

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
CURSO DE HISTÓRIA LICENCIATURA

Gabrielle de Souza Oliveira

**“ESCOLA SEM PARTIDO” E “ESCOLA SEM MORDAÇA”: O (NÃO)LUGAR DA
ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE CIÊNCIA E O CONFLITO ENTRE
EPISTEMOLOGIAS DO CONHECIMENTO**

Santa Maria, RS
2019

Gabrielle de Souza Oliveira

**“ESCOLA SEM PARTIDO” E “ESCOLA SEM MORDAÇA”: O (NÃO)LUGAR DA
ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE CIÊNCIA E O CONFLITO ENTRE
EPISTEMOLOGIAS DO CONHECIMENTO.**

Trabalho de Conclusão de Graduação
apresentado ao Curso de História Licenciatura,
da Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM, RS), como requisito parcial para a
obtenção do título de **Licenciada em História**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Semíramis Corsi Silva

Santa Maria, RS
2019

Gabrielle de Souza Oliveira

**“ESCOLA SEM PARTIDO” E “ESCOLA SEM MORDAÇA”: O (NÃO)LUGAR DA
ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE CIÊNCIA E O CONFLITO ENTRE
EPISTEMOLOGIAS DO CONHECIMENTO.**

Trabalho de Conclusão de Graduação
apresentado ao Curso de História Licenciatura,
da Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM, RS), como requisito parcial para a
obtenção do título de **Licenciada em História**.

Aprovado em 17 de dezembro de 2019:

Semíramis Corsi Silva, Dr.^a (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Pedro Telles da Silveira, Dr. (UNICAMP)

Camila Wolpato Loureiro. Me. (UNISINOS)

Santa Maria, RS
2019

DEDICATÓRIA

“Diga-me e eu esquecerei, ensina-me e eu me lembrarei, envolva-me e eu aprenderei”.

Conheci essa frase quando ela foi dita pela personagem ficcional Anne Shirley-Cuthbert. Sua autoria é atribuída a muitas pessoas diferentes e não posso dizer com certeza quem a proferiu pela primeira vez, só posso falar da primeira vez que a ouvi e o porquê de ela estar aqui. Ela expressa um pouco do que eu sinto quando penso nos significados da docência. Sendo assim, dedico esse trabalho a todas às educadoras(es) que fizeram (e fazem) parte da minha história, seja àquelas(es) das quais fui aluna, seja àquelas que trilharam esses anos de formação junto comigo e às quais eu chamo de colegas. Minhas mais sinceras palavras àquelas que cruzaram meu caminho e que foram inspiração na minha escolha pela docência. Àquelas ao lado das quais me descobri docente e me encantei ainda mais por esse ofício. E, por fim, a meus familiares, sobretudo mãe e pai, que apoiaram minha escolha desde o início e que sempre acreditaram que eu poderia me tornar uma educadora no sentido mais bonito do termo.

AGRADECIMENTOS

Gosto muito de contar histórias, não à toa esse é um trabalho de conclusão de graduação em História. Tudo isso para dizer que esses agradecimentos são algumas das histórias que eu conto de bom grado a quem estiver disposto a me ouvir.

Não sabia bem por qual ponto ou por quem começar, mas me parece justo começar pelo motivo pelo qual estou tendo para escrever. Agradeço muito a existência da universidade pública que me possibilitou cursar, de maneira totalmente gratuita, uma formação de qualidade no curso de História da UFSM. Espero, do fundo do meu coração, que os anos que vêm pela frente sejam mais generosos em termos de notícias boas, que o ensino público de qualidade seja tratado como prioridade ou que, ao menos, não sofra tanto nas mãos de governos que veem a educação como gasto e não investimento.

Nesse sentido, aproveito para agradecer a oportunidade que tive de participar de dois programas do governo federal voltados para a docência. Faltam-me palavras para descrever o quanto o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (RP) significam na minha formação enquanto futura professora de História. Agradeço imensamente pelo acolhimento que senti nas escolas nas quais fui bolsista, o Colégio Estadual Prof.^a Edna May Cardoso e a Escola Estadual de Ensino Médio Princesa Isabel. Agradeço demais a possibilidade que tais programas me deram de conhecer e trabalhar com pessoas incríveis, pessoas que, como eu, acreditam realmente no potencial transformador da educação. As bolsas desses programas foram fundamentais para a minha manutenção na graduação, tanto financeiramente quanto no reconhecimento de que a sala de aula é um dos meus lugares favoritos nesse mundo.

Agradeço muito a todas(os) às educadoras(es) que passaram pelo meu caminho e deixaram boas marcas e lembranças em minhas memórias. Esse trabalho é um pouco do que eu posso devolver em agradecimento a vocês!

Agradeço às(aos) professoras(es) da UFSM que fizeram parte desse processo de eu me tornar uma profissional da área de História. Vivenciar a universidade não é fácil, tão pouco o são as decepções que reunimos ao longo de nossas trajetórias, mas guardarei com carinho todos os ensinamentos aprendidos – os bons e os não tão bons. Espero que eles me motivem na busca por me tornar uma profissional e educadora melhor a cada dia.

Um obrigada muito especial à Professora Semíramis, pelas aulas da graduação e pela orientação neste último trabalho, mas principalmente por ser o meu “eu te ajudo, Gabi, eu leio!”. Sou imensamente grata às palavras de força e incentivo que tu me deste nos últimos

dias e últimas horas antes da entrega desse trabalho. Obrigada por oferecer ajuda quando eu não queria pedir ajuda a mais ninguém.

Gian, obrigada por ser esse grande amigo e o melhor secretário que um curso de graduação pode ter. Obrigada por me ouvir e pelas palavras de incentivo!

Às(aos) membras(os) do GEPA (Grupo de Estudos sobre o Pós-Abolição), obrigada por toda a parceria e aprendizagens. Sou imensamente grata e muito orgulhosa por fazer parte da história desse grupo lindo, que tem uma trajetória incrível e muito potencial ainda pela frente. Estarei sempre acompanhando as atividades, ainda que de longe, e torcendo muito por cada um(a) de vocês.

Às Meninas da História – Camila, Raquel, Nara, Gabi, Lu e Tai – agradeço pela imensa parceria desses anos. Obrigada pelas risadas, pelos desabafos e indignações que compartilhamos durante esse tempo. Tenho um carinho muito grande por vocês e queria que soubessem que nunca sairei do nosso grupo com a imagem da musa Clio – e isso é algo muito significativo, tá?!

Luiza, Gabriela e Taiane, obrigada pelo melhor Quarteto da História que poderia existir. Encontrar vocês foi uma daquelas coisas que a faculdade proporciona e que eu jamais achei que fosse acontecer comigo. “Amizade da época de faculdade”, isso parece tão adulto que chega a dar medo. Eu espero, de verdade – e prometo trabalhar para isso –, que nossa amizade continue depois de formadas. Não tenho palavras para agradecer a presença de vocês, como colegas (nas vezes que eu virava para o lado e tinha com quem fazer grupo/dupla durante as aulas) e como amigas de vida (quando eu tinha uma história engraçada para contar, um desabafo para fazer ou algo para xingar e podia recorrer a vocês).

Gabi, obrigada por ter sido a primeira pessoa que se aproximou de mim no meu segundo dia de faculdade, quando eu estava assustada demais para tentar. Obrigada por ter sido a primeira pessoa a dizer que tinha orgulho da mulher forte que eu estava me tornando (e eu sei que, provavelmente, tu não lembras disso haha). Obrigada, amiga!

Lu, minha tradutora de resumos favorita, muito obrigada por confiar em mim e na nossa amizade! Saibas que te tenho em alta conta, em um lugar muito especial do coração. Obrigada por aceitar a nossa amizade entendendo meu jeito confuso, às vezes grudento, às vezes distante. Obrigada por não desistir de mim mesmo quando eu duvidei merecer amizades como a tua. Se eu sumir, não hesite em me procurar, tá bem?!

Tai, nossa amizade é uma daquelas coisas dignas de se guardar em um potinho de tão preciosa. Porém acho que ela não caberia em um potinho só (de tão grande que é), nem acho que seria justo guardar algo tão bonito... coisas assim são para ser devidamente vividas e eu

espero ainda poder compartilhar muitos momentos contigo. Obrigada por ser essa parceira tão disposta que me acompanhou em tantos rolês aleatórios, que de tão aleatórios são imensamente especiais. Obrigada pelas brigas que tu compraste junto comigo, pelas crises de risos e choros nas quais tu me apoiou e riu/chorou comigo. Ah, e obrigada por dar um voto de confiança a essa gremista aqui haha! Saibas que nossa amizade estará sempre aqui, bem guardada em meu coraçãozinho, e se alguém perguntar “depois de todo esse tempo?” eu responderei “always!” e rirei da referência, sabendo (sem sombra de dúvida) que tu ririas comigo.

Ao Máquina Mortífera, meu grupo de amigos da escola, queria dizer que amo tanto a nossa amizade e nosso grupo do WhatsApp que não está escrito em lugar nenhum. Obrigada pela torcida de sempre e por acreditarem junto comigo (e desde o início) que eu poderia me tornar uma prof. de História legal! Obrigada pelos risos que o surto de mensagens aleatórias me arrancam (mesmo nos momentos mais difíceis) e me desculpem por, quase sempre, responder só de madrugada. Amo a gente!

Clarissa, obrigada por ter me ajudado, lá atrás, a colocar no papel – ou melhor, no Word – o projeto que iniciou, de alguma forma, a ideia de trabalho que desenvolvo aqui. Naquele dia em específico tua presença foi muitíssima importante e eu só queria deixar registrado isso.

Rian e Iorran queria que vocês soubessem que a imagem que vocês têm de mim – de que eu ser capaz de estudar e dar conta de qualquer coisa sempre –, ainda que seja uma ideia bastante ingênua, foi uma das coisas que me deu força para não desistir – ter vocês acreditando quando eu não mais acreditava foi muito importante. Ouvir de vocês que era “óbvio” eu conseguiria, no final das contas, foi fundamental para que eu conseguisse. Muito obrigada!

Pai, mãe, não existem palavras no mundo capazes de agradecer todo o apoio e amor que sinto toda vez que vejo vocês felizes pelas minhas conquistas ou preocupados com minhas angústias. Desculpa por eu demonstrar mais as agonias do que as felicidades, estou trabalhando nisso. Obrigada por me apoiarem incondicionalmente, por me lembrarem que, provavelmente, tudo ia passar e ficar tudo bem. Enfim, por estarem sempre ali, quando e como eu precisasse.

Seu Renato, obrigada por ter ido comigo para a faculdade pela primeira vez. Por ter pegado o ônibus, encarado o congestionamento e ter me tranquilizado com relação ao meu atraso. Obrigada por ficar do meu lado e fingir sabia o que estava fazendo (ou qual ônibus estávamos pegando), mesmo que tu não tivesse a menor ideia.

Dona Valdereza, nada do que eu diga aqui vai ser suficiente para expressar o que te ter do meu lado significou em absolutamente todos os momentos desses cinco anos. Obrigada pelas infinitas horas no telefone me ouvindo e me deixando falar quando eu precisava, ou pelas vezes que tu me deixou simplesmente ficar em silêncio na linha, só ouvindo as histórias do teu dia. Obrigada por estar disposta a aprender, junto comigo, como seria nossa relação à distância. Obrigada por ter me deixado caminhar sozinha e por ter respeitado meu espaço, sem nunca me deixar esquecer que tu estavas ali, sempre pronta para um abraço. Inclusive, muito obrigada por todos os abraços apertados, eles são a recarga da minha bateria. Um obrigada apenas não contempla tudo isso. Mil vezes obrigada, mãe!

Fazia um tempo que escrever isso me inquietava. Inquietava-me porque não era só mais texto a ser escrito, era o texto final que abriria meu último trabalho da graduação. Inquietava-me porque nesse longo processo de escolher uma licenciatura, sair de casa, lidar com a saudade, aprimorar o conviver comigo mesma, construir relações de amizade belíssimas, encarar uma sala de aula como docente pela primeira vez, me apaixonar pelo ideal que é a docência e concluir mais esse ciclo da minha história, envolveu muitos sentimentos e eu julgava precisar ser capaz de escrever sobre eles tal como merecem. Inquietava-me muito, mas acho que consegui.

RESUMO

“ESCOLA SEM PARTIDO” E “ESCOLA SEM MORDAÇA”: O (NÃO)LUGAR DA ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE CIÊNCIA E O CONFLITO ENTRE EPISTEMOLOGIAS DO CONHECIMENTO.

AUTORA: Gabrielle de Souza Oliveira
ORIENTADORA: Semíramis Corsi Silva

O presente trabalho de conclusão de graduação em História pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) se propõe a investigar as visões epistemológicas presentes, e em disputa, nos textos dos projetos de lei “Escola sem Partido” (2015) e “Escola sem Mordança” (2019). Compreendemos que tais visões definem também a concepção de escola defendida em cada um. Não são raras as vezes em que, ao pensar os significados que a construção do conhecimento histórico assume ao longo do tempo, colocamos essa discussão à parte das que se propõem a pensar o campo da educação escolar e do Ensino de História. No entanto, entendemos que ao pensar a educação escolar, atentando às propostas que envolvem a legislação educacional e às disputas que se edificam neste âmbito, devemos ter como premissa suas historicidades, levando em conta os processos de transformação das bases epistemológicas dessas discussões. Portanto, reivindicamos aqui a tarefa de compreensão das disputas no campo (teórico) das epistemologias da ciência e do ensino escolar como um objeto de estudo da alçada de historiadoras e historiadores. Metodologicamente, respondemos a problemática combinando elementos da pesquisa bibliográfica e da análise qualitativa dos textos dos projetos de lei supracitados.

Palavras-chave: Escola sem Partido. Escola sem Mordança. Epistemologias do conhecimento. Ensino escolar em uma perspectiva histórica.

ABSTRACT

“ESCOLA SEM PARTIDO” AND “ESCOLA SEM MORDAÇA”: THE (NON)PLACE OF SCHOOL AS A SPACE OF SCIENCE AND THE CONFLICT BETWEEN EPISTEMOLOGIES OF KNOWLEDGE

AUTHOR: Gabrielle de Souza Oliveira
ADVISOR: Semíramis Corsi Silva

The present graduation work in History by the Federal University of Santa Maria (UFSM) intends to investigate the present, and in dispute, epistemological views in the texts of the draft bills “Escola sem Partido” (2015) and “Escola sem Mordaça” (2019), understanding that such views also define the conception of school defended in each one. It is not rare that, when thinking about the meanings that the construction of historical knowledge assumes over time, we put this discussion apart from those that intend to think about the field of school education and the teaching of History. However, we understand that thinking about school education, paying attention to the proposals that involve the educational legislation and the disputes that are built in this area, has as a premise to glimpse its historicities and to take into account the processes of transformation of the epistemological basis of these discussions. Therefore, we want here to claim the task of understanding the disputes in the (theoretical) field of epistemologies of science and school teaching as an object of study of the sphere of historians. Methodologically, we intend to handle this issue by combining elements of bibliographic research and qualitative analysis of the texts of the above-mentioned bills.

Keywords: School without Party. School without Gag. Epistemology of knowledge. School teaching in a historical perspective.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| 1 SABERES SUBALTERNOS: NOVOS SUJEITOS E EPISTEMOLOGIAS EM CENA | 16 |
| 1.4 AS DISPUTAS ENTRE EPISTEMOLOGIAS DA CIÊNCIA NO CAMPO DO ENSINO DE HISTÓRIA | 29 |
| 2 PROJETOS DE LEI EM EMBATE: A DISPUTA PELO ESPAÇO ESCOLAR E PELA VISÃO DE CIÊNCIA ENSINADA | 33 |
| 2.1 DO “MOVIMENTO” ESCOLA SEM PARTIDO AO PROJETO DE LEI DE MESMO NOME | 33 |
| 2.2 A ANÁLISE DOS PROJETOS DE LEI “ESCOLA SEM PARTIDO” (2015) E “ESCOLA SEM MORDAÇA” (2019) | 41 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 51 |
| REFERÊNCIAS | 53 |

INTRODUÇÃO

Era início de 2019 e eu havia separado como leitura de férias o livro intitulado *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade* (2017), da bell hooks. Até então, ainda não havia lido nada dessa “grande mulher em letras minúsculas”¹, nem fazia ideia do que a leitura dela provocaria em mim.

Desde então, bell hooks (e sua escrita) tornaram-se minha principal inspiração e aporte teórico para pensar a educação. Lendo essa intelectual brilhante e suas ponderações acerca dos significados de educar, percebi que tais discussões e teorizações acerca do campo educacional e da prática docente não me eram familiares. Acredito que isto se deu porque elas não são frequentemente tomadas por historiadoras e historiadores como objetos de estudo da pesquisa histórica, nem mesmo ao campo específico da Teoria da História.

Ao mesmo tempo em que teoriza sobre educação, bell hooks escreve a partir de suas experiências e identidades, procurando responder questões que lhes são caras, enquanto sujeito que ocupa e fala de determinado lugar social. Junto a isso, ela faz uma crítica contundente ao academicismo² instaurado em nossas instituições de ensino superior e nos impele a pensar acerca dos significados práticos para educação por trás de nossas posturas acadêmicas (hooks, 2017).

Quase todos os professores da escola [...] eram mulheres negras. O compromisso delas era nutrir nosso intelecto para que pudéssemos nos tornar acadêmicos, pensadores e trabalhadores do setor cultural – negros que usavam a “cabeça”. Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. **Embora não definissem nem formulassem essas práticas em termos teóricos, minhas professoras praticavam uma pedagogia**

¹ Título de uma postagem no website *Mar de Histórias*, que condensa um pouco dos meus sentimentos ao ler bell hooks pela primeira vez e explica a preferência da autora de que a grafia do seu nome se dê em letras minúsculas. Por uma questão de respeito a essa escolha da autora e como forma de demarcar a importância da ancestralidade negra para bell hooks, trazemos aqui um trecho do texto: “bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, escritora norte-americana nascida em 25 de setembro de 1952, no Kentucky – EUA. O apelido que ela escolheu para assinar suas obras é uma homenagem aos sobrenomes da mãe e da avó. O nome é assim mesmo, grafado em letras minúsculas [...]. A justificativa, encontrei depois numa frase da própria bell: ‘o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu’. Para ela, nomes, títulos, nada disso tem tanto valor quanto as ideias” (SANTANA, Andreia. bell hooks: uma grande mulher em letras minúsculas. 2009. Disponível em: <<https://mardehistorias.wordpress.com/2009/03/07/bell-hooks-uma-grande-mulher-em-letras-minusculas/>> . Acesso em: 27 jun. 2019).

² Entendemos por academicismo a noção de que um conhecimento apenas é válido se carregar o selo de científico outorgado pelas instituições de ensino superior, as ditas academias; ou ainda a construção desse mesmo conhecimento científico dentro dessas instituições sem levar em conta as realidades e os conhecimentos produzidos pelos sujeitos históricos exteriores a elas. Algumas das autoras/es que nos ajudam a pensar tal noção serão apresentadas na primeira parte deste trabalho quando nos detemos a pensar especificamente acerca das epistemologias do conhecimento e dos lugares sociais sobre os quais elas falam.

revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial
(hooks, 2017, p. 10 e 11, grifo nosso).

A partir dessa citação fica perceptível a defesa, por parte da intelectual, de que a educação, para além de meramente normatizadora, precisa assumir o compromisso de ser significativa e estar em diálogo com os sujeitos aos quais ela se refere e os que dela participam. Quando nos fala em defesa de uma pedagogia contra-hegemônica, capaz de “resistir às estratégias brancas de colonização racista”, hooks está dizendo que a prática pedagógica é, por si só, um lugar de produção de conhecimento e que, portanto, também o âmbito escolar é um espaço de produção de epistemologias contra-hegemônicas, em consonância com os debates acerca dessa temática que estão sendo feitos também na academia. Ou seja, o ensino escolar não é um espaço neutro e passivo nesse processo. O espaço escolar não é o lugar no qual se dá meramente a reprodução dessas novas epistemologias definidas na academia. O ensino escolar constrói e também dá forma a elas.

Desde o final da década de 1970, cientistas sociais, cientistas políticas/os e historiadoras/es vêm escrevendo e refletindo sobre o caráter não neutro da construção do conhecimento. Portanto, essa concepção se encontrava expressa nos debates epistemológicos do campo científico e fez com que esses anos experimentassem uma mudança com relação à forma de pensar a construção do conhecimento como um todo. hooks está em diálogo com esse movimento de repensar do campo científico. A primeira edição de *Ensinando a transgredir: a educação como uma prática de liberdade* é do início da década de 1990 e a autora está, para além disso, pensando a forma como a construção do conhecimento se dá no âmbito da educação escolar e qual seu potencial transgressor nesse mesmo espaço (hooks, 2017).

Tais transformações levaram a ocorrência de discussões acerca da subjetividade dos sujeitos que produzem conhecimento e dos sujeitos que os aprendem, considerando as(os) últimas(os) como agentes no processo de ensino-aprendizagem significativo. Para a autora: “a escola era o lugar onde eu podia esquecer essa noção [de como deveria ser] e me reinventar através das ideias” (hooks, 2017, p. 11). O reconhecimento dessas subjetividades (e da importância delas) também aparece no espaço acadêmico, quando passam a ser questionados os pressupostos de objetividade e neutralidade científicas, presentes na ciência moderna e bases para a epistemologia hegemônica do conhecimento.

A partir das políticas de integração racial nos Estados Unidos a escola muda e a autora diz ter visto o formato ao qual ela estava familiarizada – o da educação como prática da liberdade – ser alterado. De acordo com a mesma, “o conhecimento passou a se resumir à

pura informação”, sem possuir mais nenhuma relação com a luta antirracista ou com as vivências das(os) educandas(os), algo que ela percebia antes e que havia sido fundamental em sua educação até então (hooks, 2017).

Por meio dessas reflexões teórico-biográficas de bell hooks, torna-se visível sua percepção: a escola, como ela conhecia, tinha mudando de caráter. De uma escola que incentivava a produção intelectual, a autora passou a experienciar uma escola que, exclusivamente, cobrava a assimilação e reprodução de conteúdos previamente estabelecidos, sem qualquer relação com as subjetividades das(os) educandas(os) que ali estavam para apre(e)ndê-los.

Sendo assim, foi a partir dessa leitura e do que essas discussões me suscitaram que surgiu a ideia desse trabalho e sua proposta.

O presente trabalho tem como fontes documentais principais os projetos de lei (PL) “Escola sem Partido” (2015) e “Escola sem Mordança” (2019), além do material bibliográfico dos quais nos acercamos.

A bibliografia utilizada para entender o surgimento e a historicidade das novas perspectivas no campo da epistemologia científica parte, em grande medida, das pesquisadoras(es) referenciadas no livro *O que é lugar de fala?* de Djamila Ribeiro (2017), é o caso de Grada Kilomba (2016), Helen Longino (2012) e Joan Scott (1992). Além de outras(os) pesquisadoras(es) conhecidas(os) por tratar dessa temática, como é o caso de Luciana Ballestrin (2013), Boaventura de Sousa Santos (2010) e Richard Miskolci (2009; 2014). Nas palavras de Ribeiro (2017), a reflexão acerca do campo epistemológico hegemônico e a formulação e reconhecimento de novas epistemologias atende a uma necessidade:

[...] seria urgente o deslocamento do pensamento hegemônico e a resignificação das identidades, sejam de raça, gênero, classe para que se pudesse construir novos lugares de fala com o objetivo de possibilitar voz e visibilidade a sujeitos que foram considerados implícitos dentro dessa normatização hegemônica (RIBEIRO, 2017, p. 43).

Portanto, esse movimento seria importante em todas as áreas do conhecimento. Daí nos utilizarmos do artigo *Epistemologia feminista, gênero e história* da historiadora Margareth Rago (1998), que aborda tal movimento – pelo viés da epistemologia feminista – no campo da ciência histórica.

Visamos, a partir dessas bibliografias, pensar os textos dos projetos de lei “Escola sem Partido” (2015) e “Escola sem Mordança” (2019), levando em conta a compreensão dos movimentos propostos à legislação educacional brasileira (2015-2019) à luz dos debates teóricos-acadêmicos-conceituais do campo de estudos sobre teoria do conhecimento. Afinal, conforme Keila Deslandes (2015), entendemos que o embate que se coloca no âmbito da legislação educacional, por meio dos projetos que aqui trabalharemos, nada mais é do que o mesmo cenário de embates entre epistemologias do conhecimento – entre possibilidades de Escritas da História – que toma também o espaço acadêmico, do qual falamos um pouco na primeira parte desta monografia.

Além da bibliografia já apontada, utilizaremos alguns artigos do livro *Escola “sem” partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*, organizado por Gaudêncio Frigotto (2017). O livro em questão tece uma ampla análise sobre o projeto de lei “Escola sem Partido”, tentando entendê-lo, a partir da perspectiva de várias(os) autoras(es) convidadas(os), por vieses distintos. Entre essas perspectivas, podemos citar o capítulo escrito por Fernando Penna (2015), no qual o autor defende que o estudo do projeto “Escola sem Partido” pode ser uma chave de leitura para o entendimento do fenômeno educacional brasileiro de forma mais ampla. E o capítulo escrito por Betty Espinosa e Felipe Queiroz (2015), no qual os autores explicam o projeto de lei desvelando as redes nas quais ele está inserido, nomeando sujeitos e organizações envolvidas com a promoção de suas ideias e ações.

Além destes, usaremos as colocações feitas por Eveline Algebaile (2015) acerca das origens e contexto de surgimentos do Programa Escola sem Partido (2004); da perspectiva defendida por Marise Ramos (2015), segundo a qual o “Escola sem Partido” se apresenta enquanto uma tentativa evidente de criminalização do trabalho pedagógico, e das contribuições de Rafael de Freitas e Souza e Tiago de Oliveira (2015), as quais discutem o espaço de *logos* ocupado pela escola.

Por fim, na segunda parte da monografia, nossa análise identifica as questões que apresentamos e discutimos na primeira parte do trabalho, na intenção de responder às perguntas-problema norteadoras (ou seriam suleadoras?) de nossas investigações:

- a) Considerando a revisão acerca das epistemologias do conhecimento científico apresentadas no capítulo 1, quais as visões de ciência em disputa nos textos dos projetos de lei em questão?
- b) Quais as visões de escola – visões do processo de escolarização – estão por trás das ideias defendidas por cada PL?

- c) E, por fim, qual a concepção que se tem a respeito da figura/atribuições das(os) educadoras(es) em cada um dos documentos?

Para tanto, nessa segunda parte, falaremos um pouco acerca do projeto de lei “Escola sem Partido”, a fim de compreendermos os elementos que compõem sua historicidade, até o surgimento da proposta que disputou e fez frente a ele no campo da legislação escolar, o PL “Escola sem Mordança”.

Finalmente, a partir das proposições metodológicas de Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas no capítulo *História e Análise de Textos* (1997), apresentamos a coleta e organização dos trechos selecionados por nós por meio da leitura dos textos dos projetos de lei, nos quais encontramos as respostas para as perguntas-chave dessa pesquisa. Essa etapa de análise se dará combinando os elementos trazidos por Cardoso e Vainfas (1997) e as proposições finais para uma pesquisa bibliográfica trazidas por Telma Lima e Regina Miotto em *Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica* (2007). De acordo com as autoras, as etapas finais de uma pesquisa com material bibliográfico é a análise explicativa e a síntese integradora das soluções. Sendo assim, tentaremos seguir tais passos nas formulações que aqui apresentamos, analisando os trechos selecionados por nós, mas considerando também o que já foi pensado sobre eles por outras(os) autoras(es).

Nas próximas páginas segue o trabalho no qual procurei responder e organizar algumas das questões que me inquietaram nos últimos tempos, sobretudo a partir da leitura de bell hooks. Além disso, ressalto que minha trajetória como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e depois do Programa Residência Pedagógica, foi fundamental e grande motivadora a me levar a pensar as questões que aqui tento responder.

Essa monografia parte de minhas vivências empíricas entre academia e escola e representa um exercício de ideias no qual me desafio a refletir a respeito da prática docente e entender melhor as diferentes maneiras de conceber o espaço escolar. Que seja, o reconhecimento da escola enquanto um espaço de produção de conhecimento, epistemologias e pedagogias contra-hegemônicas, e não como alguns querem nos fazer acreditar, um espaço de mera reprodução do conhecimento “genuinamente” científico, o acadêmico.

1 SABERES SUBALTERNOS: NOVOS SUJEITOS E EPISTEMOLOGIAS EM CENA

1.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE AS NOVAS EPISTEMOLOGIAS PROPOSTAS PELOS SABERES SUBALTERNOS E ESTUDOS DECOLONIAIS

Por favor, deixem-me lembrar-lhes o que significa o termo epistemologia. O termo é composto pela palavra grega *episteme*, que significa conhecimento, e *logos*, que significa ciência. Epistemologia é, então, a ciência da aquisição de conhecimento (KILOMBA, 2016, p. 4).

Conforme nos lembra a pensadora, teórica e artista portuguesa Grada Kilomba, em sua palestra-performance *Descolonizando o Conhecimento* (2016)³, quando falamos sobre epistemologia estamos falando em como o conhecimento é construído enquanto tal. Durante algum tempo, pensar a construção do conhecimento fez parte, exclusivamente, de um campo específico da Filosofia. Nas últimas décadas, no entanto, pensar esse campo e como se dá a aquisição do conhecimento deixou de ser exclusivo da área filosófica e passou a ser um aspecto em debate em inúmeras ciências, sobretudo nas ciências humanas, uma vez que toda ciência produz algum conhecimento e pensar sobre esse processo lhe é inerente.

Além disso, epistemologia não se refere apenas aos conhecimentos produzidos dentro das ciências e, conseqüentemente, dentro da academia. Neste caso, trataremos aqui, especificamente, sobre o campo da epistemologia científica e dos processos de aquisição do conhecimento que estão presentes (ou em disputa) nos meios científico/acadêmico/educacional. Ou seja, visamos pensar sobre transformações nos elementos da epistemologia das Ciências Humanas das últimas décadas, em especial da História, para compreender, por fim, alguns dos movimentos que ocorrem também no ensino escolar no Brasil nos últimos anos.

Em *Um discurso sobre a ciência* (2010), Boaventura de Sousa Santos nos apresenta sua leitura a respeito de questões que as ciências e a produção do conhecimento científico vivenciaram nos anos finais do século XX. De acordo com o próprio autor, no prefácio à edição brasileira de 2010:

Neste livro [...] defendo uma posição epistemológica antipositivista e procuro fundamentá-la à luz dos debates que então se travavam na física e na matemática. **Ponho em causa a teoria representacional da verdade** e a primazia das explicações causais e **defendo que todo o conhecimento científico é socialmente**

³ Texto transcrito pelo Instituto Goethe da palestra-performance realizada por Grada Kilomba em 6 de março de 2016 no Centro Cultural de São Paulo.

construído, que o seu rigor tem limites inultrapassáveis e que a sua objectividade não implica a sua neutralidade. Descrevo a crise do paradigma dominante e identifico os traços principais do que designo como paradigma emergente, em que atribuo às ciências sociais anti-positivistas uma nova centralidade (SANTOS, 2010, p. 8-9, grifo nosso).

Ao refletir acerca do paradigma emergente na epistemologia científica, Santos (2010) nos traz que a separação entre sujeito e objeto no exercício da pesquisa científica foi/é considerada a principal premissa da visão moderna de ciência. No entanto, o pesquisador salienta que essa separação se trata, na verdade, de um esforço discursivo arduamente construído, uma vez que a noção de legitimidade e veracidade do discurso científico estiveram ancorados nestes pressupostos por séculos. Sendo assim, a construção do que se entende por ciência não é natural, e sim histórica, sendo a noção de ciência passível de sofrer transformações ao longo do tempo, como são as categorias e estruturas historicamente construídas.

No entanto, temos visto que a noção do que se entende por ciência tem passado por mudanças e, nesse processo, a presença da figura do sujeito – aquele que procura conhecer – no exercício científico passou a ser destaque (SANTOS, 2010). Esse retorno da subjetividade daquela/e que pesquisa à produção científica, de acordo com Boaventura Santos (2010), parece ter sido imprescindível: a) para a (re)definição do que é o conhecimento científico; b) fundamental para que entendêssemos como os paradigmas da ciência haviam se estabelecido e c) para compreendermos como as(os) cientistas haviam operado até então.

A ciência não descobre, cria, e o acto criativo protagonizado por cada cientista e pela comunidade científica no seu conjunto tem de se conhecer intimamente antes que conheça o que com ele se conhece do real. Os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor não estão antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. São parte integrante dessa mesma explicação. A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia. **A razão por que privilegiamos hoje uma forma de conhecimento assente na previsão e no controlo dos fenómenos nada tem de científico. É um juízo de valor.** A explicação científica dos fenómenos é a autojustificação da ciência enquanto fenómeno central da nossa contemporaneidade. A ciência é, assim, autobiográfica (SANTOS, 2010, p. 83-84, grifo nosso).

Na passagem acima temos a argumentação do autor na contramão da defesa de um suposto carácter universal e neutro da ciência. Logo, tendo Boaventura de Sousa Santos como base em um amplo estudo dedicado à compreensão do histórico das ciências, podemos, finalmente, chegar ao ponto chave que Grada Kilomba nos chama atenção e nos convida a refletir em sua palestra-performance *Descolonizando o Conhecimento* (2016):

O conceito de conhecimento não se resume a um simples estudo apolítico da verdade, mas é sim a reprodução de relações de poder raciais e de gênero, que definem não somente o que conta como verdadeiro, bem como **em quem acreditar**. **Algo passível de se tornar conhecimento torna-se então toda epistemologia** que reflete os interesses políticos específicos de uma sociedade branca colonial e patriarcal (KILOMBA, 2016, p. 4, grifo nosso).

Nesse sentido, se faz fundamental o exercício de pensar historicamente a construção das diversas visões de ciência. Ou seja, é preciso pensar os contextos históricos nos quais as bases do que é ciência foram edificadas; os sujeitos de poder autorizados a definir os ditos paradigmas científicos; e os interesses envolvidos em legitimar algo como científico ao mesmo tempo em que atribui ao outro o selo de não científico.

Em relação a nossa área de estudos, a História, devemos perceber que lhe cabe, minimamente, a tarefa de se dedicar a compreender as visões sobre como se dá a construção do conhecimento a partir de cada contexto; além de explicar o porquê de muitos dos princípios nos quais as epistemologias se baseiam não serem mais suficientes para definir o que compreendemos como ciência e/ou conhecimento científico nos dias de hoje.

Compreender o momento histórico em que epistemologias outras passam a ser colocadas em cena nas últimas décadas pressupõe entender a origem dos chamados Estudos Culturais. De acordo com Richard Miskolci (2009), é importante, para isso, entender, inicialmente, o contexto acadêmico institucional dos Estados Unidos, local central para divulgação de uma série de pressupostos que abalaram elementos de antigas epistemologias científicas, dando margens para contestações diversas. Ainda que muitos dos e das principais intelectuais propulsores dessas mudanças não sejam estadunidenses em si e acabem, em um segundo momento, contestando mesmo as epistemologias do chamado norte global. Assim, segundo Miskolci:

Neste contexto institucional diferenciado, a vertente do pensamento crítico encontrou espaço nas Humanidades para constituir a tradição que hoje denominamos de Estudos Culturais e que, há duas décadas, originou duas vertentes principais. [...] A Teoria Queer e os Estudos Pós-Coloniais são parte de um conjunto que podemos chamar de teorias subalternas, que fazem uma crítica dos discursos hegemônicos na cultura ocidental (MISKOLCI, 2009, p. 158).

Sobre a origem dos Estudos Culturais, segue o autor:

Sua origem remonta às mudanças profundas de meados do século XX, quando problemáticas surgidas fora da Academia e, muitas vezes, em confronto com a dinâmica institucional que passara a reger as disciplinas, foram reconhecidas pelos

Estudos Culturais britânicos. Foram eles os primeiros a refutarem distinções hierárquicas que distinguiam cultura erudita e popular e a proporem investigações sobre a experiência dos grupos sociais historicamente subalternizados e explorados (MATTELART e NEVEU, 2004). (MISKOLCI, 2009, p. 159).

Diante disso, o que se percebe é que, desde o final da década de 1970, há um movimento questionando as bases nas quais se edificam o conhecimento científico. Seu foco difusor se deu especialmente nos centros de pesquisa dos Estados Unidos, mas também da Inglaterra, sendo grande parte dos pesquisadores, sujeitos estrangeiros imigrantes vivendo e escrevendo a partir destes países do norte global.⁴

Os Estudos Culturais conquistaram tanto sucesso que sua expansão levou a existência de subdivisões dentro da grande área. Entre essas subdivisões podemos reconhecer os chamados Saberes subalternos, ou seja, a produção de conhecimento advindo dos Estudos Pós-coloniais e da Teoria Queer (MISKOLCI, 2009). Sobre os Estudos queer, sabemos que

têm se caracterizado por criarem conhecimento por meio do abjeto, do que a sociedade considera como ameaçando sua visão idealizada sobre si própria [...] Em suma, a Teoria Queer provê ferramentas conceituais e teóricas para desconstruir ontologias do social e da cultura construídas em uma perspectiva masculinista e heterossexual. (MISKOLCI, 2014, p. 17-18).

Aqui também é preciso citar as contribuições da epistemologia feminista ao repensar a perspectiva masculinista de ciência, como aponta Lurdes Bandeira no artigo *A contribuição da crítica feminista à ciência* (2008):

A premissa de partida assenta-se no fato de que a produção do conhecimento científico tem sido historicamente considerada como um domínio ‘reservado’ aos homens. Tal constatação não significa a exclusão das mulheres. Porém, explicita que as resistências existentes à presença delas no campo científico são ainda inquietantes. **Pressupõe-se que a existência de um sujeito universal já não é mais plausível [...]** Assim, propõe-se a discussão a partir de alguns dos pressupostos fundadores da produção científica na história da ciência moderna, cujas especificidades se agrupam em torno de: a) argumentos naturalistas, condição de neutralidade da ciência, com perspectiva masculinista e com linguagem androcêntrica; e b) dimensão universal atribuída ao conhecimento científico, assim como pela crença no caráter progressista da racionalidade científica. A crítica feminista contrária a esses elementos paradigmáticos evidencia-se nas contribuições relativas às mudanças propostas nos fundamentos da ciência assim como nas culturas que lhe outorgam valor (BANDEIRA, 2008, p. 208-209, grifo nosso).

⁴ Dentre alguns nomes podemos citar, por exemplo, o teórico cultural e sociólogo jamaicano Stuart Hall, que viveu e atuou na Inglaterra a partir da década de 1950 e o intelectual palestino Edward Said, que atuou academicamente nos Estados Unidos. De Said temos a obra *Orientalismo. O oriente como invenção do ocidente*, publicada em 1978 e traduzida em trinta e seis línguas, sendo considerada como um dos textos fundadores dos Estudos Pós-coloniais.

Os Estudos Pós-coloniais, por sua vez – que também emergem da grande área dos Estudos Culturais e dos Saberes Subalternos – nos chamam a atenção para o fato de que praticamente a totalidade do que entendemos como conhecimento científico foi edificado sob a marca premente do colonialismo. Conforme aponta Luciana Ballestrin em *América Latina e o giro decolonial* (2013):

Depreendem-se do termo “pós-colonialismo” basicamente dois entendimentos. O primeiro diz respeito ao tempo histórico posterior aos processos de descolonização do chamado “terceiro mundo”, a partir da metade do século XX. Temporalmente, tal ideia refere-se, portanto, à independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo – especialmente nos continentes asiático e africano. A outra utilização do termo se refere a um conjunto de contribuições teóricas oriundas principalmente dos estudos literários e culturais, que a partir dos anos 1980 ganharam evidência em algumas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra (BALLESTRIN, 2013, p. 90).

Na tentativa de situar-nos temporalmente acerca dos marcos de origem dos Estudos Pós-coloniais a autora continua:

[...] existe um entendimento compartilhado sobre a importância, atualidade e precipitação da chamada “tríade francesa”, Césaire, Memmi e Fanon, talvez pelo fato de o argumento pós-colonial ter sido, pela primeira vez, desenvolvido de forma mais ou menos simultânea. Franz Fanon (1925-1961) – psicanalista, negro, nascido na Martinica e revolucionário do processo de libertação nacional da Argélia –, Aimé Césaire (1913-2008) – poeta, negro, também nascido na Martinica – e Albert Memmi (1920-) – escritor e professor, nascido na Tunísia, de origem judaica – foram os porta-vozes que intercederam pelo colonizado quando este não tinha voz, para usar os termos de Spivak. [...] A esses três clássicos soma-se a obra *Orientalismo* (1978), de Edward Said (1935-2003), crítico literário de origem palestina, intelectual e militante da causa. O Oriente como “invenção” do Ocidente denunciou a funcionalidade da produção do conhecimento no exercício de dominação sobre o “outro”. Estes quatro autores contribuíram para uma transformação lenta e não intencionada na própria base epistemológica das ciências sociais (BALLESTRIN, 2013, p. 92).

A seguir, Ballestrin (2013) traz o surgimento de um componente importante destes novos debates, os Estudos subalternos:

De forma paralela, é indispensável apresentar outro movimento que acabou por reforçar o pós-colonialismo como um movimento epistêmico, intelectual e político. Na década de 1970, formava-se no sul asiático o Grupo de Estudos Subalternos [...]. Na década de 1980, os *subaltern studies* se tornaram conhecidos fora da Índia, especialmente através dos autores Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty e Gayatri Chakravorty Spivak (BALLESTRIN, 2013, p. 92).

A contextualização histórica da autora continua falando acerca destes estudos nas instituições acadêmicas do norte global, portanto, até a chegada dos mesmos nas academias norte-americanas e europeias, ponto do qual partiu também a contextualização trazida por

Miskolci (2009). Assim, segundo a autora: “Na década de 1980, o debate pós-colonial foi difundido no campo da crítica literária e dos estudos culturais na Inglaterra e nos Estados Unidos, cujos expoentes mais conhecidos no Brasil são Homi Bhabha (indiano), Stuart Hall (jamaicano) e Paul Gilroy (inglês)” (BALLESTRIN, 2013, p. 93-94).

Dado esse panorama contextual, Ballestrin (2013) parte para o ponto em que a América Latina, a partir da década de 1990, se insere no debate pós-colonial, primeiro com o Grupo Latinoamericano de Estudos Subalternos (1998):

O trabalho do Grupo de Estudos Subalternos, uma organização interdisciplinar de intelectuais sul-asiáticos dirigida por Ranajit Guha, inspirou-nos a fundar um projeto semelhante dedicado ao estudo do subalterno na América Latina. [...] a mudança na redefinição das esferas política e cultural na América Latina durante os anos recentes levou a vários intelectuais da região a revisar epistemologias previamente estabelecidas nas ciências sociais e humanidades (Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos, 1998, p. 70 apud BALLESTRIN, 2013, p. 94).

Após a cisão do Grupo Latino-americano de Estudios Subalternos, temos o surgimento do Grupo Modernidade/Colonialidade. Neste último, denunciava-se o que se entendia como um imperialismo promovido pelos Estudos Culturais e seus desdobramentos nos Estudos Pós-coloniais e Subalternos. De forma geral, para Walter Mignolo (1998), um de seus fundadores, os Estudos Pós-coloniais e Subalternos não teriam realizado a ruptura cabível com o eurocentrismo hegemônico na construção do conhecimento (BALLESTRIN, 2013) e restava ao grupo Modernidade/Colonialidade fazê-la. Assim, o que vemos é uma transformação nos debates que surgiram dentro dos próprios Estudos Pós-coloniais, tecendo críticas a certos elementos de seus antecessores.

Devido às divergências teóricas, o grupo latino foi desagregado em 1998, ano em que ocorreram os primeiros encontros entre os membros que posteriormente formariam o Grupo Modernidade/Colonialidade. [Ramón] Grosfoguel (2008), ao narrar seu descontentamento com o projeto do grupo, atribuiu duas razões para sua dissolução. Ambas referem-se à **incapacidade do grupo em romper com a episteme – ao seu ver, ainda centrada no Norte** – dos estudos regionais estadunidenses e dos estudos subalternos indianos. (BALLESTRIN, 2013, p. 96).

Sobre o Grupo Modernidade/Colonialidade e algumas(uns) das(os) intelectuais participantes:

[ele, o grupo] foi sendo paulatinamente estruturado por vários seminários, diálogos paralelos e publicações. Ainda no ano de 1998, um importante encontro apoiado pela CLACSO [Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales] e realizado na Universidad Central de Venezuela, reuniu pela primeira vez Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Mignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Fernando Coronil. A partir deste, foi lançada em 2000 uma das publicações coletivas mais importantes do M/C: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*.

[...] Nos anos 2000, ocorreram sete reuniões/eventos oficiais do grupo (nos anos 2001, 2002, 2003, 2004, 2006), o qual incorporou e dialogou com os seguintes nomes: Javier Sanjinés, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, José David Saldívar, Lewis Gordon, Boaventura de Sousa Santos, Margarita Cervantes de Salazar, Libia Grueso e Marcelo Fernández Osco (Castro-Gómez e Grosfoguel, 2007; Mignolo, 2010). Outros estudiosos associados ao grupo são Jorge Sanjinés, Ana Margarita Cervantes-Rodríguez, Linda Alcoff, Eduardo Mendieta, Elina Vuola, Marisa Belausteguigoitia e Cristina Rojas (Escobar, 2003). (BALLESTRIN, 2013, p. 97-98)

De acordo com a revisão de Ballestrin (2013, p. 100), “a colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser”. Como estamos tratando aqui das epistemologias do conhecimento, nos deteremos ao que a autora traz a respeito da colonialidade do saber:

O problema da colonialidade do saber é um dos mais recorrentes dentro das discussões do M/C e está diretamente associado àquilo que Mignolo (2002) chamou de “diferença colonial e geopolítica do conhecimento”. Sendo paralela à própria geopolítica da economia, a noção de violência epistêmica elaborada por Foucault tornou-se insuficiente para captar o silêncio oriundo do racismo epistêmico (Maldonado-Torres, 2008) ou a negação da alteridade epistêmica (CASTRO-GÓMEZ, 2005b). (BALLESTRIN, 2013, p. 103).

Sobre a origem do saber hegemônico na modernidade, tem-se:

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa (QUIJANO, 2005, p. 9 *apud* BALLESTRIN, 2013, p. 103-104).

Nos termos de Kilomba (2016), é o colonialismo que influencia na epistemologia do conhecimento científico que ainda construímos, uma vez que, por ser hegemônico, é responsável por definir:

1. (os temas) quais temas ou tópicos merecem atenção e quais questões são dignas de serem feitas com o intuito de produzir conhecimento verdadeiro.
2. (os paradigmas) quais narrativas e interpretações podem ser usadas para explicar um fenômeno, isto é, a partir de qual perspectiva o conhecimento verdadeiro pode ser produzido.
3. (os métodos) e quais maneiras e formatos podem ser usados para a produção de conhecimento confiável e verdadeiro.

Epistemologia, como eu já havia dito, define não somente como, mas também **quem produz conhecimento verdadeiro e em quem acreditamos** (KILOMBA, 2016, p. 4-5, grifo nosso).

Após esse cenário, finalmente podemos ver o que é considerado como o giro decolonial na América Latina:

“Giro decolonial” é um termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres em 2005 e que basicamente significa o **movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade**. A decolonialidade aparece, portanto, como o terceiro elemento da modernidade/colonialidade. [...] a decolonização é um diagnóstico e um prognóstico afastado e não reivindicado pelo mainstream do pós-colonialismo, envolvendo diversas dimensões relacionadas com a colonialidade do ser, saber e poder (BALLESTRIN, 2013, p. 105-108, grifo nosso).

Portanto, segundo Kilomba (2016), que se alinha às proposições do giro decolonial, “para descolonizar o conhecimento, temos que entender que todos/as nós falamos de tempos e de lugares específicos, a partir de realidades e histórias específicas. Não existem discursos neutros” (KILOMBA, 2016, p. 7). Isso será fundamental para pensarmos e identificarmos, mais adiante, a visão de epistemologia científica defendida pelo projeto de lei “Escola sem Partido”, uma vez que essa reivindicação de neutralidade e objetividade aparece nos princípios da lei.

Sendo assim, não nos cabe mais acreditar e propagar a noção de ciência de acordo com a qual o conhecimento científico parte de um lugar de neutralidade. Não sem antes nos perguntarmos a quem essa visão de ciência interessa e quem são os sujeitos reconhecidos como intelectuais a partir dela. E isso não serve apenas para pensarmos a questão da colonialidade do saber em termos do processo histórico denominado colonização, uma vez que “a diferença colonial epistêmica é [também] cúmplice do universalismo, sexismo e racismo” (BALLESTRIN, 2013, p. 104) e são tais elementos que definem quem (o que) é digno de legitimidade acadêmica e do reconhecimento enquanto epistemologia científica (KILOMBA, 2016).

Nesse sentido, Kilomba nos fornece o que ela acredita ser um caminho para a (des)colonização do conhecimento, que seja o reconhecimento e a adoção de outras epistemologias na produção de um conhecimento (também) válido:

Descolonizar o conhecimento significa **criar novas configurações de conhecimento** e de poder. Então, se minhas palavras parecem preocupadas demais em narrar posições e subjetividade como parte do discurso, vale a pena lembrar que a teoria não é universal nem neutra, mas sempre localizada em algum lugar e

sempre escrita por alguém, e que este alguém tem uma história (KILOMBA, 2016, p. 8, grifo nosso).

Por fim, segundo aponta Miskolci (2009), fica muito nítido que todo esse giro epistemológico não consiste em um movimento natural das ciências, mas sim, um processo decorrente de uma série de “demandas feministas, de imigrantes de ex-colônias, de movimentos negros e homossexuais [que impulsionaram e impulsionam] empreendimentos científicos que colocaram em xeque formas canônicas de compreender as desigualdades sociais” (MISKOLCI, 2009, p. 159-160). Essas novas demandas, portanto, levaram (e continuam levando) ao desenvolvimento de outros moldes de construção do conhecimento científico, de outras epistemologias. Novos sujeitos têm passado a ser objeto de estudo e, mais ainda, têm ocupado o espaço de agentes na produção do conhecimento, sendo totalmente dignos de terem suas epistemologias reconhecidas no espaço acadêmico.

1.2 NOVAS EPISTEMOLOGIAS NA ESCRITA DA HISTÓRIA: OS ESTUDOS FEMINISTAS

No panorama construído acima, no qual tentamos dar conta – ainda que de maneira muito geral – da eclosão das novas epistemologias científicas, fica perceptível a ausência de profissionais da área de História vinculados aos grupos citados. Ainda que não justifique a ausência de historiadoras e historiadores se dedicando a pensar a construção do conhecimento científico, esta pode ser explicada pelo fato de que, dentro do Estudos Culturais, elas e eles se vinculam a uma área própria da História: a História Cultural. Segundo Margareth Rago:

Vale notar a aproximação entre as formulações da teoria feminista e a valorização da cultura pelo pós-modernismo [...] [e] nesse contexto, a História Cultural ganha terreno entre os historiadores, enfatizando a importância da linguagem, das representações sociais culturalmente constituídas, esclarecendo que não há anterioridade das relações econômicas e sociais em relação às culturais (RAGO, 1998, p. 27).

Esta [história cultural] põe em evidência a necessidade de se pensar o campo das interpretações culturais, a construção dos inúmeros significados sociais e culturais pelos agentes históricos, as práticas da representação, deixando muito claro que o domínio prolongado da História Social, de tradição marxista, secundarizou demais o campo da subjetividade e da dimensão simbólica (RAGO, 1998, p. 37).

Como já dito anteriormente, o final da década de 1980 e os anos de 1990 tiveram uma mudança com relação à forma de pensar o conceito de epistemologia. De acordo com as novas proposições, estaria o entendimento de que o campo dedicado a pensar a construção do conhecimento científico moderno teria sido edificado em cima de pressupostos que – embora

se pretendam universais, objetivos e neutros – consistiam em paradigmas masculinistas assentados na associação com o que se entende como valores masculinos.

[...] o saber ocidental opera no interior da lógica da identidade, valendo-se de categorias reflexivas, incapazes de pensar a diferença [...] Pensa-se a partir de um conceito universal de homem, que remete ao branco-heterossexual-civilizado-do-Primeiro-Mundo, deixando-se de lado todos aqueles que escapam deste modelo de referência. [...] as práticas masculinas são mais valorizadas e hierarquizadas em relação às femininas, o mundo privado sendo considerado de menor importância frente à esfera pública, no imaginário ocidental. [...] Portanto, **as noções de objetividade e de neutralidade que garantiam a veracidade do conhecimento caem por terra, no mesmo movimento em que se denuncia o quanto os padrões de normatividade científica são impregnados por valores masculinos.** [...] Mais do que nunca, a crítica feminista evidencia as relações de poder constitutivas da produção dos saberes (RAGO, 1998, p. 25, grifo nosso).

Desde o final da década de 1970 e nos anos 1980, cientistas sociais, cientistas políticos/as e historiadoras/es já estavam escrevendo e refletindo sobre o caráter não neutro da construção do conhecimento. Contudo, a entrada de pesquisadoras das ciências naturais nesse processo representou um grande avanço no sentido de criar base para que a Filosofia também pudesse, finalmente, repensar a epistemologia e a construção do conhecimento, admitindo a possibilidade da existência de uma epistemologia propriamente feminista (LONGINO, 2012).

Os anos de 1970 e 1980 foram muito marcados pela atuação e reivindicações do movimento feminista. O feminismo enquanto movimento social provocou, inicialmente, a explosão da História das Mulheres, reivindicando essa temática de estudo para as Ciências Humanas e, posteriormente, propondo elementos centrais para toda uma mudança no próprio campo da epistemologia. Portanto, “a reflexão filosófica [epistemologia feminista] foi posterior à prática teórica [do feminismo]” (RAGO, 1998, p. 29).

É nesse contexto que, no campo da História, se destacam os importantes estudos de historiadoras como Michelle Perrot e Joan Scott, por exemplo. De acordo com Scott (1992), a utilização do termo movimento para caracterizar esse processo de ascensão da História das Mulheres na academia é um recurso utilizado para “evocar as associações [desse processo] com a política” (SCOTT, 1992, p. 64), sendo a política feminista o ponto de partida para tais reflexões.

Ainda que a relação entre História das Mulheres e Política seja bastante estreita, ela é também bastante ambígua. Muito esforço se fez para deslegitimar o campo de estudo “História das Mulheres” enquanto História, uma vez que, voltando ao elemento chave que começamos a escrita deste capítulo, segundo Helen Longino (2012), a ciência seria um espaço

imune às escolhas parciais e às subjetividades, sendo a “boa ciência” aquela totalmente isenta dos interesses e identidades de seus pesquisadores, pautada num ideal de racionalidade, não coincidentemente travestido de “estereótipos de masculinidade” (LONGINO, 2012, p. 510).

No capítulo *História das Mulheres* do livro *Escrita da História* (1992), Scott apresenta um breve panorama do desafio enfrentado neste primeiro momento, sobretudo por historiadoras, na tentativa de compreender o sujeito histórico para além do usual sujeito genérico (masculino). Para isso, foi preciso, primeiro, mudar a visão de história que tinha como acontecimentos importantes os eventos protagonizados por homens – acomodados no espaço público – a fim de pensar: onde estão as mulheres na História? Ou ainda, quais histórias essas mulheres estão experienciando e das quais não sabemos absolutamente nada?

Por fim, de acordo com a historiadora Margareth Rago (1998) nos aponta que:

Seria interessante pensar como os deslocamentos teóricos produzidos pelo feminismo têm repercutido na produção historiográfica. A emergência de novos temas, de novos objetos e questões, especialmente ao longo da década de setenta deu maior visibilidade às mulheres enquanto agentes históricos, inicialmente a partir do padrão masculino da História Social, extremamente preocupada com as questões da resistência social e das formas de dominação política. Este quadro ampliou-se, posteriormente, com a explosão dos temas femininos da Nouvelle Histoire, como bruxaria, prostituição, loucura, aborto, parto, maternidade, saúde, sexualidade, a história das emoções e dos sentimentos, entre outros (RAGO, 1998, p. 34).

No entanto, para além de qualquer pretensão de julgar irrelevante a eclosão desses temas históricos na escrita da História, uma vez que “a entrada desses novos temas se fez em grande parte pela pressão crescente das mulheres, que invadiram as universidades e criaram seus próprios núcleos de estudo e pesquisa” (e consideramos isso extremamente importante), é preciso destacar também que, muito provavelmente, é por haver e se trabalhar essa “divisão sexual dos temas históricos” (RAGO, 1998, p. 34) que a área de História se isenta, em grande medida até os dias de hoje, das discussões que incorporariam, efetivamente, a epistemologia feminista à Escrita da História, destruindo as barreiras masculinistas da área de Teoria da História. Ou seja, os Estudos feministas, como aponta Rago (1998), impulsionaram toda uma reviravolta na ideia de subjetividade e escrita da História, mas ainda há muito o que trilharmos na efetivação da compreensão desse elemento como chave em nosso ofício de historiadoras e historiadores e na epistemologia da ciência histórica.

Sabendo destes elementos centrais das propostas de mudanças epistemológicas no campo das Ciências Humanas nas últimas décadas, advindos dos Estudos Subalternos, da Teoria Queer e dos Pós-coloniais, das Epistemologias feministas e das novas propostas

decoloniais, vejamos um pouco de como essas transformações se deram, também, no que se entende por espaço escolar e no Ensino de História.

1.3 AS NOVAS EPISTEMOLOGIAS NAS TEORIAS PEDAGÓGICAS BRASILEIRAS NO FINAL DO SÉCULO XX E O ESPAÇO ESCOLAR

[...] as teorias pedagógicas se dividem, de modo geral, em dois grandes grupos: aquelas que procuram orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente. E aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente. As primeiras correspondem aos interesses dominantes e, por isso, tendem a hegemonizar o campo educativo. As segundas correspondem aos interesses dominados situando-se, pois, no movimento contra-hegemônico. Numa sociedade como a nossa, de base capitalista, as pedagogias hegemônicas correspondem aos interesses da burguesia, já que esta ocupa a posição de classe dominante. E as pedagogias contra-hegemônicas correspondem aos interesses do movimento operário (SAVIANI, 2008, p. 12)

No artigo intitulado *Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil*, Dermeval Saviani (2008) apresenta, servindo-se da periodização da História do Brasil, as principais vertentes pedagógicas, as que estariam a serviço da classe dominante, e as que, disputando espaço com estas, estariam a serviço da classe menos favorecida.

O primeiro recorte temporal feito por ele trata das pedagogias contra-hegemônicas na Primeira República; o segundo na Era Vargas; e o terceiro (sobre o qual falaremos aqui) da hegemonia produtivista (1960-2008). De acordo com o autor:

A proposta contra-hegemônica que emerge na década de 1960 é a concepção pedagógica libertadora (SCOCUGLIA, 1999) formulada por Paulo Freire (1971 e 1976). Essa proposta suscita um método pedagógico que tem como ponto de partida a vivência da situação popular (1º passo), de modo a identificar seus principais problemas e operar a escolha dos “temas geradores” (2º passo), cuja problematização (3º passo) levaria à conscientização (4º passo) que, por sua vez, redundaria na ação social e política (5º passo) (SAVIANI, 2008, p. 17)

Saviani (2008) continua:

Na década de 1970 a visão crítica se empenhou em desmontar os argumentos da concepção pedagógica produtivista, evidenciando a função da escola como aparelho reprodutor das relações sociais de produção. Emergem, aí, as teorias que chamei de crítico-reprodutivistas que operam uma crítica cerrada à hegemonia instalada na sociedade capitalista. Nesse sentido, elas participam do movimento contra-hegemônico. [...] Uma particularidade da década de 1980 foi precisamente a busca de teorias que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem. Eis o problema que emergiu naquele momento: a necessidade de construir pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em

lugar de servir aos interesses dominantes, se articulassem com os interesses dominados. (SAVIANI, 2008, p. 17-18).

Entendemos aqui que esse movimento no âmbito das teorias pedagógicas, aliado ao início do processo de redemocratização no Brasil, estava também em consonância com o movimento questionador que se colocava no campo epistemológico do qual falamos na primeira parte deste capítulo. Afinal, não é por acaso que as proposições da pedagogia libertadora citadas por Saviani (2008) partem de um questionamento à hierarquia do processo de ensino-aprendizagem, reivindicando às(aos) educandas(os) o papel de sujeito ativos e participantes nesse processo. Ou que elas mencionam como ponto de partida da aprendizagem as vivências das(os) estudantes. A nosso ver, ao falar em um processo de ensino-aprendizagem resultante de problematizações da realidade desses estudantes e que levaria a um processo de conscientização e, conseqüentemente, na ação política por parte das mesmas, o autor está falando de uma proposta de construção do conhecimento. E ao falar de uma proposta de construção do conhecimento está falando de uma epistemologia própria da educação, mas ainda assim uma epistemologia, tão legítima quanto todas as que mencionamos e que se fazem presente no âmbito científico.

Saviani aponta “quatro modalidades de pedagogias contra-heremônicas: [que seja] a) pedagogias da ‘educação popular’; b) pedagogias da prática; c) pedagogia crítico-social dos conteúdos; e d) pedagogia histórico-crítica” (SAVIANI, 2008, p. 20). Quando trata das pedagogias da prática o autor traz, justamente, o movimento de repensar o espaço escolar como um elemento central para entendê-lo como um meio no qual se constrói conhecimento:

Criticando a escola por estar preocupada quase exclusivamente com a questão da transmissão do conhecimento, afirma-se que é preciso alterar radicalmente o eixo “transmissão-assimilação”, preconizando que “professores e alunos rompem com a atual organização do processo de trabalho pedagógico”, passando a “organizar-se em relações sociais novas para, conjuntamente, trabalharem sob a forma de ‘produtores associados’” (SANTOS, 1985b:7). Assim procedendo, **cada escola será transformada “em uma unidade de produção e distribuição de conhecimentos articulados aos reais interesses da maioria da população brasileira”** (ibidem.) (SAVIANI, 2008, p. 21, grifo nosso).

Porém, Saviani (2008) apresenta uma ressalva com relação a limitação dessas perspectivas que visam pensar pedagogias contra-hegemônicas a partir do espaço escolar, uma vez que tal espaço não costuma ser pensado pelas camadas dirigentes dos governos ou pelo Estado para ser ocupado pelas classes subalternas ou para atender as demandas dessa população. No entanto, como o presente trabalho procura entender o (não)lugar da escola

como um espaço de ciência, ou seja, o não reconhecimento dela enquanto tal, optamos por atentar para essas perspectivas voltando-nos para o movimento de (re)pensar o espaço escolar.

1.4 AS DISPUTAS ENTRE EPISTEMOLOGIAS DA CIÊNCIA NO CAMPO DO ENSINO DE HISTÓRIA

Aqui tentaremos compreender um pouco do campo de Ensino de História também enquanto uma seara de disputas e embates constantes. De acordo com Christian Laville (1999):

Houve um tempo em que o ensino da história nas escolas não era mais do que uma forma de educação cívica. Seu principal objetivo era confirmar a nação no estado em que se encontrava no momento, legitimar sua ordem social e política - e ao mesmo tempo seus dirigentes - e inculcar nos membros da nação - vistos, então, mais como súditos do que como cidadãos participantes - o orgulho de a ela pertencerem, respeito por ela e dedicação para servi-la. **O aparelho didático desse ensino era simples: uma narração de fatos seletos, momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, de vez em quando, alguns mitos gratificantes.** Cada peça dessa narrativa tinha sua importância e era cuidadosamente selecionada. Essa maneira de ensinar a história foi se tornando menos necessária à medida que as nações foram percebendo que estavam bem assentadas e cessaram de temer por sua própria existência (LAVILLE, 1999, p. 126).

O objeto de estudo do autor acima é, justamente, compreender as disputas imbricadas na definição da História ensinada. Nesse sentido, no artigo intitulado *A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História*, Laville (1999) inicia um processo de exemplificação de contextos no qual se deu semelhantes disputas a apresentada no trecho.

No caso dos Estados Unidos, por exemplo, é possível perceber que além de uma disputa por qual narrativa histórica seria ensinada nas escolas, tratava-se antes de uma querela entre a história oficial estadunidense, baseada na figura de personagens e heróis nacionais, cuja integridade estaria ameaçada por uma nova forma de conceber a história: a) uma ciência cuja construção do conhecimento tem negado a noção de verdade histórica; b) questionado as narrativas idealizadas dos heróis nacionais; c) problematizado “quem” são esses heróis (qual seu gênero, suas cores, seus lugares sociais); d) investido numa história vista de baixo, do ponto de vista de populares e sujeitos comuns, tais como as(os) educandas(os) a quem o ensino de história se destina (LAVILLE, 1999).

Sendo assim, percebemos que, além de um debate por quais conteúdos receberiam mais ou menos destaque no Ensino de História, trata-se de um debate pela mudança na visão de história a partir da qual se pretende ensinar. É, portanto, uma disputa por epistemologias da construção do conhecimento histórico, ao mesmo tempo em que se coloca também uma

disputa das formas pelas quais se dará o ensino-aprendizagem, caracterizando uma disputa entre teorias pedagógicas diversas. Essas teorias pedagógicas também se inserem nesse movimento de repensar epistemológico porque são elas epistemologias, no sentido mais literal do termo, uma vez que representam formas através das quais se dá a construção de conhecimento.

Laville (1999) segue suas reflexões:

É interessante notar quanto interesse, quanta vigilância e quantas intervenções o ensino de história suscita nos mais altos níveis. A história é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra quão importante é ela para o poder (LAVILLE, 1999, p. 130)

[...] enquanto na maioria dos países se diz que o objetivo do ensino da história é desenvolver nos alunos as capacidades de que o cidadão precisa para participar da sociedade de maneira autônoma e refletida, **o ensino da história, ainda é, muitas vezes, reduzido a uma narrativa fechada, destinada a moldar as consciências e a ditar as obrigações e os comportamentos para com a nação. Observou-se que, quando, em nosso mundo, há um debate público em torno do ensino da história, é essa narrativa que está quase sempre em jogo** (LAVILLE, 1999, p. 135, grifo nosso).

Portanto, além de compreender a educação como um campo em disputa, é preciso atentar para a tendência bastante forte em vigiar e acompanhar de perto o Ensino de História, pois é através da História que se edificam ou desmoronam elementos da memória social de dada comunidade e tais processos podem ser uma ameaça a determinados grupos e/ou visões políticas que ocupam o poder. Carmem Teresa Gabriel (2015), pensando sobre a Base Nacional Comum Curricular diz:

como afirma Burity, “há sim, uma disputa pelo que há, pelo que está acontecendo, pelo ‘para onde vão as coisas’. Em suma, mais do que uma guerra de interpretações, uma disputa hegemônica pelo mundo em que vivemos” (BURITY, 2010, p. 2). **O ato de significar, isto é, de “atribuir sentido”, é um ato político. As lutas de significação são lutas pela hegemonização ou universalização de um significado particular atribuído a um determinado significante** (GABRIEL, 2015, p. 285, grifo nosso).

Tal observação é fundamental para que compreendamos o fato de que, a todo momento, estaremos trabalhando com narrativas dotadas de significados. Aqui, entra em cena o trabalho de análise dessas disputas, através dos sentidos atribuídos ao discurso. Tomemos mais um dos exemplos apresentados por Laville (1999), no qual os significados atribuídos às palavras dizem respeito a intencionalidades políticas, ainda que as temáticas (e a maneira com que são abordadas) remetam a uma construção epistemológica “tradicional” e, supostamente, “neutra” do conhecimento histórico:

No Japão, por exemplo, há várias décadas historiadores e professores, apoiados por diversos grupos, entre os quais uma associação para a verdade na história composta de milhares de membros, combatem a censura que o Ministério da Educação exerce sobre o conteúdo dos manuais. É uma censura muito rigorosa. Tudo o que, aos olhos do ministério, poderia diminuir a imagem positiva do Japão na história é proibido. **Para contar os fatos, é preciso utilizar um vocabulário padronizado.** Assim, para falar da invasão da China pelo Japão na década de 1930, deve-se falar de “progressão militar”; para falar da pilhagem de Nankin em 1937, quando 150.000 civis foram massacrados, conta-se que “o exército japonês ocupou a cidade num ambiente de agitação excessiva e de cólera”; é preciso escrever “incidente” ao invés de “revolta”, “suicídio coletivo de civis” ao invés de “massacre”, “mulheres de conforto” ao invés de “prostitutas” (LAVILLE, 1999, p. 133-134).

Tratando-se dos embates que se colocaram no âmbito da educação brasileira nos últimos anos, tem-se como exemplo o processo de formulação e aprovação da BNCC que se deu de 2015 a 2018.

De acordo com o editorial da revista *Retratos da Escola*, que abre o dossiê temático *Base Nacional Comum: Projetos curriculares em disputa*⁵, a divulgação da primeira versão/documento-base da BNCC, no segundo semestre de 2015, por exemplo, suscitou uma série de debates em torno da discussão pública que se pretendia impulsionar “nas redes públicas de ensino de todos os Estados e Distrito Federal, visando colher sugestões e críticas às proposições” da base (SCHEIBE; CAMPOS, 2015, p. 265). Conforme apontam Leda Scheibe e Roselane Fátima Campos em outro trecho do editorial:

O entendimento a respeito do que deve ser uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica, no entanto, não é objeto de consensos e aponta para disputas que historicamente constituíram a esfera da educação pública brasileira: suas finalidades, suas formas de organização, suas relações com as culturas locais e com os projetos nacionais, formas de avaliação da aprendizagem, formação e controle dos professores, entre outros aspectos (SCHEIBE; CAMPOS, 2015, p. 265).

Desse modo, a revista *Retratos da Escola* realizou uma chamada pública convidando pesquisadoras/autoras(es) referência na área, a fim de contribuir no processo de debate e construção de um currículo nacional. “O Dossiê é iniciado pela publicação de três entrevistas concedidas pelos professores Márcia Ângela Aguiar, Sandra Escovedo Selles e Ítalo Modesto Dutra que [...] analisam o processo em andamento, provocados pelas interrogações do Comitê Editorial” (SCHEIBE; CAMPOS, 2015, p. 266). Entre um dos questionamentos feitos às entrevistadas(os):

⁵ Dossiê temático “Base nacional comum: Projetos curriculares em disputa”. **Retratos da Escola**. v. 9, n. 17, 2015. Disponível em: < <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/27>>. Acesso em: 20 de jun. 2019.

Historicamente, a implementação de currículos nacionais unificados vincula-se a projetos de desenvolvimento da educação nacional cuja base é, por sua vez, um projeto de nação. **No Brasil, identificamos projetos em disputa que expressam as intencionalidades políticas dos diferentes atores no debate. Que projetos se encontram em debate/embate no processo atual?** (Entrevista, 2015, p. 271, grifo nosso).

Como o nome do dossiê já possibilita inferir, a pergunta citada acima reitera a defesa da existência de um cenário de disputas no contexto educacional e demarca, de maneira bem explícita, que, quando falamos em projetos para a educação, estamos falando também da disputa entre projetos políticos a serem, ou não, adotados na condução de dada sociedade. Nós acrescentamos: quando se fala em projetos para a educação, em projetos políticos e de Nação, estamos, ao mesmo tempo, falando da escolha pela visão de História a ser contada e, portanto, faz-se uma opção por quais epistemologias do conhecimento servem à narrativa que se quer contar.

Ainda entre as perguntas da entrevista:

Como compatibilizar os padrões de controle externo de qualidade dos processos pedagógicos (materializados nas avaliações em larga escala), com aqueles derivados de um currículo nacional unificado (que estabelece padrões mínimos de aprendizagem), e com a autonomia pedagógica e profissional do professor? (Entrevista, 2015, p. 278).

Este questionamento aponta o reconhecimento da existência de um movimento que procura vigiar e estabelecer padrões acerca **do que** e **como** deve ser ensinado. Esse movimento tem buscado no Estado a legalidade necessária de modo a efetivar essa prática e, pela questão acima, é possível perceber que há uma leitura possível segundo a qual a BNCC se coloca enquanto um instrumento do Estado que ameaça “autonomia pedagógica e profissional do professor” (Entrevista, 2015, p. 278), ideia ratificada pelas respostas das professoras.

Sendo assim, verificada a existência desse cenário de disputas no âmbito da educação (e do Ensino de História) e exemplificados alguns desses casos, a próxima etapa do trabalho consiste em perceber como tais elementos se manifestam nas fontes documentais que serão aqui utilizadas para a pesquisa: os projetos de lei “Escola sem Partido” e “Escola sem Mordaça”.

2 PROJETOS DE LEI EM EMBATE: A DISPUTA PELO ESPAÇO ESCOLAR E PELA VISÃO DE CIÊNCIA ENSINADA

2.1 DO MOVIMENTO AO PROJETO DE LEI: BREVE ANÁLISE DO “ESCOLA SEM PARTIDO”

Criado em 2004, com o objetivo manifesto de “dar visibilidade à instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários”, a organização Escola sem Partido se apresenta como um “movimento” e como “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 e superior” (ALGEBAILLE, 2017, p. 64).

Conforme aponta a professora Eveline Algebaile (2017) na citação que abre este capítulo, a origem da ideia de “escola sem partido” é bem mais antiga que o Projeto de Lei (PL) de 2015. A origem da organização autodenominada “Escola sem Partido” se deu em 2004, quando Miguel Nagib, reconhecido como coordenador do programa, lançou a proposta de um movimento conjunto de pais e estudantes em prol de vigilância às(aos) educadoras(es) e suas práticas pedagógicas.

Sua atuação tem como principal suporte um *site* que funciona como um meio de veiculação sistemática de ideias, de instrumentalização de denúncias e de disseminação de práticas e procedimentos de vigilância, controle e criminalização relativos ao que seus organizadores entendem como “práticas de doutrinação” [...]. Os procedimentos de vigilância, controle e criminalização são particularmente explicitados em modelos [...]. Nesses modelos, são estabelecidos mecanismos de monitoramento de atividades escolares e de materiais educativos – especialmente as atividades docentes e os materiais que **não estejam em conformidade com as “convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis (...)** nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e **religiosa**”, considerando que, no que diz respeito a esses aspectos, os **“valores de ordem familiar” teriam “precedência sobre a educação escolar”** (ALGEBAILLE, 2017, p. 64, grifo nosso).

A partir do trecho acima julgamos importante fazer algumas colocações acerca dos dois pontos que grifamos. O primeiro deles se trata da defesa de que as convicções morais, sexuais e religiosas dos alunos e seus pais não sejam ameaçadas por nenhum tipo de conteúdo ensinado. Sendo assim, a partir de tal aspecto é possível desenvolver uma hipótese do porquê que o Programa “Escola sem Partido” foi criado em 2004.

Em 2003 foi aprovada a Lei 10.639, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira no ensino fundamental e médio⁶. A 10.639 altera a Lei de

⁶ Em 2008, a Lei 10.639 sofreu uma alteração, através da Lei 11.645, incluindo o estudo da história indígena. De acordo com esta: “O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e, de acordo com o parágrafo primeiro do 26º artigo do texto da lei, estabeleceu:

O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.⁷

Trabalhar “a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro” na identidade e História do Brasil nos leva, enquanto educadoras(es) da área de História, a abordar, por exemplo, as religiões/religiosidades de matriz africana, entendendo a marca destas na formação da cultura e identidades brasileiras. Nesse sentido, podemos considerar que o surgimento de um programa em 2004, intitulado “Escola sem Partido” e que dizia trabalhar em prol da defesa das convicções religiosas das(os) estudantes e seus familiares, foi, na verdade, uma reação à conquista alcançada pela Lei 10.639 em 2003. Sendo assim, o que se tem em 2004 pode ser entendido como uma resposta conservadora⁸ a uma conquista progressista, que representaria o reconhecimento de outros sujeitos – aos quais, durante muito tempo, foi legada a subalternidade e invisibilidade – na Escrita da História do Brasil.

Essa nossa compreensão parte também do capítulo *O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional*, do professor Fernando de Araújo Penna (2015), que, ao se propor pensar “a defesa do poder total dos pais sobre os filhos” (PENNA, 2015, p. 44), nos traz o seguinte exemplo:

E aqui, para vocês verem contra o que eles estão argumentando, busquei as denúncias deles relativas à questão da “doutrinação religiosa” [...]. Uma das denúncias mais recentes diz o seguinte: “Candomblé e Umbanda em livros didáticos de 2016 do MEC para ensino fundamental. Alunos de escolas públicas e privadas,

indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 03 dez. 2019.

⁷ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 03 dez. 2019.

⁸ Por conservadora nos referimos, aqui, à visão de mundo segundo a qual certas crenças – ainda hoje hegemônicas – contemplariam o que se entende por universal. De acordo com a revisão de Luciana Ballestrin (2013), a crença de um “ponto zero” na construção do conhecimento, noção que estamos usando para pensar a construção do conhecimento no âmbito escolar, não é tão “zero” assim: “O ‘ponto zero’ é um ponto de partida de observação, **supostamente neutro e absoluto**, no qual a linguagem científica desde o Iluminismo assume-se ‘como a mais perfeita de todas as linguagens humanas’ e que reflete ‘a mais pura estrutura universal da razão’ (Castro-Gómez, 2005c, p. 14). A lógica do ‘ponto zero’ é eurocentrada” (BALLESTRIN, 2013, p. 104, grifo nosso). No caso que vamos apresentar a seguir, a lógica do “ponto zero” (neutro) está no entendimento do cristianismo como a religiosidade de parâmetro universal. Todas as outras representam visões de mundo parciais, mas a visão de mundo (moralidade) cristã é tomada como regra geral, como o ponto zero, e, portanto, perfeitamente aceita em um projeto de escola, ainda que este almeje a dita neutralidade.

inclusive confessionais, que estudarem com os livros didáticos de 2016 do MEC, ou seja, crianças de 6 a 10 anos, serão doutrinados sistematicamente no Candomblé e na Umbanda” [...]. Por que eles estão dizendo que tem doutrinação religiosa de Candomblé e Umbanda? Só por conta disso, uma imagem de Xangô acompanhada da legenda “Xangô: Deus do trovão e da Justiça. O símbolo desse orixá é um machado de duas lanças chamado oxé. Esse machado representa a justiça”. Por que isso é doutrinação religiosa de Candomblé e Umbanda? Quando são apresentados Zeus, Apolo e Afrodite, esses seriam deuses neutros? Percebem? **É um ataque a determinadas formas de pensar, determinadas crenças** (PENNA, 2015, p. 45-46, grifo nosso).

Na justificação do projeto de lei “Escola sem Partido” está colocado: “16 – Finalmente, um Estado que se define como laico – e que, portanto, deve ser neutro em relação a todas as religiões – não pode usar o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade, já que a moral é uma regra inseparável da religião” (PL “Escola sem Partido”, 2015, p. 8). Ao mesmo tempo, mais a frente no documento, aparece a seguinte colocação:

Note-se por fim, que o projeto não deixa de atender à especificidade das instituições confessionais e particulares cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, às quais reconhece expressamente o direito de veicular e promover os princípios, valores e concepções que as definem, exigindo-se, apenas, a ciência e o consentimento expressos por parte dos pais ou responsáveis pelos estudantes (PL “Escola sem Partido”, 2015, p. 9).

Logo, nos é possível perceber a seletividade acerca de quais religiosidades podem ser vinculadas à escola ou não, ou seja, o ensino de quais delas é tido como legítimo e qual é acusado de ser prática de doutrinação. Aspecto que nos leva ao segundo ponto grifado, que seja, a prevalência dos valores de ordem familiar (de algumas famílias) sobre a educação escolar, a qual remete também à uma visão de escola/escolarização.

O principal argumento que aparece no texto do projeto de lei “Escola sem Partido” em defesa do “poder total dos pais sobre os filhos” estaria no Pacto de San José da Costa Rica, da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (1969), no qual está dito que “os pais, e quando for o caso, os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”⁹. Trecho semelhante está colocado no PL “Escola sem Partido”: “direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (PL “Escola sem Partido”, 2015, p. 2). Ou ainda: “[...] se cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral, nem o governo, nem a escola, nem os professores têm o direito de usar a sala de aula para tratar de conteúdos morais que não tenham sido previamente aprovados pelos pais dos alunos” (PL “Escola sem Partido”, 2015, p. 8)

⁹ Artigo 12, inciso IV, do Pacto de San José apud PENNA, 2015, p. 47.

Devido ao fato de o Pacto de San José ser utilizado como argumento em defesa dessa proposição no projeto de lei, podemos pensar que ele próprio versa sobre o direito de pais ou responsáveis sobre o que é ensinado na escola, como se esta fosse, realmente, uma extensão do mundo privado (familiar). Contudo, Penna (2015) nos apresenta que tais colocações do Pacto de San José foram pensadas para garantir a autonomia e o direito de pais e responsáveis no âmbito doméstico, e não no espaço público (no qual se localiza a escola).

[...] a Convenção Americana sobre os Direitos Humanos é – o alvo dela, a sua meta principal – proteger o indivíduo, a família, o espaço privado, o espaço doméstico, contra intervenções indevidas, especialmente a intervenção do Estado. Então, realmente, o pai, a família tem o direito de educar, no espaço privado, os seus filhos de acordo com seus valores. Agora **qual o equívoco aqui? É quando você pega algo que foi pensado para proteger o espaço privado contra a intervenção do poder público e habilita uma invasão do espaço público, da escola pública, pelas vontades privadas.** Este é o equívoco, aqui está o erro (PENNA, 2015, p. 47, grifo nosso).

Sendo assim, o que se tem no PL “Escola sem Partido” é um uso indevido e tendencioso de um documento internacional, distorcendo o sentido de suas proposições, retirando-as de contexto e dando a elas outros significados. Tal uso se dá com a finalidade de legitimar a visão de escola que se pretende defender nas formulações do projeto de lei. Que seja, uma escola em que prevalece a *doxa* em detrimento do *logos*, de acordo com Rafael Freitas e Souza e Tiago de Oliveira (2015)¹⁰, na qual o ensinado no âmbito público (escola) não pode estar em conflito com o ensinado no âmbito privado (família), tendo os ensinamentos do âmbito doméstico prevalência e poder de alterar o que será ensinado no espaço público.

¹⁰ De acordo com os autores, a *doxa* seria o conhecimento fora da ciência (*logos*), atribuída à crença, à opinião. Segundo isso, o *logos* caracterizaria o tipo de conhecimento baseado na *razão*. Ainda que a noção de racionalidade na qual se estabeleceram as bases da ciência moderna estejam em debate e que essa visão ciência = razão seja demasiadamente simplista para explicar o que se entende por ciência (conhecimento científico), nos utilizaremos das proposições desenvolvidas por eles na medida em que trazem que o conhecimento científico, *logos*, trabalha com a ideia inerente de que os preceitos científicos devem ser construídos, mas também questionados e refutados para que outras formas de conhecer se edifiquem. Ou seja, o entendimento do conhecimento enquanto algo vivo e mutável, e não dogmático (SOUZA; OLIVEIRA, 2015). Sendo assim, fazendo a separação entre *logos* e *doxa* – separação semelhante à do espaço público e privado trazida por Penna (2015) – a escola seria o lugar do *logos*, da ciência, do conhecimento que está sob constante questionamento e construção. Para os autores, “os lugares para o ensinamento de doutrinas religiosas são os lares e templos religiosos, não a escola. Nesta, os alunos devem estudar a religião, enquanto fenômeno humano e as relações que diferentes sociedades estabeleceram com o divino ao longo do tempo [...], assim como as relações dos homens com as coisas consideradas sagradas [...] e analisar, dentro de seu devido contexto histórico, as divergências doutrinárias havidas entre a Reforma Protestante e Contrarreforma Católica, a atuação dos jesuítas no Brasil, entre outros. Ensinar aos alunos, dentro do contexto histórico, as ideias preconizadas pelo iluminismo, marxismo, liberalismo, nazismo, monarquismo, weberianismo, anarquismo, positivismo, dentre outras vertentes ideológicas não é doutrinação ideológica. Estas diferentes correntes de pensamento são aquelas que a sociedade, mais que a escola, espera que os estudantes conheçam e possam, inclusive, criticá-las” (SOUZA; OLIVEIRA, 2015, p. 124).

Sendo assim, tal aspecto nos leva a algumas conclusões:

a) existe a tomada de um modelo de família e de moral como parâmetro a ser preservado e seguido, algo que incorre na óbvia contradição com o que o programa se propunha inicialmente, afinal “como o professor pode evitar qualquer atividade que possa entrar em contradição com as crenças daquelas 50, 40 famílias, super-heterogêneas em sala de aula?” (PENNA, 2015, p. 47). Ou ainda: “quantas e quais são essas convicções? Dezenas? Centenas? O que fazer quando uma família concordar e a outra não?” (SOUZA; OLIVEIRA, 2015, p. 125).

Tudo isso sendo defendido por um programa que se diz “neutro” e em compromisso com uma visão imparcial do conhecimento. Com base nas ideias trazidas por Ballestrin (2013), é possível afirmar que esse programa representa uma visão de mundo (uma epistemologia) e elenca aspectos inerentes a essa forma de pensamento transformando-os em parâmetros ditos universais, modelos dos quais, em tese, se deve partir. É isso que o “Escola sem Partido” faz. Estabelece modelos, reveste-os com o manto da neutralidade universal e acusa as outras visões (que não estão contempladas em suas proposições) de serem partidárias e de representarem uma visão de mundo parcial, quando na verdade, a própria visão defendida pelo “Escola sem Partido” é parcial e tem lado.

b) tal perspectiva **nega o caráter da escola enquanto um espaço legítimo no qual se produz conhecimento** (e que tem compromisso com isso). **Primeiro** porque trabalha com essa noção de que a escola é o espaço em que a moral familiar (de um único tipo/modelo de família) não pode ser suplantada por outro tipo de conhecimento, que seja genuinamente desenvolvido naquele espaço. Portanto, o que se tem é um esforço gigantesco em não reconhecer que o espaço escolar é um lugar no qual deve acontecer a construção de conhecimento, na forma de epistemologias e pedagogias próprias.

Segundo porque estabelece uma censura ao trabalho pedagógico das(os) educadoras(es), negando-lhes a condição de cientistas, aqueles que têm compromisso com a construção do conhecimento. Essa visão de escola coloca-os como meros transmissores de um saber (que deve ser neutro e imparcial), impedindo a possibilidade delas(es) desenvolverem, no espaço escolar, qualquer outro tipo de epistemologia do conhecimento ou pedagogia que não em seus formatos hegemônicos;

Terceiro porque trabalha com a lógica de que a escolarização tem como único objetivo a transmissão de conhecimentos e a consequente preparação do público de estudantes para a inserção na lógica capitalista, negando todas as demais tendências e correntes pedagógicas que, ao longo de anos, vêm pensando outros modelos de escola; e **quarto** porque trata das(os)

estudantes como meros receptores de conhecimento, negando-lhes a condição de sujeitos que também produzem conhecimentos e epistemologias próprias, que são ativos e participativos no processo de ensino-aprendizagem escolar.

Sobre o já citado “lado” defendido pelo “Escola sem Partido” – politicamente falando – Betty Espinosa e Felipe Queiroz (2015) apresentam, no capítulo *Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido*, as diversas organizações às quais o programa se vincula. As redes e articulações que os autores apresentam contemplam entidades religiosas, da sociedade civil e partidos políticos (ESPINOSA; QUEIROZ, 2015). Eles, inclusive, nomeiam esses grupos e indivíduos, explicitando as “conexões realizadas por aqueles que dirigem ou colaboram com a iniciativa do Escola sem Partido”. De acordo com Espinosa e Queiroz, “a ARS [análises de redes sociais] nos permite perceber a profundidade das relações nitidamente partidárias entre os ideólogos do Escola sem Partido com parlamentares com posições políticas [...] conservadoras, nos três níveis da federação” (ESPINOSA; QUEIROZ, 2015, p. 61).

Sendo assim, as colocações trazidas pelos autores, nos ajudam, nas palavras de Algebaile (2015), a perceber que:

Esses traços gerais de sua constituição dão indicações relevantes sobre o efetivo caráter dessa organização, reduzindo a possibilidade de que a mesma seja entendida como um “movimento” e reforçando a percepção de que [o Programa Escola sem Partido] se trata tipicamente de um organismo especializado, internamente centralizado e extremamente vinculado, por sua instrumentalidade, a uma vertente político-partidária mais diversificada na sua composição (ALGEBAILLE, 2015, p. 66).

Ainda que possamos enumerar os partidos políticos e as(os) membros destes, aos quais o programa está vinculado, pretendemos dar ênfase às visões de conhecimento – as epistemologias às quais ele se vincula – sobretudo para reafirmarmos o que viemos defendendo neste trabalho. Ou seja, nossa defesa de que, para além de uma disputa política no campo partidário, a formulação do Programa “Escola sem Partido” (e posteriormente do projeto de lei) trata-se de uma resposta conservadora às visões de ciências que vêm renovando o campo da epistemologia e conquistando espaço no campo do ensino. As ditas epistemologias hegemônicas se sentem ameaçadas por essas novas formas de compreender a construção do conhecimento, bem como pelo reconhecimento desses novos sujeitos históricos

(falando aqui especificamente da área da História) e reagem para defender o espaço nos quais, por muito tempo, foram as únicas ocupantes.

Na sessão de apresentação do site “Escola sem Partido” está colocado: “Numa sociedade livre, as escolas deveriam funcionar como centros de produção e difusão do conhecimento, **abertos às mais diversas perspectivas de investigação** e capazes, por isso, de **refletir, com neutralidade** e equilíbrio, os infinitos matizes da realidade” (grifo nosso)¹¹. Assim, ao mesmo tempo em que defende que a escola deveria funcionar como um espaço plural de perspectivas do conhecimento, defende-se a neutralidade desse conhecimento. Logo, o que se tem é a defesa de uma perspectiva de conhecimento, uma vez que essa suposta neutralidade do conhecimento é reconhecidamente refutada pelas vertentes epistemológicas contra-hegemônicas, tais como as epistemologias feministas e decolonial. Além do mais, essa noção de uma suposta neutralidade na construção do conhecimento vai de encontro às proposições dos conhecimentos localizados¹², que também vêm disputando espaço no âmbito da pesquisa científica.

Portanto, o “Escola sem Partido” não está aberto “às mais diversas perspectivas de investigação”, apenas às mais conservadoras delas. Afinal, como aponta Eveline Algebaile, o programa no todo

mostra uma nítida preocupação com a presença, no processo formativo, de discussões que problematizem as concepções políticas, socioculturais e econômicas hegemônicas, especialmente as relativas às questões de gênero, orientação sexual e modelos familiares, bem como de perspectivas críticas ao capitalismo e à educação conservadora (ALGEBAILLE, 2015, p. 67).

Ainda segundo Algebaile (2015):

O Projeto de Lei (PL) compõe o programa de ação do Escola sem Partido tanto como um instrumento estratégico de mobilização e propaganda, quanto como um instrumento jurídico-político de controle da escola que, no entanto, não precisa de sua plena vigência jurídica, propriamente dita, para produzir os efeitos desejados. Como o teor do modelo de Projeto de Lei e sua forma de divulgação difundem, por si, um clima de vigilância, suspeição, denúncia e punição, não é preciso haver um projeto aprovado para que se cumpra parte dos efeitos esperados, que não são necessariamente a efetiva responsabilização criminal e a aplicação jurídica de punição, mas a **autocensura, o constrangimento e a coibição de comportamentos e práticas [pedagógicas]** que possam, mesmo remotamente, ser identificados como “doutrinação” ou “desrespeito às convicções morais da família”.

¹¹ <http://escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 08 dez. 2019.

¹² Ver a respeito em: HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **cadernos pagu**, n. 5, 1995, p. 7-41. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>>. Acesso em: 08 dez. 2019.

Considerando-se que o projeto, por sua impressionante generalização e suas muitas incongruências, pode, se aprovado, mobilizar as mais desvairadas “denúncias”, não é plausível acreditar que seus formuladores esperem efetivamente criminalizar e punir um grande número de pessoas. **O mais provável é que estejam visando os controles prévios da atividade escolar**, da atividade docente e da discussão educacional, a partir da disseminação da ameaça de exposição pública e de criminalização. **Daí a propriedade da alcunha atribuída ao PL por inúmeras vertentes críticas: Lei da Mordação** (ALGEBAILÉ, 2015, p. 70-71, grifo nosso).

Portanto, é nesse contexto, em que se fortalecem ideias de criminalização da atividade docente, que toma forma, em 2019, um projeto de lei em reação a tudo isso. Buscando fazer frente a essas visões à nova versão do “Escola sem Partido”, redigida e encaminhada à Câmara no início deste ano, o projeto de lei “Escola sem Mordação” foi enviado ao mesmo pleito. Esse projeto¹³ inicia sua justificativa com os seguintes trechos:

É muito significativo para nós, portanto, nos nossos primeiros dias de Congresso Nacional, ter a honra e a responsabilidade de reapresentar, com alguns poucos acréscimos e a modificação do nome (de Escola Livre para Escola Sem Mordação) este projeto, anteriormente defendido pelo Deputado Federal Eleito Jean Wyllys. [...] **O apresentamos sob novo nome, no entanto, chamando-o de Escola Sem Mordação, pois essa expressão tem sido a utilizada por aguerridos professores e professoras que têm, mesmo diante de ameaças, se posicionado contra qualquer tipo de censura em sala de aula e em defesa do conhecimento técnico e científico.** Este projeto representa também uma homenagem a todos os professores e professoras, aos profissionais de educação e aos estudantes. Em condições muitas vezes extremamente precárias nas escolas públicas brasileiras, milhares deles resistem e se esmeram em construir uma democracia mais forte, um país mais próspero e cidadãos cientes de que sua liberdade, suas crenças e modos de vida não podem cercear outras existências, liberdades crenças e modos de vida. Cidadãos conscientes de que a pluralidade e diversidade nos fazem mais fortes e de quem ninguém tem o direito de censurar, calar, perseguir e criminalizar a liberdade de expressão e pensamento nas escolas brasileiras.¹⁴

Sendo assim, percebe-se que a ideia do “Escola sem Mordação” não é de todo nova e já vinha disputando espaço no campo jurídico-educacional. Ademais, pelo nome dado ao projeto fica evidente o tipo de visão que ele pretende combater e em oposição a quais ideias ele está se colocando. A seguir, apresentaremos algumas dessas visões e os conflitos que se colocam entre elas no que diz respeito à compreensão da ideia de escola, o papel das(os) educadoras(es) e quais visões de ciência (quais epistemologias do conhecimento) se vinculam.

¹³ Assinado pelas deputadas Talíria Petrone (PSOL/RJ), Luiza Erundina (PSOL/SP), Fernanda Melchionna (PSOL/RS), Samia Bomfim (PSOL/SP) e Aurea Carolina (PSOL/MG).

¹⁴ PL “Escola sem Mordação”, p. 6.

2.2 A ANÁLISE DOS PROJETOS DE LEI “ESCOLA SEM PARTIDO” (2015)¹⁵ E “ESCOLA SEM MORDAÇA” (2019)

Segundo Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas (1997), nas décadas de 1960/1970 a perspectiva de análise histórica baseada no que “os textos falam”, vivenciou um encontro com as áreas das Ciências Sociais e da Linguística. Os autores mencionam que, embora as metodologias da produção do conhecimento histórico tenham se alterado ao longo do tempo, o “interesse predominante nos conteúdos” dos documentos estudados é uma marca bastante forte nos estudos da área de História e, neste trabalho, não seria diferente (CARDOSO; VAINFAS, 1997, p. 537). A partir deste contexto, passamos a vivenciar a procura por “um maior rigor no trabalho com o vocabulário dos textos a que se recorria como fontes” (CARDOSO; VAINFAS, 1997, p. 537). É nesse momento que começa a se pensar na apreensão dos dados de pesquisa a partir da ideia de discurso.

No entanto, uma pesquisa histórica com a pretensão de analisar discursos não pode se fazer “prisioneira de estruturas discursivas”, uma vez que isso a faria “reduzir a história ao texto” (CARDOSO; VAINFAS, 1997, p. 540). Sendo assim, nas palavras de Vainfas e Cardoso:

[...] trata-se antes, de **relacionar texto e contexto**: buscar os nexos entre as ideias contidas nos discursos, as formas pelas quais elas se exprimem e o conjunto de determinações extratextuais que presidem a produção, a circulação e o consumo dos discursos. Em uma palavra, **o historiador deve sempre, sem negligenciar a forma do discurso, relacioná-lo ao social** (CARDOSO; VAINFAS, 1997, p. 540, grifo nosso).

Portanto, trabalhar com elementos do discurso não significa tomar parte de determinada fonte documental como exemplo ilustrativo, caindo na tendência positivista de que o documento, ou parte dele, é capaz de falar por si mesmo ou levar a compreender/explicar algo a partir de um trecho qualquer. Nesse sentido, depois de já termos trabalhado o contexto em que o Programa Escola sem Partido surgiu e alguns aspectos fundamentais para melhor entender do que ele se trata, até se transformar no projeto de lei no

¹⁵ Em âmbito nacional não houve apenas um projeto de lei visando incluir nas diretrizes e bases da educação o Programa Escola sem Partido. O primeiro deles foi o PL 867 de 2015, levado à Câmara dos Deputados pelo então deputado Izalci Lucas Ferreira (PSDB/DF) e sobre o qual tratamos acima. Em 2019 foi apensado a ele outro projeto de lei com a intenção de instituir o Programa Escola sem Partido. Este último carrega a autoria de muitos membros do PSL, mas foi assinado pela deputada Bia Kicis (PSL/DF) – (PL 246/2019). Considerando que o texto do PL é basicamente o mesmo, nos utilizaremos aqui do projeto de lei de 2015, muito porque a bibliografia base que utilizamos para discutir o Programa Escola sem Partido dialoga com o texto do PL de 2015. No entanto, no devido momento, trataremos da(s) principal(ais) diferença(s) entre as versões de 2015 e 2019.

qual nos deteremos melhor na sequência, vamos aos textos dos projetos de lei propriamente ditos.

Optamos por trazer alguns trechos do projeto de lei “Escola sem Partido” e sua análise propriamente, a fim de perceber como o PL instrumentalizou as questões já apontadas pela pesquisa bibliográfica. Já a análise do texto do projeto de lei “Escola sem Mordada” se faz necessária na medida em que nos propomos entender as visões que estão em disputa nesse cenário educacional e ele, desde sua gênese, pretendeu ser antítese ao “Escola sem Partido”.

Para tanto, visando uma análise de viés qualitativo, organizamos nossos resultados em eixos temáticos. Essa forma de organização resulta do modo como olhamos e lemos os textos dos projetos de lei, que seja: procurando responder as perguntas-problema suleadoras de nossas investigações e que foram apresentadas na introdução deste trabalho. São elas: a) quais as visões de ciência em disputa nos textos dos projetos de lei em questão?; b) quais visões de escola – visões do processo de escolarização – estão por trás das ideias defendidas por cada PL?; c) E, por fim, qual a concepção que se tem a respeito da figura/atribuições das(os) educadoras(es) em cada um dos documentos?

No que diz respeito à **compreensão da ideia de escola** ou a **visão de escolarização** trazida pelos projetos de lei, percebemos que essa visão se alterna na medida em que se altera também o entendimento acerca do objetivo da educação escolar. De acordo com Penna (2017), uma das principais características do projeto de lei “Escola sem Partido” encontra-se na concepção de escolarização que ele defende.

E notem que eu não falei concepção de educação e sim de escolarização. Por quê? Nós temos uma primeira característica dessa concepção que é a afirmação de que o professor não é educador. O site tem uma “biblioteca politicamente incorreta” na qual eles indicam apenas quatro livros: os dois últimos são os guias politicamente incorretos da história do Brasil e da América Latina, mas o primeiro da lista é o livro “Professor não é educador” (de autoria de Armindo Moreira). Qual é a tese desse livro? **Uma dissociação entre o ato de educar e o ato de instruir. O ato de educar seria responsabilidade da família e da religião; então o professor teria que se limitar a instruir**, o que no discurso do Escola sem Partido **equivale a transmitir conhecimento neutro, sem mobilizar valores e sem discutir a realidade do aluno**. (PENNA, 2017, p. 36).

Dessa análise de Penna (2017) podemos encontrar alguns dos pontos que já vínhamos elencando como elemento importantes para este trabalho. O primeiro deles é a disputa em torno das narrativas históricas (LAVILLE, 1999), demarcada pela indicação de dois livros

específicos: os guias politicamente incorretos, que reivindicam para si o mérito de contar a verdadeira história do Brasil e da América Latina.

O segundo ponto diz respeito ao entendimento da função da escola ou, como Penna nomeia, da escolarização, enquanto um processo de mera instrução. Essa ideia da escola apenas como um espaço de instrução está marcadamente em conflito com uma visão de educação que entende o processo de ensino-aprendizagem como algo dialógico, do qual educadoras(es) e educandas(os) participam e constroem o conhecimento em conjunto (FREIRE, 1996). Sobre isso, o projeto de lei Escola sem Partido traz: “O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária.” (PL “Escola sem Partido”, 2015, p. 4). A partir daí depreende-se que a noção de educação que está em uso parte do princípio de que apenas as(os) professoras(es) ensinam/instruem, enquanto que estudantes são instruídos, passivamente pelos primeiros.

É justamente a partir dessa lógica, segundo a qual o espaço escolar opera em uma lógica hierárquica dos sujeitos que conhecem e os que não conhecem, que se entende ser possível existir o processo de doutrinação ideológica. Nos termos trazidos pela justificção do PL:

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais e responsáveis. [...] Diante dessa realidade – conhecida por experiência direta de todos os que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos – entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. (PL “Escola sem Partido”, 2015, p. 5).

Ainda de acordo com o texto do PL: “A liberdade de aprender [...] compreende o direito do estudante a que seu conhecimento da realidade não seja manipulado, para fins políticos e ideológicos, pela ação de seus professores” (PL “Escola sem Partido”, 2015, p. 6). Logo, na medida em que o projeto de lei reconhece que alunos que frequentam a escola são passíveis de manipulação e que a prática de doutrinação existe, o mesmo está negando a possibilidade de entender a escola como um espaço de produção de epistemologias. Sendo assim, estaria legado ao espaço escolar apenas a instrução das(os) estudantes, desde que os conhecimentos transmitidos pelas(os) professoras(es) às(aos) estudantes não estejam em conflito com as morais e convicções defendidas pela família.

No projeto de lei “Escola sem Mordação” é possível perceber a defesa de uma noção de escola que pretende se contrapor a esse modelo de escolarização:

A escola, numa sociedade democrática precisa ser, ela também, democrática. Precisa garantir a todos e todas – docentes, estudantes, profissionais de educação e responsáveis, parentais ou não – o direito à liberdade de manifestação e de expressão intelectual e a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, ler e divulgar a cultura, o conhecimento, o pensamento, as artes e o saber, sem qualquer tipo de censura ou mordação. (PL “Escola sem Mordação”, 2019, p. 8).

De acordo com o que está proposto no “Escola sem Mordação”, o espaço escolar se caracteriza por um local em que existe construção do conhecimento, no qual há a produção/edificação de epistemologias próprias, que não necessariamente precisam ser as mesmas que as epistemologias do âmbito acadêmico. Ainda que o PL não tenha a pretensão de afirmar essa relação de maneira estreita, nós entendemos que reconhecer a escola enquanto um espaço de ciência está em consonância com os debates acadêmicos (sobre os quais tratamos no primeiro capítulo) que vêm sendo feito no campo da epistemologia:

Uma escola para a democracia é uma escola onde a pessoas são ensinadas a aprender por si mesmas, a investigar, a ler criticamente, a fazer pesquisa usando o método científico, a interpretar e questionar diferentes teorias e concepções; onde a informação e o saber são colocadas à disposição dos e das estudantes sem qualquer tipo de censura; onde o debate não é insubordinação, mas senso crítico; onde a formação da própria opinião não nasce da aceitação e introjeção do discurso da autoridade ou daquele que domina no ambiente social dos alunos, mas de um caminho em que as diferentes opiniões são ouvidas, debatidas, discutidas, analisadas e criticadas. (PL “Escola sem Mordação”, 2019, p. 8).

Nessa visão de educação, a noção de doutrinação inexistente porque não se vê o conhecimento como algo adquirido em uma relação vertical, mas ele é construído em uma relação dialógica, na qual tanto estudantes quanto educadoras(es) são uma parte fundamental do mesmo processo (FREIRE, 2015). Além disso, a escola é percebida como tendo um papel social importante e não é reivindicado o distanciamento dos conteúdos aprendidos na mesma com a realidade das(os) alunas(os): “Uma escola que prepare futuros cidadãos e cidadãs para participarem da vida democrática não pode impedir ou proibir que sejam tratadas, em sala de aula e fora dela, questões políticas, socioculturais ou econômicas, com liberdade e pluralidade de opiniões e pensamentos” (PL “Escola sem Mordação”, 2019, p. 8).

O PL “Escola sem Mordação” também se manifesta acerca do ensino de conteúdo religioso e estabelece:

§2º (art. 2º) O ensino de conteúdo religioso fica restrito a disciplina específica, de frequência facultativa nas escolas públicas [...] não sendo permitido que dogmas religiosos interfiram no conteúdo das disciplinas baseadas em conhecimentos técnicos e/ou científicos com base em alguma expressão científica aceita por significativo contingente de profissionais daquela área do conhecimento (PL “Escola sem Mordaza”, 2019, p. 2).

Na sequência, falando do que se entende por escola, percebemos a relação direta que a mesma apresenta com a maneira como é concebido o **papel das(os) educadoras(es) em cada um dos modelos propostos**. O PL “Escola sem Partido” apresenta uma lista de deveres no que diz respeito ao ofício da docência. Além disso, na versão de 2019, consta o seguinte artigo: “Art. 7º É assegurado aos estudantes o direito de gravar as aulas, a fim de permitir a melhor absorção do conteúdo ministrado e de viabilizar o pleno exercício do direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola.” (PL “Escola sem Partido, 2019, p. 2). Essa é basicamente a única diferença entre os projetos de lei “Escola sem Partido” de 2015 e 2019: a maior vigilância, assegurada em lei, do trabalho docente.

Primeiro é negado à escola o reconhecimento enquanto um espaço legítimo de construção do conhecimento. Na sequência, nega-se às(aos) educadoras(es) o papel de “cientistas”, a possibilidade de assumirem seu ofício sendo reconhecidos como intelectuais, peças-chave desse processo.

De acordo com o item IV dos “Deveres do Professor”: “Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas correntes a respeito” (PL “Escola sem Partido”, 2015, p. 5), como se as(os) professoras(es), até então, não estivessem tendo essa seriedade em seus trabalhos. Acrescentando ainda: “Liberdade de ensinar [...] não se confunde com liberdade de expressão; não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e crença dos estudantes, que formam, em sala de aula, uma audiência cativa” (PL “Escola sem Partido”, 2015, p. 6).

Primeiro julgamos importante reiterar que, mais uma vez, aparece a ideia de que as(os) estudantes se caracterizam enquanto um grupo totalmente desprovido de qualquer possibilidade de agência sobre seu processo educativo, totalmente passivos e reféns das(os) professoras(es). Em segundo, gostaríamos de destacar o que Penna (2017) chama de “desqualificação do professor”, que, a nosso ver, significa retirar das(os) educadoras(es) qualquer atribuição relacionada ao entendimento da escola enquanto um espaço de ciência.

Despir as(os) educadoras(es) de suas atribuições significa negar à escola o status de um espaço legítimo da construção de epistemologias próprias. Portanto, se ela não é um espaço reconhecidamente comprometido com o conhecimento científico (no sentido mais amplo do termo), pode se tornar uma extensão da ordem familiar, limitada por visões e convicções que não afetem a moralidade familiar hegemônica.

A desqualificação do professor no projeto aparece como a remoção, até explicitamente, de todas as atribuições do professor, chegando ao extremo de excluir a sua liberdade de expressão. Para desconstruir essa falácia, usarei a mesma referência que eles usam: a Convenção Americana sobre Direitos Humanos. [...] No artigo 13, “liberdade de pensamento e expressão”, inciso II, está dito o seguinte: “o exercício do direito previsto no inciso precedente – a liberdade de pensamento e expressão – não pode estar sujeito a censura prévia, mas a responsabilidades ulteriores, que devem ser expressamente fixadas nas leis necessárias para assegurar...” e continua. Mas já aqui o que me interessava. “Não pode estar sujeito a censura prévia, mas a responsabilidades ulteriores”. Nós temos a liberdade de expressão, nós falamos, mas temos que ser responsabilizados pelo que nós dizemos. Então se eu ofender alguém em sala de aula, posso ser responsabilizado. Se eu coagir alguém a abandonar sua crença, posso ser responsabilizado. Se eu não falar da matéria, devo ser responsabilizado pela escola. Mas dizer que o professor não tem liberdade de expressão para mim é uma agressão muito grande a todos nós, a todos os professores (PENNA, 2017, p. 41-42).

É nesse sentido que o “Escola sem Mordança” se coloca veementemente em defesa do que entende ser as atribuições do ofício da docência e da compreensão da escola enquanto um espaço de construção plural:

Art. 3º São vedadas, em sala de aula ou fora dela, em todos os níveis e modalidades de educação da Federação, as práticas de quaisquer tipo de censura de natureza política, ideológica, filosófica, artística, religiosa e/ou cultural a estudantes e docentes, ficando garantida a livre expressão de pensamentos e ideias, observados os direitos humanos fundamentais, os princípios democráticos e os direitos garantidos estabelecidos na presente Lei, na Constituição Federal e nos tratados internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário.

§1º Os princípios elencados nesta Lei serão interpretados de modo a garantir a liberdade, a pluralidade e o respeito aos direitos humanos, não podendo ser invocados para permitir a imposição autoritária aos estudantes das ideias e concepções docentes e autoridades.

§2º As liberdades de expressão e manifestação serão garantidas a docentes e estudantes, permitindo-se o conhecimento de diferentes pontos de vista e o debate democrático e respeitoso de ideias e visões de mundo, sem confundir liberdade de expressão e manifestação de pensamento com preconceito, discriminação e/ou discurso de ódio (PL “Escola sem Mordança”, 2019, p. 2-3).

Além de fazer um enfrentamento direto à proposição do PL “Escola sem Partido” de 2019 que prevê o direito dos alunos de gravarem as aulas, podendo utilizá-las como “provas úteis à sustentação de suas teses, e ajudando a difundir um clima de suspeição sobre a prática docente” (ALGEBAILLE, 2017, p. 69). Sobre isso, o PL traz: “§4º Professores, estudantes e

funcionários somente poderão gravar vídeos ou áudios, durante as aulas e demais atividades de ensino mediante consentimento de quem será filmado ou gravado” (PL “Escola sem Mordaza”, 2019, p. 3).

Por fim, pensando os projetos de escola, o entendimento dela como um lugar (ou não) que está em compromisso com a produção de epistemologias do conhecimento científico e/ou a negação (ou não) às(aos) educadoras(es) do papel de construtores de conhecimento, percebe-se a **quais visões de ciência (quais epistemologias do conhecimento) cada projeto pretende se vincular e defender**. A nosso ver, a compreensão desse elemento é fundamental para que se perceba que o conflito entre tais propostas para a educação não se dá apenas no campo político, mas também epistemológico.

De acordo com o artigo 2º do PL “Escola sem Partido”, 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 (PL “Escola sem Partido”, 2015, p. 2).

Como já foi trabalhado no primeiro capítulo desta monografia, a noção de uma suposta neutralidade científica encontra-se amparada em uma visão de ciência possível, mas que não é a única legítima. A partir dessa passagem, retomamos a discussão de Boaventura de Sousa Santos (2010), a fim de pensarmos a naturalização das categorias científicas e da própria noção de ciência.

O modelo de racionalidade que preside à ciência moderna constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais. Ainda que com alguns prenúncios no século XVIII, é só no século XIX que este modelo de racionalidade se estende às ciências sociais emergentes. [...] Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que **nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas**. É esta a sua característica fundamental e a que melhor simboliza a ruptura do novo paradigma científico com os que o precedem (SANTOS, 2010, p. 20-21, grifo nosso).

Embora Santos (2010) esteja apresentando um paradigma científico surgido no século XVI e estabelecido nas ciências sociais no século XIX, este ainda parece ser a visão de ciência na qual está ancorada um projeto de lei do século XXI. Quer dizer, o campo da

epistemologia científica já vivenciou muitas transformações e muitos debates continuam a acontecer. No entanto, a omissão da premissa “liberdade de ensinar” somada com a já apresentada negação da liberdade de expressão no exercício da docência representa uma tentativa de incorporar qualquer tipo de subjetivação ao processo de construção do conhecimento.

[...] Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e colectivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. No entanto, este saber, suspeitado ou insuspeitado, corre hoje subterraneamente, clandestinamente, nos não-ditos dos nossos trabalhos científicos. [...] No paradigma emergente, o carácter autobiográfico e auto-referenciável da ciência é plenamente assumido (SANTOS, 2010, p. 85).

Ainda que hoje essas influências sejam reconhecidamente aceitas como parte do conhecimento científico, o PL “Escola sem Partido” continua a endossar uma visão única de ciência que remonta ao século XIX. De acordo com essa, um conhecimento apenas seria legítimo se não tivesse qualquer relação subjetiva com as partes envolvidas e se estivesse munido dessa carga de impessoalidade e neutralidade. No entanto, sabemos que essa suposta neutralidade científica inexistente, trata-se de mais um conjunto de escolhas que foram tomadas como premissas universais. Porém, como já falamos sobre isso no capítulo 1, não julgamos necessário retomar essa discussão.

Já entre os princípios fundamentais do “Escola sem Mordaça” no que diz respeito à(s) visão(ões) de ciência estão:

I – livre manifestação de pensamento. II – a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, ler, publicar e divulgar por todos os meios a cultura, o conhecimento, o pensamento, as artes e o saber, sem qualquer tipo de censura ou repressão. III – o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. IV – a laicidade e o respeito pela liberdade religiosa, de crença e de não crença, sem imposição e/ou coerção em favor ou desfavor de qualquer tipo de doutrina religiosa ou da ausência dela. V – a educação contra o preconceito, a violência, a exclusão social e a estigmatização das pessoas pela cor da pele, origem ou condição social, deficiência, nacionalidade, gênero, orientação sexual, identidade e/ou expressões de gênero ou qualquer outro pretexto discriminatório. VI – o respeito à pluralidade étnica, religiosa, ideológica e política e a à livre manifestação da orientação sexual e da identidade e/ou expressão de gênero (PL “Escola sem Mordaça”, 2019, p. 1-2).

A partir desses é possível perceber que, por mais que entre os princípios do “Escola sem Partido” estivesse o pluralismo de ideias, ele não aparecia no texto do projeto de lei. Totalmente diferente do que temos aqui, que seja, o reconhecimento de todos os indivíduos enquanto sujeitos produtores de conhecimento; o reconhecimento da importância da

subjetivação e no entendimento que os sujeitos têm de si mesmos para a construção de epistemologias próprias; e o entendimento da escola enquanto um lugar aberto a todas essas possibilidades, no qual deve se dar esses processos de construção e desconstrução.

Esse projeto visa, portanto, garantir a mais absoluta liberdade de expressão e pensamento no âmbito da educação, o pluralismo de ideias, o debate sem mordanças, a escuta respeitosa da opinião do outro, o respeito e a celebração da diversidade como valor democrático e a autonomia pedagógica das escolas, que devem formar cidadãos e cidadãs informados, críticos e com capacidade para pensar por si mesmos e conceber suas próprias opiniões e visões de mundo. (PL “Escola sem Mordança”, 2019, p. 7).

Se pensarmos nos termos trazidos por bell hooks (2017) na introdução deste trabalho, o “Escola sem Mordança” estaria pautando o que podemos compreender por uma pedagogia contra-hegemônica e estaria alinhado aos debates mais recentes do campo da epistemologia. De acordo com a professora Caroline Pacievitch (2017):

Nas escolas, professoras e professores são responsáveis por proporcionar o acesso ao pensamento crítico e a variadas expressões científicas e de outros campos culturais. Essa responsabilidade se conecta com um compromisso com a liberdade, tendo por parâmetro, sempre, a justiça, a equidade e a defesa dos direitos humanos. Todos esses elementos estão condensados na Constituição Federal de 1988 e no conjunto de documentos oficiais sobre a educação brasileira. Auxiliar a desenvolver pensamento crítico, direcionado a uma participação cidadã que promova um mundo melhor é, em última instância, a utopia e a responsabilidade de muitos docentes.¹⁶

Aqui a escola estaria sendo reconhecida enquanto um espaço em que se dá a construção de saberes, conhecimentos e epistemologias, “não existe escola, nem ciência, que não se envolvam nas disputas de seu tempo [...] a produção de conhecimento não se separa das disputas sociais, culturais e econômicas, muito menos de nossos anseios por liberdade e por mudança”. Ainda segundo Pacievitch (2017):

Professoras e professores formam-se, nas escolas e nas universidades, justamente para mobilizar conhecimentos da ciência e as múltiplas visões de mundo que se manifestam nas salas de aula. Impedir que possam expor, debater e criticar as muitas perspectivas sobre a vida, a sociedade, a cultura e a ciência é, justamente, o que caracterizaria doutrinação. (PACIEVITCH, 2017).

¹⁶ Doutrinação, escola e liberdade de ensinar (por Caroline Pacievitch). **Sul 21**. 22 jul. 2017. Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2017/07/doutrinacao-escola-e-liberdade-de-ensinar-por-caroline-pacievitch/>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

Sendo assim, entendemos que o principal elemento em disputa quando falamos acerca do projeto de lei “Escola sem Partido” é justamente o papel e o formato que a escola, sobretudo a pública, deve assumir. De acordo com a professora Algebaile (2017):

O que está efetivamente em disputa [...] é o caráter público e democrático da escola pública, inevitavelmente relacionado ao modo como ela é definida, por meio desses processos, de que sujeitos. É o que deve resultar da sua organização e ação: se é a possibilidade de bons negócios e a segmentação dos sujeitos segundo a classe social, como interessa aos propósitos privatistas e à lógica capitalista, ou se é a relação ampla com o conhecimento coletivamente tecida, como interessa à grande maioria dos sujeitos da escola. É o que entendemos que deve ser um professor: um executor de um programa censurado ou um sujeito que encontra na escola as condições e as relações por meio das quais ele pode aprimorar sua formação e seu trabalho como fundamentalmente intelectual. [...] Uma escola que funcione como uma experiência crucial para os que a produzem cotidianamente é tudo de que precisamos para que professores, alunos e pais de alunos avancem nas suas formas de compreender a si, ao mundo e aos outros (ALGEBAILLE, 2017, p. 73-74).

Daí, novamente, justifica-se a realização desta pesquisa, necessária para pensar e problematizar acerca desse (não)lugar da escola como um espaço de ciência e dos significados imbricados ao redor desse entendimento. Aspectos que já vêm sendo teorizados e pensados desde Paulo Freire (1996, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em julho deste ano, o coordenador do Programa Escola sem Partido, Miguel Nagib, declarou que as atividades do mesmo seriam suspensas a partir de primeiro de agosto¹⁷. De acordo com ele, o programa não teria mais recursos para continuar suas atividades. Logo, alguém pode pensar que, tendo tido suas atividades suspensas, todas as questões que aqui colocamos com relação a atuação do programa se encerram.

No entanto, consideramos que os apontamentos e discussões às quais essa pesquisa se propõe não se esgotam mediante a simples retirada do referido projeto. Isso porque as visões trazidas por ele, seja a respeito da visão de escolarização, seja da visão de ciência ou da concepção dos profissionais da educação, ainda estão bem vivas. É preciso reconhecer que ideias, e o Programa Escola sem Partido lançou muitas delas, não são esquecidas na mesma velocidade em que programas são suspensos e projetos de lei retirados do pleito. Os rastros e marcas que o Escola em Partido provocou ainda marcam a realidade escolar.

Ainda no final do ano de 2018 foi aprovada, na Câmara de Vereadores de Santa Maria, uma moção de apoio ao Programa Escola sem Partido e às ideias que ele representa¹⁸. Sendo assim, por mais que ele tenha sido retirado do âmbito nacional, suas ideias já foram incorporadas pelos indivíduos que acreditam naquelas proposições e existem caminhos, legalmente falando, nos quais essas ideias ainda podem se amparar. Ainda que seja só uma moção de apoio em âmbito municipal.

Retomando as ideias de Algebaile (2017) e algumas formulações de Penna (2017), entendemos, de fato, que não foi preciso a aprovação ou a vigência jurídica do PL “Escola sem Partido” para que os resultados comesçassem a aparecer. O clima de denúncia e de vigilância já foram suficientes para provocar autocensura e coibir educadoras(es) de práticas pedagógicas que tomariam forma se não fosse a ameaça de serem taxadas de doutrinação (ALGEBAILLE, 2017). Quer dizer, há inúmeros relatos de professoras(es) que foram afastados e demitidos de seus cargos tendo essa prática como justificativa, tudo isso antes de haver qualquer aprovação da lei (PENNA, 2017). Portanto, tentar compreender a origem dos projetos de lei “Escola sem Partido” e “Escola sem Mordaça” pensando-os como elementos em disputa apenas no campo político nos parece insuficiente.

¹⁷ Escola sem Partido anuncia fim de atividades por falta de apoio de Bolsonaro. **Metro 1**. Por Catarina Lopes no dia 18 de Julho de 2019. Disponível em: <<https://www.metro1.com.br/noticias/politica/76995,escola-sem-partido-anuncia-fim-de-atividades-por-falta-de-apoio-de-bolsonaro>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

¹⁸ https://www.camara-sm.rs.gov.br/camara/proposicao/pesquisa/2018/1/0/45214#lista_texto_proposicao. Acesso em: 12 dez. 2019.

O aparecimento de pedagogias contra-hegemônicas em práticas pedagógicas também contra-hegemônicas e o reconhecimento de novos sujeitos na Escrita da História, por exemplo, foi onde teve origem a reação dos grupos que falam de um ponto de hegemonia. Foi quando a escola passa a ser reconhecida por lei enquanto um espaço que deve estar em compromisso com as novas proposições epistemológicas (lei 10.639/03 e depois a 11.645/08), que teve origem todo o movimento reivindicando essa suposta neutralidade do espaço escolar, negando a possibilidade do entendimento da escola como um lugar no qual está se produzindo conhecimento e pedagogias contra-hegemônicas.

Por isso, julgamos que o entendimento deste cenário de disputas no campo educacional, partindo aqui do campo jurídico, se torna mais compreensível na medida em que olhamos para elas como uma disputa que suplanta a política, ainda que não se dê fora dela, e está ancorada nas teorias do conhecimento e nos debates que vem se colocando no campo epistemológico, que neste trabalho tentamos esboçar no primeiro capítulo no que tange à História, em particular. Mais do que isso, entendemos que pensar a escola nesta perspectiva, reivindicando a ela o caráter de um espaço em que se constrói conhecimento legítimo, talvez seja a única forma de defendê-la da ameaça representada pelo avanço do obscurantismo e dos conhecimentos baseado em “achismos” e opiniões, como por exemplo as tendências de revisionismo histórico, não ficando restritos apenas a isso, mas almejando a ampliação do acesso a uma educação de qualidade, ao mesmo tempo que questionamos e produzimos novos saberes nesse (e para além desse) modelo escolar.

REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 63-74.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, mai./ago. 2013, p. 89-117. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>>. Acesso em: 24 nov. 2019.
- BANDEIRA, Lourdes. A contribuição da crítica feminista à ciência. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 16, n. 1, jan./abr. 2008, p. 207-228. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2008000100020/5530>>. Acesso em: 24 nov. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de lei “Programa Escola em Partido”**. Brasília, 2015. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em: 6 de jul. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de lei “Programa Escola sem Mordação”**. Brasília, 2019. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2191271>>. Acesso em: 6 jul. 2019.
- CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. História e Análise de Textos. In: CARDOSO, Ciro Flamarion (org.); VAINFAS, Ronaldo (org.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 536-567.
- DESLANDES, Keila. Parte dois. In: DESLANDES, Keila. **Formação de professores e Direitos Humanos: construindo escolas promotoras da igualdade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOP, 2015, p. 31-88.
- ESPINOSA, Betty Solano; QUEIROZ, Felipe Campanuci. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 49-62.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 59 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015
- GABRIEL, Carmem Teresa. Quando “nacional” e “comum” adjetivam o currículo da escola pública. **Retratos da Escola**. v. 9, n. 17, 2015. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/581>>. Acesso em: 6 jul. 2019.
- HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **cadernos pagu**, n. 5, 1995, p. 7-41. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>>. Acesso em: 08 dez. 2019.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Flores, 2017, 273p.

KILOMBA, Grada. Descolonizando o conhecimento. **Instituto Goethe**, São Paulo, mar. 2016. Disponível em: <<http://www.goethe.de/mmo/priv/15259710-STANDARD.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2019.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. Traduzido por Francisco Pereira de Lima. **Revista Brasileira de História**. v. 19, n. 38, abr.-ago. 1999, p. 125-138. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102-018819990002&lng=en&nr m=iso>. Acesso em: 8 jul. 2019.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**. v. 10, s/n, 2007, p. 37-45. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004>. Acesso em: 6 jul. 2019.

LONGINO, Helen E. Epistemologia feminista. In: GRECO, John (org.); SOSA, Ernest (org.). **Compêndio de epistemologia**. Tradução: Alessandra Fernandes; Rogério Bettoni. São Paulo: Edições Loyola, 2012, 2 ed., p. 505-546.

MISKOLCI, Richard. Estranhando as Ciências Sociais: notas introdutórias sobre Teoria Queer. **Revista Florestan**, São Carlos, ano 1, n. 2, nov. 2014, p. 1-18. Disponível em: <http://www.revistaflorestan.ufscar.br/index.php/Florestan/article/view/62/pdf_23>. Acesso em: 24 nov. 2019.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, jan./jun. 2009, p. 150-182. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/8863>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 35-48.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana Maria (org.); GROSSI, Miriam Pillar (org.). **Masculino, feminino, plural**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998, p. 21-41.

RAMOS, Marise Nogueira. Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 75-86.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Demerval. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**. Foz do Iguaçu, v. 10, nº 2, 2008, p. 11-28. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465>>. Acesso em: 11 dez. 2019.

SCHEIBE, Leda; CAMPOS, Roselane Fátima. Editorial. **Retratos da Escola**. v. 9, n. 17, 2015. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/579>>. Acesso em: 11 dez. 2019.

SOUZA, Rafael de Freitas e; OLIVEIRA, Tiago Fávero de. *A doxa e o logos na educação: o avanço do irracionalismo*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 121-132.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter (org.). **A Escrita da História: novas perspectivas**. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992, p. 63-95.