

Escola sem Partido — elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt

ALEXANDRE ANSELMO GUILHERME

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil

BRUNO ANTONIO PICOLI

Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, SC, Brasil

RESUMO

Entre 2014 e 2016, projetos de lei (PLs) que possibilitam reviver experiências passadas em novo formato e contexto foram apresentados nas duas casas legislativas brasileiras. Esses PLs versam sobre a educação escolar, mas possuem como corolário um projeto de nação normativo e mutilador. Essas propostas são inspiradas em um movimento alegadamente apartidário e anti-ideológico autodenominado Movimento Escola sem Partido. O objetivo desse artigo é discutir os PLs n. 867/2015 e n. 193/2016 que estão em tramitação na Câmara e no Senado, e problematizá-los a partir das advertências e reflexões de Arendt que discutem a educação e o totalitarismo, as funções da escola, a separação entre ensino e educação e a negação da pluralidade e da ação política. É emergente a necessidade de refletir sobre tais propostas, sobretudo em razão da alta carga emocional que carregam consigo no contexto atual, marcado por ruptura da ordem democrática vigente desde a promulgação da Constituição Federal, em 1988.

PALAVRAS-CHAVE

Escola sem Partido; totalitarismo; educação; Hannah Arendt.

ESCOLA SEM PARTIDO/SCHOOL WITHOUT PARTY – TOTALITARIAN ELEMENTS IN A MODERN DEMOCRACY: SOME REFLEXIONS BASED ON ARENDT

ABSTRACT

Between 2014 and 2016, bills that make it possible to relive past experiences in a new format and context were presented in the two Brazilian legislative houses. These bills are about school education, but they have as corollary a normative and mutilating project of nation. These proposals are inspired by an allegedly non-partisan and anti-ideological movement self-styled Movement School Without Party. The purposes of this article are to discuss the bills no. 867/2015 and no. 193/2016, that are in process in the Congress, and to problematize them from the warnings and reflections of Arendt that discuss the education and the totalitarianism, the functions of the school, the separation between instruction and education and the denial of plurality and political action. It is necessary to reflect on the projects, especially because of the emotional load they carry with them in the current context, marked by the rupture of the democratic order since the promulgation of Federal Constitution of 1988.

KEYWORDS

School Without Party; totalitarianism; education; Hannah Arendt.

ESCUELA SIN PARTIDO – ELEMENTOS TOTALITÁRIOS EN UNA DEMOCRACIA MODERNA: REFLESIONES DESDE ARENDT

RESUMEN

Entre 2014 y 2016, proyectos de ley que posibilitan revivir experiencias pasadas en nuevo formato y contexto fueron presentados nel Congresso Brasileño. Estos PLs versan acerca de la educación escolar, pero poseen como corolario un proyecto de nación normativo y mutilador. Estas propuestas se inspiran en un movimiento supuestamente apartidista y no ideológico autodenominado Movimiento Escuela Sin Partido. Nosso objetivo es discutir los PLs 867/2015 y 193/2016 que están en tramitación nel Congresso, y problematizarlos a partir de las advertencias y reflexiones de Arendt que discuten la educación y el totalitarismo, las funciones de la escuela, la separación entre la enseñanza y la educación y la negación de la pluralidad y de la acción política. Es emergente la necesidad de reflexionar sobre tales propuestas, en razón de la carga emocional que llevan consigo nel contexto atual, marcado por la ruptura del orden democrático vigente desde la promulgación de la Constitución Federal en 1988.

PALABRAS-CLAVE

Escuela Sin Partido; totalitarismo; educación; Hannah Arendt.

INTRODUÇÃO – OS PROJETOS DE LEI N.193/2016 E N. 867/2015

Em 2016, foi apresentado no Senado Federal o projeto de lei (PL) n. 193/2016, de autoria do senador pelo estado do Espírito Santo, Magno Pereira Malta, do Partido da República, que visa a incluir entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a lei n. 9394/1996 (Brasil, 1996), o Movimento Escola sem Partido (ESP). Na Câmara dos Deputados, por sua vez, foram apresentados outros dois PLs (n. 7180/2014 e n. 867/2015), sendo que o segundo foi apensado ao primeiro. Outros projetos de igual teor foram apresentados em 19 estados e diversos municípios da federação e reproduzem, quase em sua totalidade, a proposta sustentada pelo movimento de mesmo nome (EBC, 2016). A despeito de ter sido considerado, em nota técnica, inconstitucional pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão do Ministério Público Federal (2016), de decisão liminar em mesmo sentido do ministro Roberto Barroso do Supremo Tribunal Federal para a Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 5537 (STF, 2017) e de ter sido julgado como um plano que nega a produção acadêmica e os avanços legais das últimas décadas, além de antidemocrático e criminalizador do trabalho docente por várias associações de pesquisa, dentre as quais destacam-se a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd, 2016) e a Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH, 2015), o projeto segue em tramitação nas duas casas. Uma consulta pública sobre o projeto no *site* do Senado Federal, em pouco mais de 2 meses, contou com a manifestação de quase 400 mil cidadãos (E-Cidadania, 2016), embora não possa ser descartada a possibilidade de participação multiplicada de um mesmo indivíduo, tendo em vista que o registro para opinar dá-se pelo *e-mail*, e não por documento oficial.

Como o próprio proponente do PL no Senado Federal afirma, quando justifica (no próprio documento do PL em tramitação) as razões que o levaram a tal, a proposta se inspira nas articulações do ESP. O movimento mantém um site (<http://www.escolasempartido.org/>) em que expõe seus objetivos, disponibiliza artigos pretensamente isentos de ideologia e instrui pais e estudantes sobre procedimentos para denunciar professores que supostamente estejam utilizando as salas de aula como púlpito. Na seção “Objetivos”, o movimento realiza uma apresentação na qual afirma que “foi criado para dar visibilidade a um problema gravíssimo que atinge a imensa maioria das escolas e universidades brasileiras: a instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários. E o modo de fazê-lo é divulgar o testemunho das vítimas, ou seja, dos próprios alunos”. Ainda nessa seção aponta uma série de bandeiras levantadas pelo movimento, dentre elas a luta “pela descontaminação e desmonopolização política e ideológica das escolas”, “pelo respeito à integridade intelectual e moral dos estudantes”, “pelo respeito ao direito dos pais de dar aos seus filhos a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”.

No item “pela descontaminação e desmonopolização política e ideológica das escolas”, o movimento defende que “é fundamental que as escolas adotem medidas concretas para assegurar a diversidade de perspectivas ideológicas nos seus respectivos corpos docentes”. Tal encaminhamento afronta, no caso das es-

colas públicas, o princípio da impessoalidade na administração pública presente no caput do art. 37 da Constituição Federal (Brasil, 1988). Esse princípio garante que as opções políticas, ideológicas, sexuais e religiosas do servidor público ou do aspirante a servidor não serão levadas em consideração no processo seletivo e não serão critério de discriminação para progressão. Se considerada a pertinência do que defende o movimento, as opções político-ideológicas se tornarão critério de ingresso no serviço público, ou seja, reinará o princípio da pessoalidade, marca de sociedades não democráticas. Em outras palavras, o discurso da abolição da ideologia está a serviço de uma perspectiva ideológica, antidemocrática e pessoalista. Essas afirmações ratificam a orientação ideológica do processo pedagógico proposto por esses projetos, algo paradoxal, já que defende uma escola sem partido, sem ideologias, como discutiremos no decorrer deste artigo nos embasando na filosofia de Arendt e de outros autores com entendimentos similares.

EDUCAÇÃO, FAMÍLIA E IDENTIDADE: ENTRE INSTRUIR E EDUCAR

Em consonância com o objetivo de assegurar o “direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”, os PLs n. 867/2015 e n. 193/2016 apresentam como pano de fundo a compreensão de que a escola deve limitar sua atuação na instrução e instrumentalização, na transmissão de conhecimentos. Assim, a educação, em seu sentido mais abrangente, diria respeito apenas à família. Sobre essa distinção, Hannah Arendt (2002, p. 246-7) salienta que “não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto, degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional. É muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado”. Concorda-se, aqui, em parte com o que diz a autora, especialmente no que se refere ao perigo de educar sem instruir. Contudo, indo além das indagações de Arendt, atenta-se para a impossibilidade ética de instruir sem educar. A própria compreensão do processo de ensino e aprendizagem como transmissão de conteúdos predeterminados, e não aberta ao debate e à construção coletiva, possui conteúdo educacional significativo (Apple, 1993). Quer dizer, educar o estudante para o entendimento de que as coisas são como são, de que o processo da História é irresistível e irreversível, e, como corolário, que a ação dos indivíduos na História, e até contra a História (entendida como processo), é irrelevante e caracteriza uma posição educacional e política fatalista, e não crítica. Há sempre elementos políticos no conhecimento, especialmente no conhecimento escolhido e definido como “escolar”, mesmo que um “sejam simples observações e descrições neutras do mundo” (Apple, 1993, p. 222, tradução livre). A própria Arendt (1995) entende dessa forma, quando reflete sobre as faculdades do espírito e sobre a distinção entre conhecer e pensar. Savater (1997) afirma que uma reflexão que se dedica sobre os objetivos da educação é, invariavelmente, uma reflexão que se debruça sobre o destino da humanidade, sobre a relação com a natureza e entre os seres humanos em sua diversidade. Ou seja, a contraposição entre instruir e educar é obsoleta e enganosa. Afirma ainda que separar essas duas dimensões é

muito mais que indesejável, é impossível. Esse entendimento é corroborado por Morgan e Guilherme (2015, p. 1-2, tradução livre), que argumentam que

a educação tem dois níveis interconectados. Há um nível externo que tem a ver com a transferência de conhecimentos e habilidades [ou seja, instruir] e um nível interno que se preocupa com a formação do carácter, com sua forma de se relacionar com outros indivíduos e sociedade [quer dizer, educar]...assim, este nível interno é “político”.

Esse entendimento é importante porque propostas como as que movem os PLs do ESP não se limitam a retirar a política em sua dignidade dos espaços escolares e das salas de aulas, mas, ao fazer isso, buscam deliberadamente instituir barreiras para o pleno desenvolvimento da humanidade. O que faz do ser humano um Ser humano é a capacidade de ação, de inauguração, que é política (Arendt, 2007). Os PLs do ESP promovem um processo de tecnificação da vida, de rotinização perversa das relações com os outros e consigo mesmo, de normalização do comportamento e adequação ao que é admitido como única possibilidade válida (Arendt, 2003).

Isso fica ainda mais claro quando consideramos as reflexões de Arendt sobre as distinções entre conhecer e pensar. Arendt não se refere à ausência do pensamento como uma deficiência cognitiva, nem a relaciona à estupidez ou à ignorância. O julgamento de Adolf Eichmann, em 1961, pode ser entendido como o momento em que essa questão aparece para a autora. Eichmann não era uma pessoa com capacidade cognitiva deficiente, era, outrossim, conhecedor profundo da maquinaria e da logística de morte da qual dizia-se mera engrenagem, apenas não pensava (Arendt, 2003). As maiores atrocidades cometidas no século passado seriam impossíveis sem a aplicação de elevados conhecimentos técnicos, científicos e tecnológicos. Arendt (2004) constata que mesmo pessoas muito inteligentes e detentoras de conhecimentos altamente especializados em ciência e tecnologia podem não pensar, se não refletirem sobre os sentidos de seu fazer. A compreensão dos sentidos é política e, de tal modo, embebida em perspectivas muitas vezes conflitantes (Arendt, 1995).

Como afirmado, é impossível educar sem instruir, assim, ao defender uma escola que promova o pensamento não se está defendendo a não transmissão de conhecimentos. Significa, outrossim, defender que tal escolha é falsa e mentirosa. Transmitir conhecimentos é imprescindível, mas, como lembra Andrade (2010), educar para o pensamento parece ser uma urgência, já que é a única possibilidade de se proteger da banalidade do mal, de construir um ambiente que não promova a intolerância e despertar a si mesmo e aos outros do estado de torpeza e sono da irreflexão, abortando, assim, opiniões vazias e irrefletidas que existem sob o domínio de uma Verdade inquestionável. O pensar (que se difere do conhecer) implica a capacidade de compreender e problematizar o significado, o sentido, da experiência humana no mundo (Almeida, 2010). O pensar, então, não se limita a conhecer fatos do mundo e da História, leis da física, procedimentos técnicos, gramaticais, matemáticos. Mas em liberdade, oposição racional, moral, cultivar um

“espírito livre”. Afirmar Nietzsche (2000, p. 189) que “espírito livre” é “aquele que pensa de modo diverso do que se esperaria com base em sua procedência, seu meio, sua posição e função, ou com base nas opiniões que predominam em seu tempo”. Concorde-se com Arendt quando afirma que não pensar não se dá por incapacidade, mas pela ação de uma educação que ensinou a conhecer, eventualmente de modo profundo, que instruiu, mas que não possibilitou o pensamento como uma atividade essencial e mesmo uma necessidade da vida humana.

Voltada para o pensamento, a educação é uma atividade que envolve o risco. Conforme Biesta (2013), é possível que no processo educativo o indivíduo aprenda algo que não gostaria de aprender, inclusive algo sobre si, sobre seu grupo social e étnico etc. De acordo com o autor, só é possível falar em educação quando se está disposto a correr riscos. Assim, a educação promovida pela escola precisa ser diferente da promovida pela família, já que essa se propõe reprodutivista da perspectiva de mundo, de moral, de lei, da própria família. Ou seja, não há risco, não há superação de si mesmo e, no limite, não há um processo educativo. Superar a si mesmo não é uma atividade agradável (Biesta, 2013). A educação precisa ser vista como uma resposta ao que é diferente, ao que é “externo” ao indivíduo, ao que desafia, irrita e perturba, ao que desassossega (Biesta, 2013, p. 47).

A família também educa e o faz de modo diferente que a escola, em métodos e objetivos. O que se aprende com ela, devido à alta carga afetiva, tem grande força persuasiva que pode servir para a construção de princípios morais que acompanharão o indivíduo ao longo de sua vida, sobrevivendo e auxiliando nas mais variadas adversidades. Entretanto, pela mesma carga afetiva que possui, pode criar e cristalizar prejuízos (psicológicos e sociais) que dificultarão as relações desse indivíduo com os “outros”. Conforme aponta Savater (1997, p. 34, tradução livre), “é bom que as crianças adquiram hábitos de cooperação, respeito ao próximo e autonomia pessoal, [porém] essas proveitosas lições empíricas aparecem mescladas com outras nem tão edificantes [como] o valor ocasional da mentira, da adulação ou do abuso de força”. De qualquer modo, é a família a instituição social por excelência que promove a socialização primária, de inculcamento e internalização de valores (Savater, 1997). A ideia de que os indivíduos em idade escolar absorvem os valores assistindo aulas, lembra Savater (1997), pode até ser pertinente para a educação infantil, porém, nos anos seguintes, essa relação se torna mais tensa. Na escola precisam ser ensinados, por meio de temas e conteúdos, os sentidos subjacente e inerente (explícitos e implícitos) das escolhas éticas (Savater, 1997). É tarefa da escola porque não se trata de simples atos sociais rotineiros, mas sim de ideais racionais, fundamentados teórica e metodologicamente. Nesse sentido, o que propõem os incisos VII dos PLs do ESP, que estabelecem que a escola não pode se opor à opinião da família, reifica a opinião e impõe o entendimento de que cada um possui sua ética e que toda opinião tem o mesmo valor. Savater (1997, p. 34, tradução livre) afirma que, no tocante aos valores, “pode argumentar-se a superioridade ética de uns sobre outros, começando pelo valor mesmo do pluralismo que permite e aprecia a diversidade”. A democracia, por exemplo, compreende um valor superior (e que deve se sobrepor) ao da defesa de ditaduras que perseguiram, torturaram e mataram pessoas. Posicionar-se a favor da democracia é um ato político que pode se opor — e precisa se opor, caso

a situação nesses termos se der — à opinião e à moral da família. Nesse sentido, Souki (1998) afirma que Eichmann é exemplar no sentido de que é possível ser, concomitantemente, um assassino em massa e um bondoso pai de família. Nas palavras de Arendt (2002, p. 235),

Os pais humanos, contudo, não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo. Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo. Essas duas responsabilidades de modo algum coincidem; com efeito podem entrar em mútuo conflito.

Seguindo o pensamento de Arendt, ninguém pode impedir que um indivíduo pense a partir de pressupostos racistas, ou veja nos “deuses dos outros” a manifestação do que na sua concepção religiosa é a própria encarnação do mal. É um direito que essas convicções sejam respeitadas em sua dimensão pessoal (a ação racista, ao contrário do pensamento, não possui dimensão pessoal, já que implica na subjugação e na interposição de prejuízos a terceiros e à sociedade). É direito acreditar que a única forma de família é a que é composta pelo matrimônio entre um homem e uma mulher, assim como é um direito comportar-se de acordo com suas convicções. Não é um direito, por outro lado, impor essa concepção à totalidade dos cidadãos que podem não admitir isso como uma verdade porque esse é um critério que pertence à religião, e não à ética, embora para um religioso essas esferas possam se confundir (Savater, 1997).

Os PLs do ESP operam no sentido de estabelecer e efetivar distinção entre instrução e educação, definindo que à escola compete a primeira e à família a segunda. Isso fica claro no disposto nos incisos VII dos art. 2^{os} dos referidos projetos, mas também no parágrafo único do mesmo artigo no PL n. 193/2016, no art. 3^o do PL n. 867/2015, assim como no art. 1^o do PL n. 7180/2014, ao qual foi apensado o projeto de 2015. Conforme o texto do parágrafo único do art. 2^o do PL n. 193/2016 em tramitação no Senado Federal,

O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero.

Manipulando os fatos, o projeto transforma produção acadêmica internacionalmente reconhecida em mera ideologia e, ancorado em pressupostos meramente ideológicos, propõe seu banimento de um espaço que, supõe-se, deva, dentre outras coisas, promover a popularização da produção científica reconhecida. Ao confundir deliberadamente identidade biológica de sexo e identidade social de gênero (ou simplesmente afirmar que essa é invenção ideológica, no sentido de “inexistente no mundo real”), o projeto ignora a condição humana de “duplo nascimento”. Conforme

salienta Savater (1997, p. 12, tradução livre), “a criança passa por duas gestações: a primeira no útero materno segundo determinismos biológicos e a segunda na matriz social em que se cria, submetido a variadíssimas determinações simbólicas e a rituais e técnicas próprios de sua cultura”. Em outras palavras, o ser nasce primeiro, por determinação biológica, como macho ou fêmea da espécie humana, mas torna-se homem ou mulher, por condicionamentos socioculturais, posteriormente. Ao justificar a proposição, o senador Magno Malta parte de um lugar-comum elevado a senso comum ao afirmar que

É fato notório que professores e autores de materiais didáticos vêm se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes à determinadas correntes políticas e ideológicas para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral — especialmente moral sexual — incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis (Escola sem Partido, 2017).

Em outro momento, nas justificativas, o senador assevera que “um Estado que se define como laico — e que, portanto, deve ser neutro em relação a todas as religiões — não pode usar o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade, já que a moral é em regra inseparável da religião” (Escola sem Partido, 2017). Tal afirmação, ao vincular de modo inseparável moral e religião, demonstra absoluto desconhecimento da produção filosófica a respeito do tema. Desconsidera, inclusive, que cabe à educação formal, como seu dever, inclusive, promover uma formação moral (embora seja impossível afirmar se obtém sucesso em tal empreito, haja vista que não compreende o único espaço de educação para crianças, sobretudo se considerarmos a relevância e o impacto dos processos informais no desenvolvimento educacional e moral) que evite a prática do mal, ou seja, que possibilite a promoção de juízos — sempre individuais e contingenciais — que valorizem a vida e a dignidade das pessoas que habitam o mundo. Sobre a relação entre moral e religião, faz-se imprescindível a posição de Kant, escrita em 1793, que, embora ainda em perspectiva metafísica, opõe-se radicalmente e com profundidade ao disposto nas justificativas do PL n. 193/2016. Para Kant (2008, p. 9-10),

A Moral, enquanto fundada no conceito do homem (sic) como um ser livre que, justamente por isso, se vincula a si mesmo pela razão a leis incondicionadas, não precisa nem da ideia de outro ser acima do homem (sic) para conhecer o seu dever, nem de outro móbil diferente da própria lei para o observar.

Eliminar discussões sobre temas controversos e a possibilidade de que os valores familiares sejam discutidos pelos estudantes e pelos professores são ações que têm como objetivo reificar a opinião familiar (que pode ser radicalmente oposta à defesa democrática da pluralidade) e fazer com que valores que são respeitados por alguns, por escolhas religiosas, passem a ser entendidos como valores universais e, mais grave, inquestionáveis. Haverá, portanto, um doutrinamento. Diante da distinção entre ética e religião, ou seja, diante da diferenciação entre princípios racionais

que todos podem compartilhar criticamente e as doutrinas religiosas que só alguns aceitam como verdadeiras, Savater (1997, p. 34, tradução livre) propõe o extremo oposto do que fazem os PLs do ESP: “precisamente este pode ser o primeiro tema que um bom professor de filosofia brindará como reflexão ética inicial a seus alunos”. Para Andrade (2010, p. 121), a educação por valores, ou educação moral, pode ajudar a superar situações de violência e intolerância presentes no cotidiano, que ocorrem como “coisas naturais” sem que, de fato, o sejam. Pode, assim, incorporar a denúncia à banalidade do mal e, principalmente, anunciar as responsabilidades morais — que estão além da religião — diante do mundo. Isso, é claro, pode ser muito doloroso (Biesta, 2013).

A ESCOLA ENTRE O CONHECER E O PENSAR

Nos países de língua alemã, dois termos são utilizados para diferenciar uma formação que tem por objetivo o desenvolvimento pleno do indivíduo de uma formação que visa a instruir operacionalmente, respectivamente: *Bildung* e *Erziehung* (Morgan e Guilherme, 2014). O primeiro, desde o Iluminismo, caracteriza-se pela busca da superação do obscurantismo e do misticismo a partir de uma educação do caráter, com forte apelo moral. Conforme aponta Gur-ze'ev (2006, p. 11), a *Bildung*, enquanto promessa iluminista, visa a possibilitar ao indivíduo desenvolver-se no sentido de viver em plena autonomia. Por meio da *Bildung*, homens e mulheres tornar-se-iam “diferentes daquilo que são manipulados para ser”. O fracasso do projeto iluminista da *Bildung* e, conseqüentemente, a hegemonia da *Erziehung* caracterizam-se pelo retorno de um mundo mítico antirracional e anti-intelectual no qual a realidade se tornou menos humana porque normatizou-se. Nas palavras de Gur-ze'ev, “a sociedade tornou-se um espaço racionalizado e totalizado, uma arena na qual o sujeito humano foi desumanizado, padronizado e quase completamente engolido pelo sistema” (2006, p. 11). A afirmação indica que, mesmo em um mundo tomado pela desumanização, ainda há possibilidade de ação e de realização da autonomia, mesmo que para tal o ordenamento legal e da tradição precise ser desrespeitado.

Em sentido semelhante à distinção entre *Bildung* e *Erziehung*, Savater (1997, p. 22-23) traz a diferenciação entre dois conjuntos de capacidades, denominadas “abertas” e “fechadas”. Essas compreendem um conjunto de habilidades úteis (e, até mesmo, imprescindíveis) para vida diária e sem as quais é muito difícil atingir as primeiras. O que caracteriza uma capacidade como “fechada” é que é possível dominá-la por completo e, por vezes, com perfeição: andar, vestir-se, escovar os dentes, banhar-se, ler, escrever, calcular, tocar um instrumento musical, praticar um esporte, saltar de paraquedas etc. Já as capacidades abertas caracterizam-se por domínio gradual e, em alguns casos, interminável. Podem ser consideradas como “abertas” as habilidades que nunca podem ser dominadas por completo, de modo perfeito, são aquelas em que o indivíduo que se desenvolve nelas nunca poderá dizer que já sabe o suficiente. Nunca se chegará ao esgotamento de uma forma de arte, da escrita da poesia, da composição musical, das relações interpessoais, do conhecimento científico, do pensamento, assim como ninguém atinge o limite da

atitude ética. É claro que, para que algumas capacidades abertas possam se desenvolver, é necessário o domínio de algumas capacidades fechadas, o que remete à inseparabilidade da educação e da instrução (Savater, 1997). Isso conduz à falsa contradição entre avanço do conhecimento e aumento da ignorância. A relação dialética entre avanço do conhecimento como capacidade aberta e constatação da ignorância aponta, desde o Sócrates de “sei que nada sei”, que um retroalimenta o outro, de modo que na elaboração de um problema qualquer faz-se necessário manter o diálogo entre essas duas dimensões, ou seja, entre o que se produziu sobre, mas que não dá conta do que se apresenta, e o que se apresenta como um desafio propriamente dito e que precisa ser “enfrentado”, ou seja, aquilo de que se é ignorante (Paviani, 2013, p. 27). Dar-se conta da própria ignorância é uma das mais importantes capacidades abertas e só uma escola que não se limita a instruir pode ajudar a desenvolver, embora sem garantias (Biesta, 2013).

É possível afirmar que o domínio de uma capacidade fechada, quando privado do pensamento, capacidade aberta por excelência, pode conduzir a catástrofes até então inimagináveis. Uma escola que só instrui e não provoca o pensamento não possibilita ao indivíduo as condições básicas para que possa refletir sobre o sentido de suas atitudes, sobre o sentido da instrução que possui. Arendt (2003), refletindo sobre como indivíduos com alta formação técnica em diferentes áreas do conhecimento puderam fazer parte de uma máquina de matar como o Nazismo, chega à conclusão de que, mesmo que esses tenham feito uso de um conjunto de saberes e de procedimentos de alta complexidade, não pensaram. Não eram psicopatas nem loucos, simplesmente não pararam para pensar, para se perguntar sobre o sentido de seus atos. Foram educados para desconsiderar que o mundo é o lugar da pluralidade. Savater (1997), a partir disso, chega a afirmar que nem mesmo o utilitarismo mais raso autorizaria o menosprezo pela formação moral em favor de uma escola limitada à instrução.

A escola, em sua tarefa educativa — não apenas instrutiva —, compete com um grande número de “antiescolas”, sobretudo no que se refere à construção da identidade. Não raro, nessas instituições concorrentes é oferecido um conjunto de valores não abertos à discussão e com perigosas consequências para toda a sociedade, constituidoras do que Cerri (2010) chama de identidades não razoáveis. Cerri (2010, p. 271) afirma que, diante da crise dos grandes sistemas explicativos, das grandes filosofias da História, que, dentre outras coisas, buscavam definir o destino de indivíduos e sociedades inteiras, os objetivos do ensino escolar precisam superar a mera instrução e se deslocar para “a promoção de identidades que possam ser refletidas e assumidas seletiva e criticamente pelo sujeito, em vez de impostas desde fora”. Assim, em vez de uma lista de conteúdos, torna-se central o esforço pela promoção de identidades com maior autonomia, capazes de se afirmar sem que para isso o “outro” precise ser anulado, ou seja, identidades razoáveis. A família, a Igreja, o clube etc. são instituições que têm um tipo ideal de comportamento e, direta ou indiretamente, impõem esse ideal ao indivíduo. A escola pode, se abolir o debate sobre temas éticos e morais, tornar-se mais uma instituição impositiva de um tipo de identidade incapaz de admitir o direito do “outro” a viver com dignidade e ter suas escolhas respeitadas. Identidades não razoáveis se caracterizam por radicalizar

o que constitui, na essência, toda identidade: delimitar e excluir. Não são apenas destrutivas, mas autodestrutivas, porque questionam o próprio sentido de “humanidade”. Para Cerri (2010, p. 271), “quando uma identidade implica a negação da humanidade, dos direitos e da vida das outras identidades, temos uma identidade não razoável que precisa ser prevenida, para o bem da coletividade”. No limite, questionam o próprio direito de existir do “outro”.

Embora toda identidade pressuponha delimitações com relação ao “outro”, estabelecer uma (ou várias) identidade é uma necessidade (Cerri, 2010). Do mesmo modo, assumir a tarefa de combater identidades não razoáveis não significa impor uma identidade considerada ideal. Significa, outrossim, estar atento à realidade, que não se limita ao entorno imediato, e não negligenciar a multiplicidade de identidades que coexistem na escola e na sociedade. Cerri (2010, p. 276) lembra que é nesse sentido que se justificam as leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, que instituem a obrigatoriedade do ensino de cultura afro-brasileira, africana e indígena, especialmente nas disciplinas de arte, história e língua portuguesa, mesmo em comunidades em que esses grupos são minoritários ou mesmo (o que é praticamente impossível) inexistentes. Uma das principais contribuições de disciplinas como arte, história, filosofia, sociologia e línguas (portuguesa e estrangeiras) é a de não limitar o indivíduo à sua realidade e, assim, não compreender a sua forma de viver, sua identidade, como a única possível e digna de reconhecimento. A escola é o lugar por excelência no qual o indivíduo pode refletir criticamente sobre as identidades próprias e alheias respeitosamente. A violência transcendental é condição para uma educação que inclua o “outro” sem que se abandone o seu próprio Eu por completo (Biesta, 2013).

A educação é para o mundo em toda a sua complexidade, goste-se disso ou não. Os adultos (na escola a relação se dá entre adultos e não adultos, o que não significa de modo algum que não são capazes de ação), lembra Arendt (2002), têm responsabilidade para com o mundo de modo a não tolher a novidade que existe como potência em cada nova geração. A eliminação do novo pode se dar pelo direcionamento e/ou pela renúncia. O entendimento de que a educação pública deve estar de acordo com as crenças e opiniões familiares implica que o Estado precisa, caso assim deseje a família, criar situações em que a discriminação seja incentivada. Do mesmo modo que o Estado não pode obrigar nenhum cidadão a concordar com as escolhas/orientações (sejam de ordem política, ideológica, sexual, filosófica, religiosa etc.) de outro cidadão — assim como não pode impedir que o indivíduo pense (moral pessoal) como racista, xenófobo, homofóbico, sexista etc. — não pode criar mecanismos para que essas práticas sejam legais, já que não se pode admitir uma ação racista, mesmo de um indivíduo cuja moral pessoal compreenda o racismo como possível. Como afirma Arendt (2004), mais grave do que a prática social da discriminação (comum em todas as sociedades) é a sua imposição legal. A própria autora, nesse mesmo texto, escrito quando dos eventos em Little Rock, em 1957, embora defenda o direito dos pais escolherem em companhia de quem seus filhos serão educados, não manifesta a mesma defesa no tocante ao conteúdo da educação e enfatiza a influência do Estado no processo educativo em razão do fato de que a criança deverá crescer e tornar-se o adulto, cidadão do futuro.

A preocupação em evitar que na escola sejam praticadas atividades de caráter partidário, pelas quais os professores e professoras se utilizaram do direito à palavra para fazer com que suas paixões se transformem nas paixões dos estudantes, é legítima. Do mesmo modo, a utilização de material didático com conteúdo ideológico, e não aberta à possibilidade de interpretações as mais variadas de um mesmo fenômeno, também é compreensível. É inclusive possível que a defesa de valores legítimos se dê a partir de pressupostos autoritários, contudo isso só se manifesta pela perversão desses princípios, ou por uma interpretação equivocada deles. Assim, é possível que a expressão necessária dos valores mais legítimos possa descambar em propaganda, ou pior, em proselitismo, e, conseqüentemente, em doutrinação (Savater, 1997). Contudo, essa possibilidade só é efetiva se considerarmos como verdadeira a afirmação presente nos objetivos do ESP, de onde se extrai que o professor é a autoridade máxima, limitando a “ação” do estudante em respeitá-lo e obedecê-lo. Nesse cenário, de fato, tudo o que o professor manifesta é tomado como uma verdade, já que a voz ativa foi vetada ao estudante.

Além disso, no tocante aos materiais didáticos, especialmente aos livros didáticos utilizados nas escolas públicas, há uma rigorosa vigilância sobre o fundo político do conteúdo pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985, porém reorganizado constantemente desde 1996 (Amaral, 2012). Ao contrário das Cartilhas de Estudos Dirigidos, comuns no período de Ditadura Civil-Militar, os livros aprovados pelo PNLD e utilizados em todo o país passam por uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT), órgão público do estado de São Paulo, e, após, precisam ser analisados por especialistas das diversas áreas que se enquadram nos editais de cada ciclo trienal do programa. De acordo com Knauss (2011), a avaliação se baseia em critérios eliminatórios, de modo que editoras, autores e autoras precisam estar atentos e atentas às exigências para se manterem no mercado. Muitos desses critérios têm por objetivo corrigir questões conceituais, éticas e de coerência, exigindo que várias perspectivas reconhecidas pela comunidade científica sobre um mesmo fenômeno estejam presentes. O texto dos PLs do ESP, embora vestido com ares democráticos, visa a recriar o modelo educacional vigente no último período ditatorial brasileiro (1964-1985), sobretudo no que se refere ao veto às discussões de gênero e à reificação dos valores familiares, por mais antidemocráticos e anticientíficos que possam ser. Martins (2003) sustenta esse argumento ao afirmar que a concepção de educação da Ditadura Militar, além de centrada na teoria do capital humano (aquisição de habilidades técnicas), entendia que a escola deveria reforçar, e se preciso inculcar, valores conformadores dos papéis do homem e da mulher, além do incontestável respeito aos preceitos familiares.

Eliminar discussões de fundo ético e moral é renunciar a responsabilidade de adultos da relação. Savater (1997) afirma que se a escola, por alguma temerosa decisão, renunciar a suas funções educativas, éticas e morais pela justificativa falsa da necessidade de “neutralidade” ou mesmo por admitir o relativismo fundamentalista, outras instituições o farão, sem as mesmas preocupações e o mesmo respeito. Em outras palavras e em termos de Cerri (2010), se a escola não promover identidades razoáveis, os jovens constituirão suas identidades em outros mercados,

em que valores destrutivos e autodestrutivos são dominantes. É justamente porque a escola está mais preocupada em transmitir conteúdos, em instruir, e não em discutir criticamente as identidades, numa relação de conflito racional civilizado, porém não servil, que ela se torna ineficaz (Savater, 1997). Esse fracasso é sentido socialmente, o que faz com que grupos com os mais variados objetivos político-ideológicos, dentre os quais ganhou destaque recentemente o ESP, acionem um alarme que desvia o foco e amplia os riscos de produção/reprodução de identidades não razoáveis. Para Savater (1997), como fruto desse alarme deliberadamente não refletido de pessoas supostamente bem-intencionadas, reforçam-se os modelos pedagógicos mais contraproducentes.

ESCOLA SEM PARTIDO: TOTALITARISMO E OBSTRUÇÃO DO FUTURO

Embora muitas das propostas presentes nos PLs n. 867/2015 e n.193/2016 e no anteprojeto disponível no *site* do ESP manifestem traços autoritários que remontam à educação oficial da Ditadura Militar, proibir coibir discussões de cunho ético, moral e político nos espaços escolares sob o argumento da limpeza ideológica traz consigo uma perspectiva ideológica muito mais grave que o autoritarismo. É totalitária, ou, na esteira de Arendt, um elemento totalitário na democracia. Excluir a política do ambiente escolar — além de ser uma postura política — tem como consequência a exclusão da ação e da liberdade. Em outras palavras, educa-se no sentido do inculcamento que no mundo a mudança não advém da ação livre, individual ou coletiva, mas ocorre como fruto de um processo incontrolável, irresistível e independente da vontade (que move a ação). Além disso, inculca que algumas coisas nunca mudam. É uma negação da realidade a partir do enquadramento do real plural e complexo em uma narrativa simplista e mutiladora. Para Arendt (1973), o totalitarismo caracteriza-se por instaurar uma realidade fictícia que, ao alterar e negar fatos (neste caso, a complexidade religiosa, cultural e sexual e a ação livre e política como elementos transformadores do/no mundo), estabelece seu domínio sobre a História, ou melhor, cria uma narrativa mutiladora que afirma que o mundo é como é porque não havia outra alternativa e que, além disso, qualquer alternativa proposta conduzirá a um mundo pior. A novidade, presente como potência em cada nova geração, é sufocada por uma educação normatizadora que não promove o pensamento, não problematiza o mundo e as relações humanas com o planeta e desmotiva a ação.

Um elemento de fundo que aproxima os PLs do ESP do totalitarismo é a ficção da “perda do mundo” para o inimigo entre nós. Novamente, Arendt ajuda a compreender esse processo. Para a autora, a realidade ficcional construída pelos nazistas era sustentada por uma mentira meticulosa e assustadora: o mundo era dominado pelos judeus, era então necessário que os bons impedissem esse domínio. Entende a filósofa que a ideia de que os judeus moviam uma conspiração para dominar o mundo serviu para que os nazistas produzissem uma conspiração similar e oposta ao suposto projeto judeu (Arendt, 1973, p. 76). O “inimigo entre nós” e que “conspira contra nós” que serve como pano de fundo para a narrativa totalitária dos PLs n. 867/2015 e n. 193/2016 não são mais os judeus, é claro. Os proponentes

acreditam, ou querem fazer crer, que o Brasil está a caminho de uma “ditadura gay de orientação marxista”. Nesse sentido, em abril de 2013, um deputado federal, então presidente da Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados, afirmou, em entrevista a jornalistas de um portal de notícias disponível internet, que “o movimento LGBT se levanta com uma doutrinação nacional. Eles se levantam nesse nosso país como uma ditadura, uma ditadura gay” (Gospelmais, 2013). E, em abril de 2014, quando da discussão do Plano Nacional de Educação (PNE), outro deputado federal argumentou que “não vemos por que razão um movimento quer introduzir no PNE a ideologia de gênero. A ideologia de gênero é marxista, é a mesma que se espalhou pela Europa e, no futuro, vão perceber que estão trabalhando contra si próprios” (GGN, 2014). O PNE, que deveria nortear as políticas na área entre os anos de 2010 e 2020, foi aprovado com quatro anos de atraso e somente após a exclusão da obrigatoriedade de inserir nos currículos as perspectivas dos estudos de gênero (Agência Brasil, 2014).

Tal perspectiva poderia ser tratada como absurda se não se estiver atento ao fato de que reforça identidades não razoáveis. Schmitt (1999), um dos principais teóricos do nazismo, na obra “O conceito do político”, de 1927, defendia a necessária distinção entre amigo e inimigo. O amigo era o “nós”, já o inimigo, o “outro”. A relação entre amigo e inimigo só se tornaria hostil se o inimigo for público, ou seja, não do indivíduo apenas (como um concorrente ou adversário), mas do conjunto dos amigos (Schmitt, 1999). Assim, para Delgado Parra (2011, p. 180), a relação amigo-inimigo de Schmitt, ou então a ideia do “inimigo entre nós”, que é um dos panos de fundo dos PLs aqui discutidos, apresenta uma especificidade: é possível amar o inimigo na esfera privada e, na esfera pública, promover o mais radical antagonismo, em que até a morte física é uma possibilidade presente. Essa relação entre amar na vida privada e combater na esfera pública fica clara na fala de um líder religioso apoiador dos PLs do ESP em entrevista concedida à *Revista Época*, em 2011, quando indagado como reagiria se um de seus filhos ou netos lhe dissesse que era homossexual, equiparou homossexualidade a homicídio e outras formas de crime ao afirmar:

Vou melhorar tua pergunta, aprofundá-la. Se algum filho meu fosse assassino, se algum neto meu fosse traficante, se algum filho meu fosse um *serial killer* e tivesse esquartejado 50, continuaria o amando da mesma forma, mas reprovando sua conduta. Meu amor por uma pessoa não significa que apoio o que ela faz. (Revista Época, 2011)

A não existência efetiva de uma “ditadura gay-comunista” é irrelevante se os fatos forem encadeados de uma forma lógica e se a propaganda assim os usar, sobretudo considerando o potencial de amplificação e capilaridade das redes sociais. Arendt (1973) afirma que o que convence as massas é a coerência da propaganda; assim, sua adesão às ideias totalitárias desconsidera os fatos que se opõem e colocam em risco a narrativa da propagada. O ESP arroga-se uma missão histórica, qual seja a de impedir a suposta dominação ideológica que já teria tomado conta das universidades e do Estado. Assim, toda produção acadêmica (caso dos estudos de gênero

e dos estudos decoloniais, por exemplo) não passa de manifestação desse domínio e contribui para o doutrinamento dos que “ainda são livres”. Conforme Arendt, as perspectivas fundadas em bases factuais eram convertidas em mera opinião e, portanto, passíveis de contestação por qualquer outra opinião, mesmo que não fundamentada, porque:

A finalidade das mais variadas e variáveis interpretações era sempre denunciar a história oficial [no sentido de veiculada pela academia e livros didáticos] como uma mentira, expor uma esfera de influências secretas das quais a realidade histórica visível, demonstrável e conhecida era apenas uma fachada externa construída com o fim maior de enganar o povo. (Arendt, 1973, p. 333, tradução livre)

Dentre todos os fenômenos já experimentados pela humanidade, o totalitarismo apresenta-se como o mais grave, haja vista sua obstinação em anular a própria humanidade dos indivíduos (mesmo daqueles admitidos e adeptos). A afirmação implica ter claro que o totalitarismo se faz presente contemporaneamente não na condição de fenômeno dominante, mas por meio da presença de elementos totalitários nas democracias modernas. A negação da pluralidade, do “outro”, a composição de uma realidade fictícia legitimadora de um conjunto de ações que vislumbram a criação de um mundo homogêneo eliminador da própria ação, a eliminação da política e do pensamento constituem-se enquanto elementos totalitários passíveis de adesão massiva atualmente, sobretudo quando se apresentam pretensamente puristas, não ideológicos ou anti-ideológicos. O totalitarismo caracteriza-se pela tentativa de anular a pluralidade, essencial para a existência da vida política, no sentido de criar um mundo de iguais. A igualdade almejada, contudo, não compreende a liberdade individual nem a igualdade de direitos, já que a anulação da política impede que o indivíduo nasça para o mundo, ou seja, apareça em sua individualidade. É como se a sociedade toda fosse um único indivíduo, eis a igualdade do ESP. Ao negar o plural, o totalitarismo busca instaurar uma realidade fictícia ancorada na negação e alteração dos fatos. Considera ideológico o que é científico e científico o que é ideológico, desde que corrobore a manutenção da racionalização da realidade fictícia encampada (Arendt, 1973). Para manter a unidade, o movimento precisa manipular a história com vistas a retirar dos indivíduos a capacidade de agir. A ação é, para Arendt, a atividade por excelência ligada à vida política, sendo que sua principal preocupação é a busca pelo bem comum, “corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que os homens (sic), e não o Homem (sic), vivem na terra e habitam o mundo” (Arendt, 2004, p. 15). É a capacidade de ação que possibilita a inauguração, ou seja, a capacidade exclusivamente humana de criar algo (Arendt, 2002). A condição, então, para que a ação ocorra é a pluralidade humana, que aponta para um duplo aspecto, que envolve a “igualdade” e a “diferença”. A igualdade torna possível o mundo, o espaço público, pois é como iguais que o entendimento é viabilizado. Entretanto, é só no âmbito da diferença que o espaço público se legitima (Arendt, 2004). É no discurso e na ação (o próprio discurso é uma ação) que os seres humanos aparecem em suas diferenças, em sua individualidade (Arendt, 2004). Essa ação discursiva, um segundo nascimento do indivíduo, só é possível em um espaço próprio para o

desenvolvimento desse tipo de atividade, ou seja, de um espaço público (Arendt, 2004). O totalitarismo busca eliminar todo espaço público, ou seja, todo espaço em que a política possa se manifestar, a começar pela escola.

Embora promova a necessária denúncia das filosofias da História, o ESP oculta em seu projeto uma filosofia da História demasiado grave: a do processo histórico como fenômeno irresistível, irreversível, no sentido de que há um movimento natural diante do qual qualquer interposição, qualquer ação, é desnecessária, irrelevante, indesejada, impedida, negada (Arendt, 1973). Tal concepção é conhecida como “Ideologia do Progresso” (Benjamin, 1994, p. 226). Todo avanço tecnológico e técnico é supervalorizado em detrimento da reflexão sobre os seus sentidos, em detrimento, portanto, do pensamento. Assim é aceitável, e até imposto, que a escola limite-se à instrução e não perca tempo com debates que não conduzam a nenhum avanço mensurável. A ideologia do ESP manifesta-se como a lógica de uma ideia, a do processo histórico. Contudo, Arendt (1973, p. 382) lembra que para os adeptos de tais perspectivas totalitárias, essa lógica se apresenta como “a Verdade”, e não como ideologia (assim, socialismo é ideológico e liberalismo não; defender a ampliação dos direitos LGBT é ideológico e doutrinário, defender a heteronormatividade não). Sendo “a Verdade” e não “mera ideologia”, os partidários e defensores das perspectivas totalitárias acreditam estar fazendo parte de uma realização grandiosa, é uma oportunidade, talvez a única, de se tornarem historicamente importantes. Diante de uma vida sem sentido, é a chance de se inserir no movimento da História. Destaca-se que o totalitarismo nasce de uma ação — é ele uma inauguração —, mas é uma ação que se pretende a última, já que busca impedir toda ação subsequente. Para Arendt (1973), a novidade do totalitarismo se caracteriza pela obstinação em eliminar a própria possibilidade da novidade. É preciso que o partidário acredite que ao não fazer nada que se oponha ao movimento do progresso histórico (que não atue politicamente, portanto) ele participa ativamente da construção de um mundo livre da dominação de inimigos imaginários.

O súdito ideal — já que não se pode mais usar a expressão cidadão nesta situação — do totalitarismo, não é o convicto, o partidário, mas aquele indivíduo que já não é capaz de julgar entre o fato e a ficção, entre o que é verdadeiro e o que é falso (Arendt, 1973) e, assim, acredita na realidade ficcional da narrativa totalitária que estabelece um mundo em que a pluralidade é negada. É com vistas na formação desse indivíduo incapaz de pensar, de julgar considerando a perspectiva do “outro” e, a partir dessa perspectiva alargada e dos efeitos liberados do pensamento, agir, que o ESP, por meio dos PLs n. 867/2015 e n. 193/2016 propõe a exclusão de discussões políticas, éticas e morais da escola. A incapacidade aprendida de pensar, julgar e agir se dá pela adesão irrefletida e conformada ao movimento do progresso. Kohn (2001) afirma que a mente de Eichmann apresentava-se repleta de sentenças prontas, clichês, sustentados por uma lógica autoexplicativa que desconsiderava toda forma de contestação e, assim, a própria realidade. Para Arendt (1973), essa adesão se constitui na própria submissão ao processo histórico, em que todos são inocentes, mas só alguns têm o direito de existir. Porém, essa associação entre totalitarismo e o movimento irresistível da História implica que tudo o que se opor a ele precisa ser eliminado. Arendt (1973) destaca que isso começa pela eliminação da política,

sucedida pela eliminação política propriamente dita e pela eliminação física (em casos de sucesso do projeto totalitário). O banimento dos indivíduos indesejados se dá em dois momentos: o primeiro é teórico e o segundo, físico.

A submissão ao movimento e a anulação potencializam atrocidades. Enquanto acompanha o julgamento de Eichmann, Arendt constata que a experiência totalitária se deu sem que os envolvidos se constituíssem como indivíduos de ação. Não era ódio pessoal que movia os nazistas. A “terrível novidade” do totalitarismo é que os indivíduos praticavam/praticam o mal “sem querer” ou, então, acreditando estar fazendo o bem (Arendt, 2003, p. 35). Ou seja, o que move o totalitarismo é próprio movimento, que, ao se mover, cresce a ponto de parecer irresistível. Além de retirar a ação dos indivíduos, Arendt (1973) afirma que o adepto (e, conseqüentemente, o educado em tal perspectiva) caracteriza-se pelo completo desprezo pelas conseqüências imediatas (sobretudo as de longo prazo) e pela falta completa de escrúpulos (adquiridos e construídos pelo exercício do pensamento). É a fé inabalável no mundo fictício e na luta tão fictícia quanto contra um inimigo que está exercendo o domínio (a ditadura gay-comunista), e não no desejo de poder, que faz com que o projeto do ESP injete na dinâmica social um elemento mais perturbador do que a oposição e, mesmo, a agressão isolada. O elemento que os PLs n. 867/2015 e n. 193/2016 trazem é o totalitarismo, a anulação política do plural e do pensamento.

Uma outra conseqüência da exclusão da política e do posicionamento explícito (já que o implícito, como afirmamos acima, é sempre presente) e da compreensão da História como processo irresistível é a dificuldade, ou mesmo incapacidade, de se posicionar diante da própria História (pessoal, do grupo, nação etc.), é viver a vida como espectador da própria vida, como se essa se tratasse de uma obra de arte a ser contemplada (Arendt, 1994). Em seu estudo sobre Rahel Vernhagen¹, Arendt (1994) faz uma importante distinção entre a atitude afirmativa (agir politicamente estando atento à realidade plural do mundo) e o comportamento passivo (afastamento da realidade, ficção, submissão ao destino). O indivíduo que não compreende a sua História e as disputas políticas que a possibilitaram não age sobre ela e torna-se refém do acontecer. Censurar a política na escola é criar barreiras para que o indivíduo assuma o controle (sempre frágil e relativo) de sua vida, é torná-lo crente de que é inevitável ser arrastado pelo processo unidirecional da História, pelo progresso, pelo destino. A assunção do destino só é possível pelo reconhecimento da História e de suas tramas. É esse reconhecimento que proporcionará subsídios ao pensamento e ao julgamento alargado (Arendt, 1995). Concorda-se, assim, com Nietzsche (2008, p. 15), quando afirma que “precisamos da história, mas não como precisamos dela os ociosos que passeiam no jardim da ciência”. O espírito livre de Nietzsche (2000) é o indivíduo que se posiciona diante de sua História (mesmo que seja para negá-la e refutá-la enquanto caminho). Rejeitar a realidade plural, como propõem os PLs do ESP, ao sustentar um mundo onde não há conflitos e indivíduos são apagados,

1 Um estudo biográfico sobre Rahel Varnhagen, uma mulher judia que se converteu ao cristianismo e que promovia saraus em Berlim no começo do século XIX.

não constitui uma saída no sentido de construção de um mundo melhor, mas tão somente coloca o indivíduo como refém da causalidade. A perda deliberada da realidade obstrui o futuro na medida em que impede que sejam experienciadas alternativas não mutiladoras e não normatizadoras (Arendt, 1994), assim como impossibilita a construção de identidades razoáveis (Cerri, 2010). É esse sequestro do futuro que oferecem os PLs n. 867/2015 e n. 193/2016.

A liberdade também é posta em xeque pela realidade fictícia que propõe os PLs do ESP, pois ao criar uma narrativa de mundo ancorada em uma falsa realidade, impedem a ação e impõem o comportamento. Os indivíduos deixam de agir e passam a comportarem-se de acordo com a normatividade. Não há mais espaço para a pluralidade porque se institui um único jeito de ser, não há mais espaço para a liberdade (Schittino, 2009). Assim, o domínio pretendido pelos elementos totalitários presentes nos PLs não almeja só o corpo, mas também a própria subjetividade. A lógica ideológica do ESP pretende levar, assim, não à mera extinção da liberdade de ação (sempre política), mas também à liberdade do pensamento em nome daquilo que é proposto como “a Verdade”; que perspectivas científicas que não se adéquam às opiniões familiares não passam de mera opinião e, como tal, devem ser suprimidas em favor da opinião familiar; a heteronormatividade como única possibilidade legítima. Ao submeter a capacidade de pensar a uma verdade incontestável (seja ela Deus, a ciência, a experiência etc.) coloca-se em risco o próprio pensamento. Assim, ao submeter as relações pedagógicas e os conteúdos das diversas disciplinas escolares a uma verdade irrefutável, a possibilidade de uma educação que não se limite aos conhecimentos formais, ou seja, de uma educação que promova o pensamento, e não a mera instrumentalização, é inviabilizada. Ademais, a própria função básica da escola, que é apresentar o mundo ao neófito, fica comprometida, pois o mundo é, e é isso que o difere do Planeta, permeado por relações políticas construídas nas relações plurais entre os seres humanos. O mundo, e também a escola como parte dele, é um campo de disputas, lócus de combates que envolvem questões étnicas, culturais, religiosas, regionais, nacionais; políticas, portanto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apple (1993) afirma que, diante do avanço de políticas públicas que proporcionaram a grupos antes excluídos ou marginalizados o acesso a direitos fundamentais e da conseqüente ascensão desses em ocupações antes restritas aos indivíduos que se enquadram no que é considerado ideal (homem, heterossexual, branco, cristão e de família respeitada), os grupos conservadores formam uma aliança, elaboram uma agenda de reformas que não se limitam à educação, mas que possuem nela um espaço privilegiado. Uma mescla de neoconservadorismo com neoliberalismo propõe o enxugamento do Estado no combate às desigualdades e uma ampliação do Estado no controle dos que se opõem a esse projeto (Apple, 1993). Em linhas gerais, elementos aparentemente contraditórios se fundem: a defesa do progresso, do livre mercado, da desregulamentação, com o retorno a um passado ideal, com modelos de família, sociedade e escola romantizados (Apple, 1993). Assim, propostas conservadoras que mantêm na subalternidade grupos desfavorecidos são apresen-

tadas com um discurso democrático e universalista. Esse discurso opera como um verniz, um polimento (Apple, 1993), para um projeto antigo e antiquado. A defesa da pluralidade e da liberdade (presente nos incisos II e III, respectivamente, dos arts. 2^{os} do PL n. 193/2016 e do n. PL 867/2015) não passa de eufemismo.

Ao promover uma educação ideológica, quer dizer, baseada numa ideologia totalitária (embora na retórica negue qualquer conexão ideológica), o ESP opõe o entendimento arendtiano de ação, como um envolvimento político e de transformação da realidade, e o de História, que deve ser entendida como processo. A realidade fictícia defendida rejeita a pluralidade real presente, mas também a passada e a futura (Schittino, 2009). Essa realidade defendida interrompe a possibilidade de ação e vai no direcionamento de um processo de desumanização. Ao eliminar a possibilidade da ação que está ligada à indeterminação da/na História (já que essa é permeada de conflitos e contradições), o totalitarismo presente nos PLs do ESP obstrui o futuro, já que esse é antevisto como um desdobramento natural do processo histórico contra o qual nenhuma ação é desejável. Nega, no limite, a própria História enquanto construção humana, já que é justamente a novidade, como lembra Arendt (1973), o elemento-chave de seu aparecimento. Nesse sentido, para Cerri (2010), desobstruir o futuro implica um olhar diverso ao próprio passado, de modo que se problematize a perspectiva da inevitabilidade do presente tal como é e do futuro tal como predisposto. A neutralidade proposta pelo ESP só é possível a partir de uma perspectiva totalitária, haja vista que na democracia só é possível neutralidade crítica, na qual a própria democracia é uma posição política e um valor que se sobrepõe aos demais. Para Savater (1997), é capitulação à barbárie admitir a defesa de qualquer opinião que sustente a legitimidade da desigualdade, assim como é capitular a barbárie se a escola renunciar a sua tarefa de formar cidadãos para o mundo, em toda sua complexidade e pluralidade.

Nas reflexões de Arendt (2003), para quem tudo o que já foi de alguma maneira inaugurado pela humanidade continua presente como potência e, assim, pode ser revivido, inclusive sendo apresentado e sustentado como algo novo, a exclusão do debate político, da contestação, da liberdade de ação e da possibilidade de construir um mundo que admita a pluralidade como uma riqueza, e não como um problema a ser resolvido (e eliminado), não constitui uma novidade para a humanidade. Além de negar os avanços nas políticas públicas e na produção intelectual do campo da educação dos últimos 30 anos, os PLs n. 867/2015 e n. 193/2016 oferecem a possibilidade de reviver em outra roupagem e em outro tempo uma experiência com graves consequências para a humanização e que impede a construção do futuro a partir da ação inspirada no julgamento alargado. Benjamin (1994, p. 9), sem dúvidas um espírito livre na concepção de Nietzsche, vítima do avanço totalitário, produziu um pensamento que se oferece como testemunho da obstrução do futuro

Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente

ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu.

Essa tempestade é o que chamamos de progresso, curso irresistível da História. O projeto de nação que embala os PLs n. 867/2015 e n. 193/2016 conduz o Brasil ao olho desse furacão.

Contudo, assim como Benjamin e os demais que viveram e agiram dignamente nos tempos sombrios do totalitarismo dão com suas vidas testemunho, esse sistema nunca atinge seu êxito completo, porque sempre haverá quem pense e se negue a participar do processo irresistível promovido pela narrativa ficcional e mutiladora. Tal fato constitui uma forma de ação no limite (Arendt, 1968). Isso não impede que as graves consequências do totalitarismo sejam (re)experimentadas, apenas (o que não é pouca coisa) estabelece-se que é possível pensar no “outro” e se solidarizar, desenvolver o julgamento alargado, mesmo quando todas as situações indiquem que é o contrário o que “se deve fazer”. Em termos de Nietzsche, resistindo aos PLs do ESP ainda é possível ser, em tempos sóbrios vindouros, um espírito livre.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. *Comissão da Câmara aprova texto-base do PNE e retira questão de gênero*. 22 de abril de 2014. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-04/comissao-da-camara-aprova-texto-base-do-pne-e-retira-questao-de-genero> Acesso em: 05 set. 2016.

ALMEIDA, V. S. de. A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 853-865, set./dez. 2010.

AMARAL, S. R. R. do. Políticas Públicas para o Livro Didático a Partir de 1990: o PNLD e a regulamentação das escolhas do professor. In: *Semana da Educação*, Londrina, 2012, p. 1091-1103. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/politicaseducacionais/politicaspublicaparaolivrodidatico.pdf> Acesso em: 10 maio 2017.

ANDRADE, M. A banalidade do mal e as possibilidades da educação moral. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 43, jan./abr. 2010.

APPLE, M. W. The politics of official knowledge: does a national curriculum make sense? *Teachers College Records*, v. 95, n. 2, Winter 1993.

ARENDT, H. *Men in dark times*. New York: Harcourt, Brace & World, Inc. 1968.

_____. *The origins of totalitarianism*. New York: Harcourt, Brace & Co., 1973.

_____. *Rahel Varnhagen: a vida de uma judia alemã na época do romantismo*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

- ARENDRT, H. *A vida do espírito*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
- _____. *Entre o passado e o futuro*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- _____. *Eichmann em Jerusalém: un estudio acerca de la banalidad del mal*. Barcelona: Lúmen, 2003.
- _____. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- _____. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd. *ANPEd diz não ao Projeto Escola Sem Partido*. 21 de julho de 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/anped-diz-nao-ao-projeto-escola-sem-partido> Acesso em: 23 mar. 2017.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS DA HOMOCULTURA – ABEH. *Carta de repúdio da ABEH à proposta de lei que inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola Sem Partido”*. 17 de agosto de 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/carta-de-repudio-da-abeh-proposta-de-lei-que-inclui-entre-diretrizes-e-bases-da-educacao> Acesso em: 05 set. 2016.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BIESTA, G. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Rio de Janeiro: Autêntica, 2013.
- BRASIL. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*. 1988.
- _____. *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 maio 2017.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Projeto de Lei n. 7180/2014*. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>>. Acesso em: 15 maio 2017.
- _____. *Projeto de Lei n. 867/2015*. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em: 15 maio 2017.
- CERRI, L. F. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. *Revista de História Regional*, v. 15, n. 2, p. 264-278, Inverno, 2010.
- DELGADO PARRA, M. C. El criterio amigo-enemigo en Carl Schmitt. El concepto de lo político como una noción ubicua y desterritorializada. *Cuaderno de Materiales*, n. 23, 2011.
- E-CIDADANIA. *Consulta Pública: PLS 193/2016*. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=125666>>. Acesso em: 10 maio 2017.
- EMPRESA BRASIL DE COMUNICAÇÃO – EBC. *Escola Sem Partido: entenda o que é o movimento que divide opiniões na Educação*. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/educacao/2016/07/o-que-e-o-escola-sem-partido>>. Acesso em: 18 maio 2017.
- ESCOLA SEM PARTIDO. *Escola Sem Partido*. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

GGN. *Para conservadores ideologia de gênero é marxista e não cabe no Plano Nacional de Educação*. Disponível em: <<http://jornalggm.com.br/noticia/para-conservadores-ideologia-de-genero-e-marxista-e-nao-cabe-no-plano-de-educacao>>. Acesso em: 05 set. 2016.

GOSPELMAIS. *Marco Feliciano reafirma que não renunciará, fala sobre aborto e diz que movimento LGBT quer impor uma "ditadura gay" no Brasil*. 03 de abril de 2013. Disponível em: <<https://noticias.gospelmais.com.br/marco-feliciano-movimento-lgbt-impor-ditadura-gay-brasil-52188.html>>. Acesso em: 05 set. 2016.

GUR-ZE'EV, I. A Bildung e a teoria crítica na era da educação pós-moderna. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 12, n. 22, p. 5-22, jan./jun. 2006.

KANT, I. *Religião nos limites da simples razão*. Covilha: Lusosofia, 2008.

KNAUSS, P. Ensino Médio, livros didáticos e ensino de História: desafios atuais da educação no Brasil. In: FONSECA, S. G.; GATTI JUNIOR, D. (Org.). *Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência*. Uberlândia: Edufu, 2011.

KOHN, J. O mal e a pluralidade: O caminho de Hannah Arendt em direção à Vida do espírito. In: AGUIAR, O. A. et al. (Org.). *Origens do totalitarismo: 50 anos depois*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

MARTINS, M. do C. As humanidades em debate: A reformulação curricular e a criação de novas disciplinas escolares. In: OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, M. F. (Orgs.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: Edusf, 2003. p. 141-170.

MORGAN, W. J.; GUILHERME, A. *Buber and education: dialogue as conflict resolution*. London e New York: Routledge, 2014.

_____. The Contrasting Philosophies of Martin Buber and Frantz Fanon: The *political* in Education as dialogue or as defiance. *Diogenes*, p. 1-16, 2015.

NIETZSCHE, F. W. *Da utilidade e do inconveniente da História para a vida*. São Paulo: Escala, 2008.

_____. *Humano demasiado humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

PAVIANI, J. *Epistemologia Prática: ensino e conhecimento científico*. Caxias do Sul: EDUCS, 2013.

PROCURADORIA FEDERAL DOS DIREITOS DO CIDADÃO DO MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. *Nota Técnica 01/2016 PFDC*. Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/temas-de-atuacao/educacao/saiba-mais/proposicoes-legislativas/nota-tecnica-01-2016-pfdc-mpf>>. Acesso em: 05 set. 2016.

REVISTA ÉPOCA. *Silas Malafaia: "governante vai ter que dizer em que acredita"* - entrevista. 22 nov. 2011.

SAVATER, F. *El valor de educar*. Barcelona: Ariel, 1997.

SCHITTINO, R. T. *Hannah Arendt: a política e a história*. 2009. Tese (Doutoramento em História Social da Cultura) – PUC-RJ. Rio de Janeiro, 2009.

SCHMITT, C. *El concepto de lo político*. Barcelona: Alianza Editorial 1999.

SENADO FEDERAL. Projeto de Lei n. 193/2016. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>>. Acesso em: 15 maio 2017.

SOUKI, N. *Hannah Arendt e a banalidade do mal*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL – STF. *ADI 5537* – Ação Direta de Inconstitucionalidade. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?numero=5537&classe=ADI-MC&codigoClasse=0&origem=JUR&recurso=0&tipoJulgamento=M>>. Acesso em: 15 maio 2017.

SOBRE OS AUTORES

ALEXANDRE ANSELMO GUILHERME é doutor em filosofia pela Durham University (Reino Unido). Professor da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).

E-mail: alexandre.guilherme@pucrs.br

BRUNO ANTONIO PICOLI é doutorando em educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Professor da Universidade Fronteira Sul (UFS).

E-mail: prof.brunopicoli@gmail.com

Recebido em 27 de junho de 2017
Aprovado em 28 de agosto de 2017

