista pode ser um entre tantos outros possíveis. Não há, na linguagem, a possibilidade de se ter compreensões únicas, homogêneas ou idênticas. Cada analista de discurso tem suas particularidades de análise e é assim porque “toca a relação do sujeito com os sentidos e com o mundo – não é um lugar sem crises na instituição, também os analistas do discurso têm uma relação crítica com o conjunto dos saberes discursivos. E isso reflete no trabalho de cada um” (ORLANDI, 2014e, p. 12).

Nestas considerações finais, através desse “efeito de” fechamento, buscamos compilar algumas compreensões alcançadas nas análises e, desse modo, buscamos tentar responder às questões levantadas no início. Dentre essas questões, podemos destacar o litígio discursivo presente em todo o corpo da proposta, operando cenas de embate, criando um inimigo imaginário, promovendo um discurso bélico, incentivando ataques e denúncias contra os professores. Nesse incentivo ao ataque, ao discurso de ódio, além dos professores, Paulo Freire e sua obra também são perseguidos, combatidos pelo movimento. Os professores foram tão menosprezados pelo ESP que sequer foram convidados a debater a proposta que seria levada à Câmara, proposta essa que legislaria sobre a atuação de um profissional, sem a participação desse profissional!

Da nossa tomada de conhecimento do movimento ESP até a presente finalização da escrita deste texto, muitas mudanças ocorreram e marcantes acontecimentos impulsionaram e fortaleceram as proposições do ESP, ao mesmo tempo em que também possibilitaram a emergência de movimentos de resistência à proposta. O movimento ESP cresceu, tomou forma, entrou em circulação nas redes sociais, na mídia impressa e também televisiva. O apoio ao ESP cresceu devido à estrutura e o funcionamento das manifestações de 2013 e das ocupações estudantis de 2015, nas quais os estudantes

estavam se organizando e esse fato acendeu uma luz para questões que estavam relegadas a segundo plano, nesse caso, a escola pública.

Assim a escola chamou atenção para si, para sua capacidade de mobilização, de formação de cidadãos críticos e conhecedores de seus direitos, isso não agradou as elites (religiosa, política e econômica) do país. Desse modo, tomou forma uma polarização política, que se acirrou com as eleições de 2018, após o golpe de 2016 e também, por um lado, impulsionou o fortalecimento do discurso veiculado pelo ESP. Um discurso violento e opressor, que se inscreve na implementação de esforços, tanto nas redes sociais, quanto através da busca de apoio de políticos, de simpatizantes das ideias conservadoras e autoritárias do ESP para enfraquecer e cercear a atuação dos professores, em especial, nas escolas públicas, onde frequentam alunos das classes mais baixas, principais agentes das manifestações.

A escola como um poderoso AIE, que reproduz o discurso dominante, também é, por excelência, um espaço de resistência, de luta de classes, de embates entre forças antagônicas. No interior das escolas, as práticas discursivas já estão consagradas, institucionalizadas, mas haverá sempre, dentro delas, espaços possíveis de resistência, pois só através desses espaços é que pode acontecer a transformação. Lagazzi-Rodrigues (1998, p. 78) afirma “que é na contradição entre a sujeição ao poder e a luta contra o poder que a resistência deve ser analisada”. Há resistências de ambos os lados na luta de classes, tanto para manter o *status quo* quanto para romper com a ordem vigente. Para a autora, os sentidos de resistência na AD produzem outros efeitos devido à presença da ideologia, de modo que: “Na determinação material das forças a luta de resistência é por mudança e contra a mudança” (LAGAZZI-RODRIGUES, 1998, p. 78), ou seja, na luta de classes há movimentos de resistência em todas as direções.

E através do esforço de análise empreendido na escrita deste trabalho, objetivamos, prioritariamente, compreender o processo de produção de sentidos do discurso do ESP voltado aos professores e à escola. Desse modo, nas análises discursivas, buscamos dar visibilidade a como se formulam e circulam as propostas do ESP que estão presentes tanto na sua página oficial na internet quanto no PL 867/2015, que se encontra na Câmara dos Deputados.

Trabalhamos, assim, para identificar e compreender o discurso da defesa da imparcialidade, da neutralidade, que impõem um silenciar, uma desautorização do fazer docente que tira o protagonismo do professor, considerando, portanto, a tarefa educativa atribuição preponderante da família do aluno. Também foi um dos nossos objetivos

identificar as imagens que o movimento projetou e fez circular sobre grupos de professores, sobre os alunos, os pais, a escola.

No processo das análises e pesquisas, também buscamos compreender quais relações o ESP estabeleceu com a sociedade para que parte dela aderisse ao seu discurso. E uma dentre outras perguntas se fez presente: Que formações discursivas se encontram na proposta? Sustentada em sentidos das diferentes formações discursivas, constitui-se a proposta intimidadora que tem seu funcionamento por ameaças de processos e apagamentos da identidade do professor, fazendo com que, através do ESP, seja produzido um inimigo para a sociedade combater: (o discurso de) o professor do próprio filho.

Propositadamente, os termos “doutrinação” e “neutralidade”, tão debatidos e analisados, foram deixados sem delimitações, sem uma definição clara do que são e do que não são. Possibilita-se, assim, que tudo que contrarie os pais e a proposta do ESP possa ser considerado doutrinação e “não neutro”, portanto, ideológico, e passível de denúncia. A única certeza que tivemos foi de que só há doutrinação para o ESP quando os assuntos se relacionarem a pautas progressistas, à de defesa dos interesses das minorias ou que se voltem contra os dogmas religiosos. Assim, para atingir o professor em seu fazer docente, o ESP elaborou e disponibilizou um modelo de notificação extrajudicial, denominado também por eles como “*uma arma das famílias*”. Trata-se, enfim, de uma forma de intimidar, coagir, silenciar.

A configuração das formações discursivas, que pudemos observar durante as análises, alternavam-se e/ou se sobrepunham entre as as FDs conservadoras, as FDs neoliberais e essas duas FDs abrigam regularidades temáticas (religiosa, autoritária, bélica) presentes no PL e nos recortes selecionados. Todas elas relacionadas à extrema-direita na conjuntura política em questão, portanto, opostas às FDs progressistas e inclusivas.

O tempo todo, a identificação dos efeitos de silenciamento e censura estiveram presentes nas análises, além do funcionamento de um litígio discursivo. Só pelo fato de impor regras para seguir, um roteiro, um cartaz com os deveres do professor, já estão sendo feitas seleções do que pode e do que não pode ser dito. Isso é uma coerção/coação, um impedimento à atuação do professor, que tem seus direitos garantidos tanto na Constituição Federal quanto na LDB.

A “guerra” empreendida pelo ESP é contra determinados grupos de professores, *os militantes esquerdistas travestidos*, mas também contra os livros didáticos que

abordam temas considerados “inadequados” e contra as universidades formadoras de professores, pois essas abordam as obras de Paulo Freire. É uma guerra ideológica, mas também política, em que, de um lado, entende-se que a proposta de uma “escola sem partido” não teria um posicionamento ideológico e estaria fora do político.

Por isso entendemos que da posição do professor e do pesquisador em ciências da linguagem e áreas afins, do analista de discurso, é preciso resistir, sendo que uma forma de resistir é intervir no mundo para transformá-lo, é acreditar e lutar por uma educação democrática e dialógica, conforme Freire sempre defendeu. Para ele, não há lugar fora do diálogo e as classes menos favorecidas têm na escola, talvez, seu único e possível local de aprendizado para uma vida cidadã. Também, na escola, pelo conhecimento, os alunos poderão compreender e constatar que há interesses de determinados grupos para que as coisas fiquem como estão e para que eles não ocupem lugares que não foram previamente pensados para eles.

Nas análises, também pudemos identificar as formações imaginárias projetadas pelo ESP sobre os professores (são doutrinadores esquerdistas, comunistas, aliciadores), os alunos (vítimas, reféns, indefesos), os pais (desrespeitados quanto aos valores morais da sua família), a escola (cúmplice, aparelhada pela esquerda). Por isso reafirmamos aqui a presença do litígio discursivo operando constantemente, mostrando o funcionamento do discurso do ESP, alterando os sentidos de escola, de aluno, de professor... De acordo com Rodríguez-Alcalá (2010, p. 127), citando Thomas Herbert (pseudônimo de M. Pêcheux), “as relações sociais nunca foram naturais para deixar de sê-lo um dia; elas são relações políticas (ideológicas), afetadas por relações de força sempre antagônicas, contraditórias”. Essas disputas de forças constituem o político, presentes em todas as instâncias da sociedade.

O que nos importa ressaltar é que, independente de o PL do ESP ser aprovado ou arquivado, esquecido numa gaveta da Câmara Federal ou incorporado à LDB, os efeitos dessa proposta já estão em circulação nas escolas, com pais e alunos coagindo os professores, silenciando saberes, devido aos sentidos presentes do ESP, que já está atuando com força de lei, pois conquistaram muitos apoiadores. Só com uma atuação conjunta e uma resistência democrática, podemos reverter os danos causados pelo ESP. E para isso devemos nos mobilizar por diferentes meios, ou seja, pela arte, pela ciência, pelas mídias sociais, pelos eventos científicos, entre outros lugares e formas de resistência.

Conforme nos instigou Pêcheux (2014, p. 281): “É preciso ousar se revoltar, pois não há dominação sem resistência”. Logo, pensando nas várias formas de resistência, vale dizer que, além da escola, podemos observar movimentos de resistência na sociedade civil, também há vários grupos organizados e mobilizados no enfrentamento do projeto, os quais tentam impedir que ele se institucionalize na forma de lei.

Há movimentos de resistência através dos discursos, das redes sociais, dos eventos científicos, dos grupos de estudo e pesquisa, da mídia impressa, digital e televisiva, também através de partidos políticos contrários à proposta do ESP. Podemos encontrar nas redes sociais, páginas organizadas por professores e alunos, opondo-se às ideias do ESP, denunciando o autoritarismo nos bastidores da proposta. Esses professores, engajados na luta política, buscam elucidar as dúvidas quanto às questões defendidas pelo movimento e fazendo com que se tome conhecimento, ciência, sobre o perigo da proposta para os alunos das escolas públicas. Dois dos vários movimentos criados em resistência às propostas do ESP são: o movimento “Professores Contra o Escola Sem Partido” (PCESP) e a associação “Movimento Educação Democrática” (MED). E dentro das universidades há o engajamento de coletivos e grupos de estudo mobilizados, que formam frentes de discussão e resistência, dos quais fazem parte pesquisadores-professores como Fernando Penna da UFF, Andréa Daltoé da UNISUL, dentre outros.

Quanto ao tema da resistência, que não foi o cerne do nosso texto e produz efeito de algo que se faz necessário diante do discurso do ESP, queremos apenas mencionar alguns trabalhos que estamos desenvolvendo nessa direção, a partir de análises de diferentes materiais. Os dois primeiros trabalhos se relacionam com esta pesquisa, mas não compõem diretamente o *corpus* de análise da tese, já o terceiro trabalho, “A imposição do silêncio no movimento Escola Sem Partido”, está diretamente ligado ao *corpus* de análise da tese, a qual se centrou na análise sobre como professor, família, escola são significados pelo discurso do ESP.

Elaboramos esses três trabalhos sobre resistência ao ESP, o primeiro deles apresentado no Enelin 2019, com o título: “Movimentos de resistência pelo humor: os professores e o ‘Escola Sem Partido’” (SOARES; NOGUEIRA, 2019). Nele buscamos compreender como o humor se apresenta nas práticas de resistência, em que a inscrição do sujeito na linguagem, pelo humor, é uma estratégia que ele utiliza para lidar com a tensão, já que o sujeito encontra, na linguagem, formas de lidar com o poder e redimensionar, deslocar a tensão resultante de embates jurídico-político-sociais

(LAGAZZI, 1988). Como *corpus* de análise, tomamos um vídeo do canal Porta dos Fundos sobre o ESP.

O segundo trabalho nosso foi aprovado para apresentação oral no SEDIAR 2020, mas devido à pandemia do COVID-19 o evento foi temporariamente suspenso. O título é “O ódio aos professores: uma política discursivo-argumentativa do ódio no Brasil”, (SOARES; NOGUEIRA, 2020). Nele nos propusemos a analisar alguns recortes discursivos da fala de professores que foram vítimas de ódio em redes sociais e recortes de pronunciamentos de ódio, direcionados a professores nas redes sociais. Consideramos que há uma política discursivo-argumentativa do ódio em funcionamento e isso se sustenta em discursos que circulam na atual conjuntura, como o do movimento Escola Sem Partido. Esse trabalho é também uma estratégia de resistência elaborada por nós, enquanto professoras e analistas de discurso, para fazer circular seus dizeres como uma denúncia dos ataques aos professores.

O terceiro trabalho foi apresentado no V SEDISC, em 2020, com o título “A imposição do silêncio no movimento Escola Sem Partido” (SOARES, 2020). Nele tratamos de denunciar a imposição do silenciamento ao professor, colocada, discursivamente, pelo ESP e legitimada com a aprovação de seu PL. Analisamos o artigo 3º do PL 867/2015, em que é proibida a prática de doutrinação político-ideológica na sala de aula, 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. Discutimos esse artigo analisando que doutrinação funciona, nesse caso, como sinônimo de educação crítica e libertadora e concluímos afirmando que, na proposta do ESP, há a presença do silêncio local, isto é, da censura, da interdição do dizer. Querem, pois, impedir discussões e abordagens que sejam contrárias às suas convicções. “É a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas” (ORLANDI, 2007, p. 76), o que nos leva a reafirmar, enquanto professores, que devemos resistir a essa proposta.

Assim, para efeito de fechamento, acreditamos que esse trabalho poderá acrescentar novas interpretações/compreensões a um tema que já está sendo debatido na academia e também fora dela. Não tivemos o propósito de discutir exaustivamente o assunto, já que, para nós, na Análise de Discurso, é algo da ordem do impossível, pois cada análise, cada analista, desenvolve uma compreensão diferente, única. Conforme afirma Orlandi (2018, p. 225), a língua é “sujeita a falhas, sendo estas o lugar dos possíveis, da diversidade, da invenção. Abre-se para o equívoco, o inusitado, o que ainda

virá a ser”. Ainda, para a autora, “também aprendemos, na observação dos textos, que *o que há são versões*. A variação é a própria condição de existência do texto, da escrita”. (ORLANDI, 2018, p. 225).

Assim, pretendemos que, ao instigar novos debates, este trabalho circule, que não fique restrito ao mundo acadêmico, que se abra para outros sentidos fluírem, para que a deriva aconteça. E que a liberdade prevaleça.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO e SOUZA, L. M.; CAMPOS, T. M. **Mídias e movimentos sociais**. São Carlos: Pedro e João editores, 2018.

ALGEBAILLE, E. Escola sem partido: o que é, como age, para que serve. *In*: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola sem Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. *In*: ZIZEK, S. (org.). **Um mapa da ideologia**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

ALTHUSSER, L. **Iniciação à filosofia para os não filósofos**. Trad. Rosemary Abílio. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia**: geral e do Brasil. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BALDINI, L. J. S. Cinismo, discurso e ideologia. *In*: IV Seminário de Estudos em Análise do Discurso, 4., 2009, Porto Alegre, RS. **Anais do SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. pag.01-08 Disponível em :<<http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/sead4.html>> ISSN 2237-8146. Acesso em: 29 out. 2020.

BALDINI, L.J.S, DEL NIZO, P.L. O Cinismo como prática ideológica. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 2, p. 131-158, dez. 2015.

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

BECK, M. Sobre a reprodução/transformação: o (dis)funcionamento ideológico e seus efeitos políticos. *In*: VI Seminário de Estudos em Análise do Discurso. 1983 - 2013 – Michel Pêcheux: 30 anos de uma presença, 2013, Porto Alegre. **Anais do SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso**. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2013. Disponível em :<<http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/sead6.html>>. ISSN 2237-8146. Acesso em: 29 out. 2020.

BECK, M; ESTEVES, P. M. da S. O sujeito e seus modos – identificação, contraidentificação, desidentificação e superidentificação. **LEITURA**, Maceió. n. 50. p. 135-162, jul./dez, 2012.

BENAYON, F.R., BRANDÃO, R. O.; NASCIMENTO, F. A. S. Do dizer que não cessa de se inscrever: condições de produção e o “fantasma do comunismo”. *In*: IX Seminário de Estudos em Análise do Discurso, 8., 2019, Recife. **Anais do SEAD - Seminário de Estudos em Análise do Discurso**. Recife, PE: UFPE, 2019. p.01-07. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/sead9.html>. Acesso em: 29 out. 2020.

BEZERRA, J. M. SOUZA, Í. da S. Uma análise do movimento “Escola sem Partido” à luz de Marx e Gramsci. **Anais do I JOINGG – Jornada Internacional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci e VII JOREGG – Jornada Regional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci**. Práxis, Formação Humana e a Luta por uma Nova Hegemonia, 2016. p. 01-15. Disponível em: <http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/uma-an%c3%81lise-do-movimento-%e2%80%9cescola-sem-partido%e2%80%9d-%c3%80-luz-de-marx-e-gramsci-.pdf> ISSN 2526-6950. Acesso em: 29 out. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996.

CAVALLARI, J. S. O equívoco no discurso da inclusão: o funcionamento do conceito de diferença no depoimento de agentes educacionais. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 667-680, 2010.

CAVALCANTE, A. S. O funcionamento discursivo do programa escola sem partido: silenciamentos e contradições. Pôster. **Anais do VIII Seminário de Estudos em Análise do Discurso**. Recife, PE, 2017. Disponível em : http://anaisdosead.com.br/sead8_posteres.html. Acesso em: 29 out. 2020

COURTINE, J.-J. Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso. **Policromias - Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som**, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p.14-35, jul. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/4090/3058>. Acesso em: 28 set. 2019.

CIAVATTA, M. Resistindo aos dogmas do autoritarismo. *In*: FRIGOTTO, G. **Escola sem partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017.

COURTINE, J. J. **Análise do Discurso Político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: UFSCar, 2009.

COUTINHO, J. P. **As ideias conservadoras explicadas a reacionários e revolucionários**. São Paulo: Três Estrelas, 2014.

DALTOÉ, A. da S. Das ruas às redes sociais: escola sem partido e o coletivo pró-educação. *In*: CAMPOS, T. M.; SOUSA, L. M. A. (org.). **Mídias e movimentos sociais**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2018. p. 117-135.

DALTOÉ, A. da S. Divulgação do discurso político: as metáforas de Lula e suas formas de interdição. **Linguagem em (dis)curso**, Tubarão, v. 11, n. 3, p. 585-606, dez. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322011000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 jun. 2019. <https://doi.org/10.1590/S1518-76322011000300007>.

DALTOÉ, A. da S; FERREIRA, C. M. Ideologia e filiações de sentido no escola sem partido. **Linguagem em (dis)curso**, Tubarão, v. 19, n. 1, p. 209-227, jan. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322019000100209&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 fev. 2020. Epub May 27, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-190105-do0519>.

DE NARDI, F. S.; NASCIMENTO, F.A.S. do. A Propósito das Noções de Resistência e Tomada de Posição na Análise de Discurso: movimentos de resistência nos processos de identificação com o ser paraguaio. **SIGNUM: Estudos Linguísticos**. Londrina, n. 19/2, p. 80-103, dez. 2016.

DIAS, C. P. linguagem e tecnologia: uma relação de sentidos. In: PETRI, V.; DIAS, C. P. (org.). **Análise de discurso em perspectiva: teoria, método e análise**. V. 1. Santa Maria: UFSM, 2013. p.49-62

Dicionário on line de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em 10 mar. 2020.

Escola sem partido. Apresentação. Disponível em:

<http://www.escolasempartido.org/quem-somos>. Acesso em: 28 dez. 2017.

FERREIRA, W; ALVADIA FILHO, A. A SERPENTE PEDAGÓGICA: O PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO E O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL. e-**Mosaicos**, [S.l.], v. 6, n. 12, p. 64-80, set. 2017. ISSN 2316-9303. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/30272>>. Acesso em: 08 nov. 2020. doi:<https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2017.30272>.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8 ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2010.

FERREIRA, J. S.; SOUSA, N.F. de; FEITOZA, D. V. As várias interdições do negro aos bancos escolares: uma realidade brasileira ao longo da história -**XII Congresso Nacional de Educação**. Curitiba-PR. 2015. p. 15.280-15.291. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17571_8929.pdf. Acesso em: 8 nov. 2020.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1968] 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. A Educação é um quefazer neutro? In: GADOTTI, Moacir. **História da idéias pedagógicas**. 8 ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

FONSECA, R. O. Uma pedagogia discursiva contra-hegemônica. **Mutações**, Manaus, v. 5, n. 8, 2014.

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

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 10 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GHIRALDELLI, P. **O que é doutrinação?** Texto presente na página do autor na internet. Disponível em: <http://ghiraldelli.pro.br/filosofia/o-que-e-doutrinacao.html> 2017. Acesso em: 30 jul. 2018.

GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D. Efeitos do arquivo. A análise do discurso no lado da história. *In*: ORLANDI, E. P. (org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. 4 ed. Campinas :SP: Editora da Unicamp, 2014.

GRIGOLETTO, E. Do lugar social ao discursivo: o imbricamento de diferentes posições sujeito. *In*: Seminário de Estudos em Análise do Discurso UFRGS, 2005, Porto Alegre. **Anais Eletrônicos**. Porto Alegre: UFRGS, 2005, p. 154-164. Disponível em: <www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/.../evandragrigoletto.pdf>. Acesso em: 29 out. 2020.

GRIGOLETTO, E. A noção de sujeito em Pêcheux: uma reflexão acerca do movimento de desidentificação. **Revista da língua(gem)**, Vitória da Conquista, n. 1, p. 61-67, jun. 2005.

GRIGOLETTO, E. Do lugar discursivo à posição-sujeito: os movimentos do sujeito-jornalista no discurso de divulgação científica. *In*: CAZARIN, E. A.; GRIGOLETTO, E.; MITTMANN, S. (org.). **Práticas discursivas e identitárias**: sujeito e língua. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

HADDAD, S. **O educador**: um perfil de Paulo Freire. São Paulo, SP: Todavia Ed., 2019.

HAYEK, F. A. **The Constitution of Liberty**. Londres: Routledge, 1999.

INDURSKY, F. A fragmentação do sujeito em Análise do Discurso. *In*: INDURSKY, F.; CAMPOS, M. do C. **Discurso, memória e identidade**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000. p. 70 - 81.

INDURSKY, F. Remontando de Pêcheux a Foucault: uma leitura em contraponto. *In*: LEANDRO FERREIRA, M. C. (org.). **Michel Pêcheux e Análise do Discurso**: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005.

INDURSKY, F. Memória, interdiscurso: limites e contrastes. (Texto xerocopiado apresentado no **IV Seminário de Pesquisa em Análise de Discurso**, evento realizado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista - BA, jun. 2009.

- INDURSKY, F. A memória na cena do discurso. *In*: INDURSKY, F; MITTMAN, S; FERREIRA, M. C. L. **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 67-89.
- INDURSKY, F. AAD-69: O marco histórico de um discurso fundador. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas - SP, n. 44, p. 157-173, jul./dez. 2019.
- INDURSKY, F. O movimento político brasileiro e sua discursivização em diferentes espaços midiáticos. *In*: FLORES, G. G. B.; GALLO, S. M. L. (org.). **Análise de discurso em rede: cultura e mídia**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.
- ISHIMOTO, A. T.; GARCIA, D. A.; POLTRONIERI, K. G.; ABRAHAO e SOUSA, L. M.; SANCHES, R. D. Temer e os memes? Humor político em discurso. *In*: ABRAHÃO e SOUSA, L. M.; MANCINI, T. (org.). **Mídias e movimentos sociais**. São Carlos: Pedro e João editores, 2018.
- KATZ, E.P.; MUTZ, A. S da C. Escola sem partido: produção de sentidos e disputas em torno do papel da escola pública. **Educação Temática Digital**. Campinas - SP, v. 19, n. esp., p. 184-205, jan/mar. 2017.
- LAGAZZI-RODRIGUES, S. **A discussão do sujeito no movimento do discurso**. 1998. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
- LAGAZZI, S. O recorte significante da memória. *In*: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M. C.; MITTMANN, S. (org.). **O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras**. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 57-67.
- LEANDRO FERREIRA, M. C. **Da ambiguidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000.
- LIRA, L. P. de. **Os atravessamentos ideológicos do Movimento escola sem partido**. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté, SP. 2018
- MARIANI, B. As formas discursivas e a ameaça comunista. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas - SP, n. 44, p. 270-289, jul./dez. 2019.
- MARQUES, M. A. de F. Políticas Educacionais Nos Governos Lula e Dilma: Impactos Na Expansão Do Ensino Superior E Profissional. Id on Line **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v.12, n. 41, p. 661- 676, 2018. ISSN: 1981-1179.
- MARTINS, B. L.; ERNST, G. A.; ASSUMPCÃO, A. P. V. A. Escola sem Partido: um funcionamento discursivo entre o dito e não-dito. **Revista Linguagem e Ensino**, Pelotas - RS, UFPEL, v. 21, p. 223-240, 2018.
- MOTTA, L. E. Comunismo: fim da política? Uma crítica a J. Chasin *In*: PINHEIRO, J. (org.). **Ler Althusser**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

MOURA, F. P. de. **“Escola Sem Partido”**: relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de história. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

NAGIB, M. **Audiência pública para debater a liberdade de expressão na sala de aula**. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JwGErV1zUo>. Acesso em: 02 nov. 2020.

NEGRÃO, A. M. M. O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum". **Revista Brasileira Educação**. Rio de Janeiro, n. 14, p. 154-157, agosto de 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 out. 2020.

NOGUEIRA, L.; CESTARI, M. J. Análise de discurso e militância política. *In*: BARBOSA FILHO, R. F.; BALDINI, L. J. S. (org.). **Análise de discurso e materialismos**: prática política e materialidades. V. II. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 115-138.

NOGUEIRA, L. **Discurso, sujeito e relações de trabalho na contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes editores, 2017.

NOGUEIRA, L. As palavras de ordem e a cena pública. **DISSOL**, Pouso Alegre - MG, ano IV, n. 7, p.153-168 jan-jun/2018.

NUNES, C. O velho e o bom ensino secundário: dois momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, n. 14, p. 35-60, 2000.

NUNES, J. H. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. *In*: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. (org.). **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos, SP: Claraluz, 2007. p. 373-380.

OLIVEIRA, A. C. R. s; NEVES JÚNIOR, J. W. A.; LANZA, F. Reedição da “Marcha da família, com Deus pela liberdade” 50 anos depois do golpe de 1964: manifestações anacrônicas em favor da Ditadura Militar no Brasil. **XXV Semana de Ciências Sociais. 50 anos do Golpe Militar**. 8 a 10 de abril de 2014. Universidade de Londrina. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/semanacsoc/pages/arquivos/GT2-%202014/GT2_Ana%20Claudia%20Rodrigues%20de%20Oliveira.pdf . Acesso em: 18 ago. 2020.

ORLANDI, E. P. Segmentar ou recortar? **Série Estudos**, Uberaba, n. 10, 1984. Faculdades Integradas de Uberaba (lingüística: questões e controvérsias).

ORLANDI, E. P. Do não sentido e do sem sentido. *In*: III Encontro Bienal da Sociedade Brasileira de Psicanálise. Novembro de 1996. **Anais**. São Paulo 1997.

ORLANDI, E. P. Discurso e argumentação: um observatório do político. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, n. 1, p. 73-81, jul./dez. 1998.

ORLANDI, E. P. Do Sujeito na História e no Simbólico. **Escritos**, Campinas, n. 4, maio 1999.

ORLANDI, E. P. **Para uma enciclopédia sobre a cidade**. Campinas, SP: Pontes, 2003.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. Campinas, SP, Pontes Editores, 2007.

ORLANDI, E. P. **A Linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 2011.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, E. P. A materialidade do gesto de interpretação e o discurso eletrônico. *In*. DIAS, C. **Formas de mobilidade no espaço e-urbano: sentido e materialidade digital** [online]. Série e-urbano, v. 2, 2013. Consultada no Portal Labeurb - Laboratório de Estudos Urbanos.

ORLANDI, E. P. (org.) **Gestos de leitura**: da história no discurso. 4 ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2014.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 12 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015a.

ORLANDI, E. P. Maio de 1968: os silêncios da memória. *In*: ACHARD, P. et al. **O papel da memória**. Tradução de José Horta Nunes. 4. ed. Campinas: Pontes, 2015.

ORLANDI, E. P. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. 3 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

ORLANDI, E. P. **Eu, Tu, Ele**: discurso e real da história. 2 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

ORLANDI, E. P. Entre Letras, o Mundo. **Entremeios** [Revista de Estudos do Discurso, ISSN 2179-3514, on-line, www.entremeios.inf.br], Seção Estudos, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), Pouso Alegre - MG, v. 16, p. 219-227, jan. / jun. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20337/ISSN2179-3514revistaENTREMEIOSvol16pagina219a227>.

ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (org.) **Introdução às Ciências da Linguagem**: Discurso e Textualidade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

PÊCHEUX, M. Delimitações, Inversões, Deslocamentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas: Unicamp/IEL v. 19, p. 7-24, 1990. Edição original: 1982.

PÊCHEUX, M. Posição sindical e tomada de partido nas Ciências Humanas e Sociais. *In: ORLANDI, E. P. (org.). **Análise de discurso***. Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2014c [1976].

PÊCHEUX, M. A língua inatingível. *In: ORLANDI, E. P. (org.). **Análise de Discurso***: Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. 4 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014c [1991].

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 5 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014b.

PÊCHEUX, M. A aplicação dos conceitos da Linguística para a melhoria das técnicas de análise de conteúdo. *In: **Análise de Discurso***: Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Eni Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014c [1973].

PÊCHEUX, M. Foi “propaganda” mesmo que você disse? *In: **Análise de Discurso***: Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Eni Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014c [1979].

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. *In: ORLANDI, E. (org.). **Gestos de leitura***: da história no discurso. 4 ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2014d [1982].

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 7 ed. Campinas, SP. Pontes Editores, 2015a.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. *In: ACHARD, P. et al. **Papel da memória***. Tradução de José Horta Nunes. 3. ed. Campinas: Pontes, 2015b.

PÊCHEUX, M. (1969). Análise automática do discurso (AAD-69). *In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (org.). **Por uma análise automática do discurso***: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 2014a.

PÊCHEUX, M. e FUCHS, C. (1975). A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. *In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (org.). **Por uma análise automática do discurso***: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 2014a.

PFEIFFER, C. C. Políticas públicas de ensino. *In: ORLANDI, P. (org.): **Discurso e políticas públicas urbanas***: a fabricação do consenso. Campinas: Editora RG, 2010.

PENNA, F. de A. A escola sem partido como chave de leitura do fenômeno educacional. *In: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola sem partido, esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira***. Rio de Janeiro: EDUERJ, LPP, 2017.

PENNA, F.de A.; QUEIROZ, F.; FRIGOTTO, G. (org.). **Educação democrática**: antídoto ao escola sem partido. Rio de Janeiro: EDUERJ, LPP, 2018.

PEREZ, A. E; MASCARENHAS, M.G. A inconstitucionalidade do movimento “escola sem partido”. **Revista de Políticas Públicas**. v. 23, n.2 p. 514-533, (2019)
DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2865.v23n2p514-533>.

- PEREIRA, A. C. “Escola sem partido”: em torno de uma formação discursiva. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, n. 3, p. 890-916, set. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e55201>>. Acesso em: 23 mar. 2020. doi: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2019.e55201>.
- PETRI, V. Por um acesso fecundo ao arquivo. **Revista Letras**. Corpus: Análise de Dados e Cultura Acadêmica, Santa Maria, n. 21, p. 121-125, jul./dez. 2000.
- PETRI, V. **Imaginário sobre o gaúcho no discurso literário**: da representação do mito em Contos Gauchescos, de João Simões Lopes Neto, à desmitificação em Porteira Fechada, de Ciro Martins. 2004. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRG, Porto Alegre, 2004.
- PINHEIRO, G.C. **Escola Sem Partido (ESP) versus Professores Contra o Escola Sem Partido (PCESP)**: tensões e discurso nas redes sociais. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.
- PIRES, V. L. **Discurso e relações de gênero**: sob o signo da contradição, o rompimento com o senso comum e a instauração do sentido-outro. 1999. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- RAMOS, N. M. Escola sem partido: a criminalização do trabalho pedagógico. *In*: FRIGOTTO, G. (org). **Escola sem partido, esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: EDUERJ, LPP, 2017.
- RANCIÈRE, J. **O desentendimento**: política e filosofia. Trad. Angela Leite Lopes. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, July 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>.
- RIBEIRO, M.P. Por mais Paulo Freire e menos Escola sem Partido. **Horizontes**, Itatiba-SP, v. 36, n. 1, p. 220-234, jan./abr. 2018.
- RODRIGUES, N. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2001
- RODRIGUEZ-ALCALÁ, C. Políticas públicas de direito à *língua e consenso* etnocultural: reflexão crítica. *In*: ORLANDI, P. (org.): **Discurso e políticas públicas urbanas**: a fabricação do consenso. Campinas. Editora RG, 2010.
- ROMÃO, L.M. S.; PACÍFICO, S.M.R. Muito além de giz e lousa: análise do litígio discursivo em torno da questão agrária. **Revista NERA**, Presidente Prudente-SP, ano 11, n. 12, p. 98-107, jan./jun. 2008.

SAES, D. A. M. de. Althusserianismo e dialética. *In*: PINHEIRO, Jair (org.). **Ler Althusser**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1988

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: Mudanças e Continuidades. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, GO v.8, n.2, p. 4-17, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035>. Acesso em: 10 set. 2020

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas**. 4 d. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SALLES, D.C. **Criando a doença para vender a cura**: o discurso da “doutrinação ideológica” do Movimento Escola Sem Partido. 2019. Dissertação (Mestrado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

SCHNEIDERS, C. M. Do retorno ao arquivo à constituição do corpus e dos gestos de interpretação. **Revista Conexão Letras**, Porto Alegre - RS, v. 9, n. 11, abr. 2015. ISSN 2594-8962. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/view/55144/33537>>. Acesso em: 10 out. 2020. doi:<https://doi.org/10.22456/2594-8962.55144>.

SCHONS, C. R. Escrita, efeito de memória e produção de sentidos. *In*: SCHONS, C. R.; RÖSING, T. M. K. (org.). **Questões de escrita**. Passo Fundo: UPF Editora, 2005.

SCHONS, C. R. **“Adoráveis” revolucionários**: produção e circulação de práticas político-discursivas no Brasil da Primeira República. 2006. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SILVA, V. L.; ARCINE, R.F.; GONÇALVES, S.C. Jogos de “imagens-mulher” na des)legitimação de Dilma Rousseff em charges na rede digital. **Revista (Con) Textos linguísticos**, Vitória- ES, v. 10, n. 17, 2016.

SILVA, A. M. P. da. A Escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 4, jul./dez., 2002.pag 145-166.

SILVA, A. M. P. da. Reinventando um passado: diversidade étnica e social dos alunos das aulas públicas de primeiras letras na corte, na primeira metade do século XIX. **CADERNOS PENESB**, UFF, Niterói, RJ.v. 8, dez. 2006.

SILVA, M. V. da **História da alfabetização no Brasil**: a constituição de sentidos e sujeitos da escolarização. 1998. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1998.

SILVA, M. V. da. Estado, escola, língua: unidades divididas. *In*: ORLANDI, E. et al. (org.). **Linguagem, instituições e práticas sociais**. Pouso Alegre: Univás, 2018. p. 103-

117. Disponível em: <http://pos.univas.edu.br/ppgcl/menu/colecao.asp>. Acesso em 04 nov. 2020.

SILVEIRA, R. R. P. **Escola sem doutrinação**: um patrulhamento ideológico? 2019 Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

SOARES, M. C. F.; NOGUEIRA, L. Movimentos de resistência pelo humor: os professores e o “escola sem partido. *In*: VIII Encontro de Estudos da Linguagem. VII Encontro Internacional de Estudos da Linguagem: linguagem, arte e o político: **Anais do ENELIN** 2019. Pouso Alegre 2019. p. 597-604. Disponível em: <http://pos.univas.edu.br/ppgcl/docs/2020/anaisEnelin2019.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.

SOARES, R. Brasil não precisa do Escola sem Partido, defende ministro da Educação. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-10/brasil-nao-precisa-do-escola-sem-partido-defende-ministro-da-educacao> 2018. Acesso em: 18 ago. 2020.

ZOPPI-FONTANA M. G. Acontecimento, arquivo, memória; às margens da lei. **Leitura - discurso**: história, sujeito e ideologia, Maceió- AL, n. 30, p. 175-205, jul./dez., 2002. DOI: 10.28998/0103-6858.2002v2n30p175-205.

ZOPPI-FONTANA M. G. Arquivo jurídico e exterioridade: A construção do corpus discursivo e sua descrição/interpretação. *In*: GUIMARÃES, E.; BRUM DE PAULA, M. **Sentido e Memória**. Santa Maria: UFSM; Campinas, SP: PONTES, 2005. p. 93-116.

ANEXO A – MODELO DE NOTIFICAÇÃO EXTRAJUDICIAL ELABORADO PELO MOVIMENTO ESP.

AOS PAIS:

* Ao nosso ver, o item 20 é importante, e deve constar da notificação, ainda que, para poupar seus filhos de um estresse desnecessário, os pais decidam não lhes falar sobre a iniciativa.

** A cópia enviada à direção do colégio pode conter, ainda, a sugestão de que seja providenciada a afixação nas salas de aula do cartaz com os Deveres do Professor, do Movimento Escola sem Partido, com o objetivo de prevenir a ocorrência de violações aos direitos dos estudantes, como determina o art. 70 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Ao Sr. Fulano de Tal

Endereço (profissional)

CEP

Prezado Professor,

1. Na condição de pai de um dos seus alunos, dirijo-me a Vossa Senhoria para comunicar-lhe formalmente, em caráter premonitório, algumas de minhas apreensões e exigências relativamente à educação do meu filho. Faço-o de forma anônima para que ele não venha a sofrer nenhum tipo de represália.
2. Como sabe Vossa Senhoria, muitos professores se aproveitam da função docente e da audiência cativa dos alunos, para promover suas próprias concepções, opiniões e preferências políticas e ideológicas. Segundo pesquisa realizada em 2008 pelo Instituto Sensus, 80% dos professores reconhecem que seu discurso em sala de aula é “politicamente engajado”.
3. Utilizando como desculpa o argumento da inexistência da neutralidade na ciência, esses professores sentem-se desobrigados, profissional e eticamente, de fazer qualquer esforço para conhecer e apresentar aos estudantes o outro lado de questões controvertidas existentes no campo da sua disciplina; e, como resultado, acabam aprisionando seus jovens e inexperientes alunos nas mesmas gaiolas ideológicas em que foram encerrados por seus professores.
4. Sob a falsa alegação de incentivar o exercício da cidadania por parte dos estudantes, não são poucos os docentes que abusam da sua autoridade e ascendência sobre eles para incitá-los a participar de atos políticos, campanhas salariais (“em defesa

da educação”), greves, passeatas, invasões e manifestações, transformando-os em massa de manobra a serviço dos seus próprios interesses corporativos ou políticos.

5. Há, ainda, os professores que, a pretexto de combater o "preconceito", a discriminação, a homofobia, o machismo, a AIDS etc., se intrometem ilegalmente na formação moral dos alunos.

6. Esses abusos, infelizmente, vêm ocorrendo em todo o país, tanto nas escolas públicas, como nas particulares, sejam leigas ou confessionais, e não há razão para supor que não possam estar ocorrendo também em nossa escola.

7. Além de covardes e antiéticas, as condutas descritas constituem atos ilícitos, na medida em que violam os direitos constitucionais dos estudantes à educação, à impessoalidade, à laicidade, ao pluralismo de ideias, à liberdade de consciência e de crença, à liberdade de aprender, à intimidade e à dignidade da pessoa humana; bem como o direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, previsto no art. 12, item 4, da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (CADH).

8. Professores que abusam da sua liberdade de ensinar em prejuízo dos direitos acima referidos expõem a si mesmos e às instituições em que trabalham ao risco de ser processados e condenados a indenizar os danos sofridos pelos alunos e seus pais. O prazo para o ajuizamento dessas ações varia, conforme o caso, de 3 a 5 anos após a ocorrência do dano.

9. A Lei 9.099/95, que dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais, facilita bastante o ajuizamento dessas ações. Dependendo do valor da causa, os pais nem sequer precisam estar representados por advogado: basta redigir uma petição demonstrando ao juiz a ocorrência do dano, e pedir a condenação dos réus (o professor e/ou a escola) a repará-lo mediante o pagamento de determinada soma em dinheiro. E é de graça.

10. Por desconhecerem a Constituição Federal, muitos professores e gestores imaginam que o exercício da atividade docente está acobertado pela liberdade de expressão. Nada mais equivocado. Liberdade de expressão significa o direito de dizer qualquer coisa sobre qualquer assunto. É evidente que, se os professores desfrutassem desse direito em sala de aula, eles sequer poderiam ser obrigados (como são) a transmitir aos alunos o conteúdo da sua disciplina. A simples existência dessa obrigação já demonstra que o exercício da atividade docente é incompatível com a liberdade de expressão.

11. Não existe na legislação brasileira nenhuma lei válida que permita aos professores usar suas aulas para tentar “fazer a cabeça” dos alunos a respeito de questões políticas ou ideológicas, religiosas ou morais.

12. O princípio constitucional da laicidade do Estado – aplicável às escolas públicas e às particulares não confessionais – impede que atividade educacional seja

usada para depreciar, de forma direta ou indireta, os valores e os sentimentos morais associados a determinada tradição religiosa, por mais que eles se choquem com as convicções dos governantes ou dos professores. É que as religiões, como se sabe, têm a sua moralidade, e se o Estado deve ser neutro em relação a todas as religiões – como exige o princípio da laicidade –, ele não pode usar a sua máquina (funcionários, equipamentos, instalações etc.) para promover valores, comportamentos e atitudes que sejam hostis à moralidade dessa ou daquela religião. Por isso, com muito mais razão, não podem os professores se aproveitar dos seus cargos para tentar incutir nos alunos os seus próprios valores morais, sejam eles quais forem.

13. Isto se aplica de modo especial ao campo da sexualidade humana, onde praticamente tudo é objeto de regulação estrita por parte da moral. Tome-se, por exemplo, a relação de temas cuja abordagem era sugerida (ilegalmente) pelo MEC, no caderno de orientação sexual dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997): masturbação, homossexualidade, hermafroditismo, transexualismo, aborto, prostituição, erotismo, pornografia, desempenho sexual, disfunções sexuais, parafilias, gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis e questões de gênero. Ora, é praticamente impossível a um professor discorrer sobre esses assuntos em sala de aula, sem acabar afrontando, de um lado, o direito dos alunos à laicidade do Estado, à liberdade de consciência e de crença e à intimidade; e, de outro, o direito dos seus pais a que eles recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções (CADH, art. 12, item 4).

14. Nesse domínio, ademais, a linha que separa a ciência da moral, além de não ser muito nítida, pode variar de indivíduo para indivíduo, conforme o estágio de amadurecimento, a sensibilidade e a formação de cada um. Portanto, até mesmo para fazer uma abordagem estritamente científica, o professor deverá atuar com o máximo de cuidado, sob pena de desprezar o direito dos estudantes e o de seus pais.

15. É certo que Vossa Senhoria encontrará, em documentos e diretrizes oficiais, fundamento para que professores introduzam esses temas em suas aulas. Asseguro-lhe, no entanto, que nada disso tem valor diante do direito dos alunos – crianças e adolescentes – à intimidade, à dignidade e ao respeito, que consiste, segundo o ECA, na "inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral" (art. 17); e do direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, já mencionado; de modo que essa instituição de ensino não está obrigada a seguir aquelas determinações ou recomendações, em razão da sua manifesta ilegalidade.

16. Embora alguns pais não se importem que os professores dos seus filhos lhes transmitam seus próprios valores morais – pois, no fundo, não se importam com seus filhos –, quero adverti-lo formalmente de que este não é o meu caso.

17. Sirvo-me, pois, da presente para NOTIFICÁ-LO a **abster-se de praticar**, no exercício de suas funções, pessoalmente ou por intermédio de material didático ou

paradidático cuja utilização seja imposta aos estudantes, as condutas abaixo, sob pena de responder judicialmente pelos danos que vier a causar:

- a) aproveitar-se da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;
- b) favorecer, prejudicar ou constranger os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;
- c) fazer propaganda político-partidária em sala de aula;
- d) sob qualquer pretexto, incitar os alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;
- e) sob qualquer pretexto, veicular conteúdos ou realizar atividades que possam dificultar o exercício da minha autoridade parental, ferir o direito do meu filho a uma convivência familiar saudável, ou prejudicar a realização de afeto nas suas relações com os genitores e com o grupo familiar (Lei 12.318/2010, art. 2º, par. único, inc. II; e art. 3º);
- f) usurpar o meu direito sobre a educação religiosa e moral do meu filho (CADH, art. 12, item 4);
- g) sob qualquer pretexto, imiscuir-se, direta ou indiretamente, no processo de amadurecimento sexual dos alunos;
- h) adotar, promover, aplicar ou, de qualquer forma, submeter os alunos aos postulados, aos dogmas e à propaganda da ideologia de gênero;
- i) utilizar qualquer técnica de manipulação psicológica com o objetivo de obter a adesão dos alunos a determinada causa;
- j) permitir que os direitos dos alunos e seus pais sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

18. Cabe, ainda, a Vossa Senhoria, apresentar aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito das questões controvertidas abordadas em sala de aula.

19. Como já foi salientado, o descumprimento desses deveres tem como consequências a violação dos direitos do meu filho à educação (CF, art. 205), à impessoalidade (CF, art. 37), à laicidade (CF, art. 19, I), ao pluralismo de ideias (CF, art. 206, III), à liberdade de consciência e de crença (CF, art. 5º, VI e VIII), à liberdade de aprender (CF, art. 206, II), à intimidade (CF, art. 5º, X), ao respeito (ECA, art. 17) e à dignidade da pessoa humana (CF, art. 1º, III); e do meu direito a que ele receba a

educação religiosa e moral que esteja de acordo com as minhas convicções (CADH, art. 12, item 4); e a que a escola e seus professores — sob cuja autoridade, guarda e vigilância meu filho se encontra durante o período de aulas — se abstenham de dificultar o exercício da minha autoridade parental (Lei 12.318/2010, art. 2º, *caput*, par. único, inc. II).

20. Informo que meu filho tem ciência da presente notificação e está orientado a reportar-me de forma detalhada as possíveis transgressões aos direitos acima elencados.

21. Uma cópia desta notificação está sendo encaminhada à direção do (nome da instituição de ensino), que responderá solidariamente pela reparação dos danos que Vossa Senhoria porventura vier a causar, no exercício de suas funções.

Local e data

Obs: As frases e palavras destacadas em amarelo no texto são do documento original por isso não retiramos.