

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA CIÊNCIAS HUMANAS  
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

Amanda Porto de Porto

**As disputas em torno do ensino de Ciências Sociais: experiências com  
lógicas da mordaza em escolas de nível médio em Porto Alegre**

Porto Alegre, julho de 2017.

### CIP - Catalogação na Publicação

de Porto, Amanda Porto

As disputas em torno do ensino de Ciências Sociais: experiências com lógicas da mordada em escolas de nível médio em Porto Alegre / Amanda Porto de Porto. -- 2017.  
62 f.

Orientadora: Celia Elizabete Caregnato.  
Coorientador: Thiago Vieira Pires.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Licenciatura em Ciências Sociais, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Escola Com Mordada. 2. Violência Simbólica. 3. Disputas. 4. Educação. 5. Sociologia. I. Caregnato, Celia Elizabete, orient. II. Pires, Thiago Vieira, coorient. III. Título.

**Amanda Porto de Porto**

**As disputas em torno do ensino de Ciências Sociais: experiências com  
lógicas da mordaça em escolas de nível médio em Porto Alegre**

Monografia apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais.

Orientadora: Celia Elizabete Caregnato<sup>1</sup>

Porto Alegre, julho de 2017.

---

<sup>1</sup>Coorientação: Thiago Vieira Pires.

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe e ao meu pai, Vera e Aristeu, por todo amor, apoio e por terem me proporcionado verdadeiros exemplos de persistência, força, ética e amor ao outro. À minha família por todo o carinho que sempre recebi. Ao meu primo Douglas, que me incentivou a escolher o caminho das Ciências Sociais e sempre esteve presente como um amigo-irmão por quem tenho muito carinho.

Aos meus colegas, amigos e amigas. Em especial à Amanda, grande amiga que conheci logo no início do curso e desde então a amizade só se fortalece e cria raízes.

À minha orientadora Célia. Ao Thiago, pela co-orientação, amizade e companheirismo. Ao Fellipe, ao Thiago, à Alexia, ao Tiago Rosa e à Cíntia, queridos amigos, pelo suporte e ajuda que recebi, pela parceria ao longo dessa trajetória e incentivo nos estudos.

Aos companheiros e companheiras de militância, com quem aprendi que a ação é a melhor escola, pelas lutas que construímos e que vamos construir.

Aos professores entrevistados por relatarem as suas histórias, que fazem parte de um contexto mais amplo, e possibilitarem a realização deste trabalho.

Este trabalho é fruto de uma trajetória de estudos, discussões e luta social. Nesse sentido os agradecimentos são dedicados a todos aqueles que sonham, lutam e que carregam um mundo novo em seus corações. “Arriba los que luchan!”

## EPÍGRAFE

*O Sistema*

*Plano de extermínio: arrasar a erva, arrancar pela raiz até a última plantinha ainda viva, regar a terra com sal. Depois, matar a memória da erva. Para colonizar as consciências, suprimi-las: para suprimi-las, esvaziá-las de passado. Aniquilar toda prova de que na comarca houve algo mais que silêncio, cadeias e tumbas.*

*Está proibido lembrar.*

*Formam-se quadrilhas de presos. Pelas noites os obrigam a tapar com pintura branca as frases de protesto que em outros tempos cobriam os muros da cidade. A chuva, de tanto golpear contra os muros, vai dissolvendo a pintura branca. E reaparecem, pouco a pouco, as palavras teimosas.*

*Eduardo Galeano.*

## RESUMO

Na sociedade brasileira é possível verificar que, historicamente, há projetos em disputa no campo da Educação. Em geral, essas disputas se vinculam às perspectivas ideológicas e de interesses materiais. O presente trabalho analisa, com base em dados históricos e em legislação, a proposta para a educação escolar que é apresentada pelo programa, caracterizado de forma crítica, como “Escola Com Mordaça”. Nesse sentido, busca compreender como este projeto incide sobre o ensino de Ciências Sociais na Educação Básica. Para isso, procuramos fazer um histórico sobre as disputas inseridas no contexto brasileiro, a partir do ensino de Moral e Cívica e sua relação com o ataque à liberdade de ensino na atualidade. Este trabalho reflete sobre o campo da Educação enquanto reprodutora da estrutura de classes sociais, por meio de conflitos decorrentes de interesses e por meio da violência simbólica exercida no ambiente escolar a qual se evidencia na ação pedagógica com a inculcação de um arbitrário cultural dominante. Trata-se de uma pesquisa de metodologia qualitativa que analisa dois casos ocorridos com professores da área das Ciências Sociais, que vivenciaram experiências de conflito produzido pela orientação do Programa “Escola Sem Partido”. O intuito é compreender os efeitos da “mordaça” sobre os docentes, os instrumentos de atuação e implicações que daí decorrem. Os resultados mostram que foram geradas denúncias e constrangimentos de caráter jurídico e de criminalização sobre o trabalho dos professores, os quais explicitam disputas maiores em torno de projetos ideológicos para a Educação nacional.

**Palavras - chave:** Escola Com Mordaça; Violência Simbólica; Disputas; Educação; Sociologia;

## ABSTRACT

In Brazilian society it is possible to verify that, historically, there are projects in dispute in the field of Education. In general, these disputes are linked to ideological perspectives and material interests. The present paper analyzes, based on historical data and legislation, the proposal for school education that is presented by the program, critically characterized as "School With Gag." In this sense, it seeks to understand how this project focuses on the teaching of Social Sciences in Basic Education. For this, we try to make a history about the disputes inserted in the Brazilian context, from the teaching of Moral and Civic and its relation with the attack on the freedom of education in the present time. This work reflects on the field of Education as a reproducer of the structure of social classes, through conflicts arising from interests and through the symbolic violence exercised in the school environment which is evidenced in the pedagogical action with the inculcation of a dominant cultural arbitrary. This is a qualitative methodology research that analyzes two cases that occurred with professors from the area of Social Sciences, who experienced experiences of conflict produced by the orientation of the "School without Party Programme". The purpose is to understand the effects of the "gag" on the teachers, the instruments of action and implications that follow. The results show that denunciations and constraints of a legal nature and of criminalization on the work of the teachers have been generated, which make explicit larger disputes around ideological projects for national education.

**Key words:** School With Gag; Symbolic Violence; Disputes; Education; Sociology

## **Lista de Abreviaturas e Siglas**

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**CNMC** – Comissão Nacional de Moral e Civismo

**CPERS** – Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul

**CRE** – Coordenadoria Regional de Educação

**DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais

**FNE** – Fórum Nacional da Educação

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**OCNEM** – Orientações Curriculares Nacionais



## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>2. AS LEGISLAÇÕES E DISPUTAS DE PROJETOS EDUCACIONAIS</b> .....	13
2.1 Ensino de Moral e Cívica: que projeto está em jogo?.....	14
2.2 O Retorno da Sociologia nos currículos da Educação Básica.....	16
2.3 “Escola Sem Partido” ou “Escola com Mordada”? .....	18
2.4 Reforma do Ensino Médio.....	23
2.5 As disputas nos projetos educacionais .....	25
<b>3. EDUCAÇÃO: UM CAMPO EM DISPUTA</b> .....	28
3.1 A Sociologia no Ensino Médio .....	28
3.2 <i>Habitus</i> , violência simbólica e a reprodução social.....	31
<b>4. A ATUAÇÃO DO “ESCOLA SEM PARTIDO” SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS</b> .....	39
4.1 Trajetórias dos agentes e a construção de visão de Educação .....	40
4.2 A experiência da Mordada.....	42
4.3 “Não é criar problema, é problematizar” .....	47
4.4 As disputas sociais e a relação com a escola.....	49
4.5 As perspectivas de enfrentamento.....	50
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	53
<b>6. REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO</b> .....	57
<b>ANEXOS</b> .....	60

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho surge da necessidade de identificar quais as disputas e conflitos sociais em torno de projetos para o campo da Educação que incidem sobre o ensino de Ciências Sociais/Sociologia no Ensino Médio. A proposta é partir da experiência de conflito entre a atuação de professores e a gestão institucional em duas escolas da Grande Porto Alegre, que sofreram perseguição pelo projeto “Escola Sem Partido”<sup>2</sup>. A partir da análise das legislações educacionais nacionais de diferentes períodos históricos pretende-se refletir sobre as atribuições do ensino de Sociologia e seu papel social.

Atualmente, está em jogo uma gama de disputas em torno do campo da Educação. Um fator relevante nesse contexto é o fato de que somente em 2008 o ensino de Sociologia e Filosofia, enquanto disciplinas curriculares, passou a ser obrigatório no Ensino Médio (Lei 11.684/2008). As disputas sociais também se fazem presentes nos diferentes entendimentos acerca do papel da Sociologia, no qual a mesma abrange uma grande quantidade de linhas teóricas e paradigmas. Como exemplo, podemos apontar também a Reforma do Ensino Médio, diversos projetos de leis (em nível municipal, estadual e nacional) do “Escola Sem Partido”, que colocam em xeque o ensino de Sociologia na Educação Básica.

Em 2008, o projeto “Escola Sem Partido” ganha expressão nacional, como mostra uma matéria que fez a Revista Veja<sup>3</sup>. No ano de 2016, o Programa “Escola Sem Partido” ganhou a cena pública a partir da elaboração de Projetos de Lei (PL) que foram apresentados na esfera Legislativa federal e em diferentes estados e municípios do país. No site do projeto há modelos de como elaborar um Projeto de Lei. E este foi defendido por alguns setores da sociedade e alvo de críticas e questionamentos em torno de seu conteúdo, principalmente durante os processos de ocupações de escola pelos estudantes, que são contrários ao programa. O que inicialmente era um projeto, hoje tramita por meio de projetos de leis nos níveis municipal, estadual e federal.

Os projetos envolvidos nas mudanças do sistema educacional brasileiro apontam para uma série de disputas em torno da Educação, seu papel na sociedade e influências na construção do indivíduo, incluído aí o papel atribuído ao Ensino de Sociologia. Este estudo pretende realizar uma análise detalhada dessas legislações, buscando compreender quais as disputas que estão envolvidas, as diferentes concepções, características, etc.

---

<sup>2</sup> Encontraremos o termo “Escola Sem Partido” entre aspas ao longo do trabalho, por entendermos ser um projeto em disputa, portanto algo que não só não está dado, como precisa ser questionado.

<sup>3</sup> A capa desta edição da Revista Veja pode ser encontrada no Anexo 1.

A questão central que o orienta esta análise consiste em identificar: quais as disputas e conflitos sociais estão presentes nos projetos para a Educação que incidem sobre o ensino de Ciências Sociais no Ensino Médio e como ocorre a relação entre projetos educacionais no ensino de Ciências Sociais?

Temos como objetivo central identificar as principais disputas em torno do ensino de Ciências Sociais no Ensino Médio, frente aos projetos para o campo da Educação a partir da análise das legislações e na análise empírica de entrevistas com dois professores que relatam a experiência de conflito entre a atuação de professores e a gestão institucional em duas escolas da Grande Porto Alegre.

Pretendemos analisar a legislação educacional no que tange ao Ensino de Sociologia no país, verificar e analisar os projetos propostos nas modificações da legislação educacional com destaque para o projeto autodenominado “Escola Sem Partido”, além de identificar quais conflitos que estão colocados nesse cenário e quais disputas são resultantes dele.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que faz uso de ferramentas metodológicas como análise de conteúdo, estudo comparativo e entrevistas com professores da área das Ciências Humanas no Ensino Médio, que tiveram experiência de conflitos com a gestão institucional da escola onde atuam, motivados pela presença do “Escola Sem Partido”.

A pesquisa estrutura-se a partir de quatro percursos: delineamento de acordo com princípios estratégicos, métodos de coleta de dados (por meio de entrevistas de aprofundamento), tratamento analítico dos dados (análise de conteúdo e análise de discurso) e dos interesses do conhecimento (buscando identificar e compreender as disputas sociais, presentes no campo da Educação, em torno da Sociologia no Ensino Médio).

A pesquisa qualitativa, de acordo com Bauer e Gaskell (2003), desloca a atenção da análise em direção a questões referentes à qualidade e à coleta dos dados, muitas vezes vista como uma maneira de dar voz às pessoas. Nesse sentido, o enfoque qualitativo permite compreender as interpretações que os atores sociais possuem do mundo, pois são os mesmos que motivam o comportamento que cria o próprio mundo social. As entrevistas foram conduzidas por meio de um roteiro com perguntas abertas e dialogavam com os objetivos da análise.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup>Roteiro de entrevistas:

Quais episódios/experiências tiveram com a “Lei da Mordada”/ “Escola Sem Partido”?

Qual foi o episódio que desencadeou a denúncia? Faça um relato da experiência.

Qual desdobramento da denuncia/perseguição?

Tem conhecimento de outros projetos semelhantes na história da educação? Procuraram estudar os projetos de leis para entender o que estava acontecendo?

O que entendem que está em jogo nesses projetos? Identificam algum tipo de disputa no projeto?

Bernard Lahire também inspira os aspectos metodológicos deste estudo, já que propõe uma análise sociológica em escala individual. A metodologia investigativa das entrevistas com os professores consistiu na produção de retratos sociológicos. A caracterização destes retratos baseia-se na articulação entre a experiência social pregressa e as disposições produzidas. São propostos pelo autor três tipos de disposições (de agir, de crer e de sentir), estas são determinantes não somente das nossas práticas, mas também da maneira como pensamos e falamos e da forma como percebemos o mundo a nossa volta. De acordo com Massi (2015): “essa metodologia constitui uma ferramenta poderosa para a pesquisa em ensino de Ciências no sentido de que permite levantar informações detalhadas sobre o impacto da experiência escolar da trajetória de vida de indivíduos singulares.” (Massi, 2015).

A análise das entrevistas buscou explorar algumas dimensões: estudar o campo da ação, acontecimentos que estão no campo do objeto proposto neste estudo; experimentar subjetivamente tal acontecimento, ou acontecimentos (como é sentido pelos atores, como está acontecendo, quais motivos para tal acontecimento); a relação do sujeito/objeto com acontecimentos mais amplos influenciam/incidem na experiência dos atores.

O capítulo “As legislações e disputas de projetos educacionais” trata da identificação da gama de disputas que estão em jogo no campo da Educação. Se propõe a fazer análise de legislações, discussões e debates que estão colocados diante dos projetos do Ensino de Moral e Cívica, do “Escola Sem Partido” e da recente Reforma do Ensino Médio, que colocam em xeque, entre outras coisas, o Ensino de Sociologia.

O capítulo “Educação: um campo em disputa” discute as disputas sociais no campo da Educação desde as contribuições de Pierre Bourdieu para as noções de *habitus*, violência simbólica e capital cultural. Busca compreender como as disputas e conflitos sociais para este campo incidem sobre o ensino de Sociologia e a discussão sobre o seu papel. Reflete sobre a produção material e simbólica que está em jogo nos projetos educacionais, sobretudo no “Escola Sem Partido”.

O campo empírico deste trabalho está apresentado no quarto capítulo “A atuação do “Escola Sem Partido” sobre o ensino de Ciências Sociais”, que trata da análise das entrevistas realizadas com os dois professores. Aqui, buscamos compreender como o “Escola Sem Partido” incide sobre a atuação docente, quais instrumentos faz uso, que implicações têm

---

Como isso influenciou no fazer docente? Isso o/a dissuadiu a atuação docente (projetos, atividades desenvolvidas)?

Como lidaram com a perseguição? Que ações tomaram depois da denúncia? (buscaram algum tipo de organização, fizeram a denuncia do caso)

sobre a trajetória dos professores e como estes lidaram com as denúncias, como foi o seu engajamento posterior e perspectivas diante do conflito.

A violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 2008) exercida no ambiente escolar, sobretudo no contexto em disputa no qual o “Escola Sem Partido” atua, utiliza uma série de instrumentos (inculcação de valores e normas por meio de um arbitrário cultural) sobre a atuação docente. O campo empírico deste trabalho procura elucidar alguns destes instrumentos e as implicações que eles têm em meio a esta disputa.

## 2. AS LEGISLAÇÕES E DISPUTAS DE PROJETOS EDUCACIONAIS

Historicamente, a Educação tem se constituído como um campo em constante disputa. Em contexto recente, está em jogo uma gama de disputas em torno do campo da Educação, como exemplo podemos apontar a Reforma do Ensino Médio, diversos projetos de leis (em nível municipal, estadual e nacional) convencionalmente denominados de “Escola Sem Partido”, que colocam em xeque, entre outras, o Ensino de Sociologia na Educação Básica. Outro elemento relevante nesse contexto é o fato de que somente em 2008 o ensino de Sociologia e Filosofia, enquanto disciplinas curriculares, passou a ser obrigatório no Ensino Médio (Lei 11.684/2008).

As disputas sociais<sup>5</sup> também se fazem presentes nos diferentes entendimentos acerca do papel da Sociologia, no qual a mesma abrange uma grande quantidade de linhas teóricas e paradigmas. Ao longo da história da Educação brasileira a discussão aparece nos currículos escolares em 1890, quando Benjamin Constant propôs uma reforma de ensino que introduziria a Sociologia como disciplina obrigatória nos cursos superiores e secundários, mas a proposta foi descartada. Em 1925, a Reforma Rocha Vaz implementou a Sociologia nos currículos, que foi ratificada em 1931 com a Reforma Francisco Campos. Entretanto, é retirada a obrigatoriedade do ensino de Sociologia nas escolas secundárias em 1942. E em 1964 ela foi definitivamente excluída dos currículos deste nível de ensino (SARANDY, 2004)

Um conflito social pode ser entendido enquanto uma disputa em torno dos objetivos para o campo da Educação. Em geral, são caracterizados pelas disputas de grupos com posições diferentes. No caso do “Escola Sem Partido” há um grupo que defende este modelo de escola e tem como objetivo que o desenvolvimento social da Educação atenda às suas demandas.

Os conflitos sociais, por sua natureza, têm o poder de envolver grupos sociais que originalmente não participavam da disputa, mas que, em razão de valores utilitários ou morais, acabam por tomar posição frente ao embate coletivo. Esse envolvimento se dá pela manipulação – consciente ou não, controlada ou não – da agenda pública da sociedade como um todo. (SANTOS, 2014, pg. 545)

---

<sup>5</sup> As disputas sociais são aqui entendidas enquanto disputas de poder dentro de um campo definido, isto é, na perspectiva bourdieusina, a noção de poder simbólico (BOURDIEU, 2009), um poder invisível, é construída a partir do conceito de campo e *habitus*. O poder opera dentro do campo através da violência simbólica e resulta no processo de reprodução social em termos simbólicos e materiais. Se tomarmos a Educação enquanto campo, os projetos para a Educação aqui analisados se constituem como disputas no interior deste campo. As disputas sociais nos projetos educacionais apresentam perspectivas distintas sobre o papel social da Educação. Dessa forma: “O conflito social, assim, representa a disputa entre grupos com posições diferentes sobre um determinado tema, tendo como pano de fundo o modelo de desenvolvimento social de um grupo coletivo específico.” (SANTOS, 2014)

Este capítulo elencou alguns projetos que entendemos como relevantes para a análise que se propõe o trabalho e que entendemos estarem em disputa em meio aos conflitos sociais. Aqui analisaremos o Ensino de Moral e Cívica, o “Escola Sem Partido”, e a Reforma do Ensino Médio e as discussões e debates que estão colocadas diante dessas propostas.

## **2.1 Ensino de Moral e Cívica: que projeto está em jogo?**

A recente proposta de reforma do ensino médio e o próprio “Escola Sem Partido” não são exemplos isolados de disputas sociais em torno ao campo da Educação. Na história recente do país podemos destacar outras iniciativas (advindas do Estado ou do setor privado) que colocavam em questionamento perspectivas críticas em vigor na Educação. Um exemplo emblemático na história recente do país é o Decreto-Lei n.º 869, de 12 de Setembro de 1969, que se observou a implantação do Ensino de Moral e Cívica nos currículos escolares.

A partir deste Decreto-lei, o Ensino de Educação Moral e Cívica passou a abranger todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no país. Os fundamentos da disciplina eram baseados em valores nacionalistas, de base moral. Entre os conteúdos propostos a partir desse Decreto-Lei, estavam presentes valores e símbolos nacionais. Para além, ainda trazia em seu currículo o resgate das Tradições Nacionais, que fundamentam a disciplina, com base em valores nacionalistas, de fundamento moral e ideal de dedicação à família, culto à pátria, símbolos e tradições, culto da obediência à lei, entre outros.

A oferta da disciplina se estendia entre os diferentes graus de ensino. No nível médio estava colocado a partir da disciplina de “Organização Social e Política Brasileira”. No nível superior (graduação e pós-graduação) era a partir de “Estudos de Problemas Brasileiros”. O órgão responsável pela elaboração dos currículos e programas básicos para o Ensino de Moral e Cívica era o Conselho Federal de Educação.

Foi criada a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) como meio de fiscalizar o trabalho que era desenvolvido nas escolas e instituições do país. A CNMC desenvolvia as seguintes atribuições: articular-se com as autoridades civis e militares para a implantação e manutenção da doutrina de Educação Moral e Cívica; auxílio na elaboração de currículos e programas; colaborar com as organizações sindicais para o desenvolvimento e intensificação de suas atividades relacionadas com a Educação Moral e Cívica; influenciar e convocar a cooperação das Instituições e dos órgãos formadores da opinião pública e de difusão cultural para servir aos objetivos da Educação Moral e Cívica; assessorar o Ministro de Estado na aprovação dos livros didáticos.

A CNMC cumpria um papel de censura dos meios de comunicação, na medida em que era a instituição responsável por influenciar na “cooperação” entre as instituições formadoras de opinião pública para servir aos objetivos da Educação Moral e Cívica que estava sendo proposta. Tal como aparece no Art. 6º:

- A) Articular-se com as autoridades civis e militares, de todos os níveis de governo, para implantação e manutenção da doutrina de Educação Moral e Cívica, de acordo com os princípios estabelecidos no artigo 2º;
- B) Colaborar com o Conselho Federal de Educação, na elaboração de currículos e programas de Educação Moral e Cívica;
- C) Colaborar com as organizações sindicais de todos os graus, para o desenvolvimento e intensificação de suas atividades relacionadas com a Educação Moral e Cívica;
- D) Influenciar e convocar a cooperação, para servir aos objetivos da Educação Moral e Cívica, das Instituições e dos órgãos formadores da opinião pública e de difusão cultural, inclusive jornais revistas editoras, teatros, cinemas, estações de rádio e de televisão; das entidades esportivas e de recreação, das entidades de casses e dos órgãos profissionais; e das empresas gráficas e de publicidade;
- E) assessorar o Ministro de Estado na aprovação dos livros didáticos, sob o ponto de vista de moral e civismo, e colaborar com os demais órgãos do Ministério da Educação e Cultura, na execução das providências e iniciativas que se fizerem necessárias, dentro do espírito deste Decreto-Lei (BRASIL, 1969).

Outra característica que apresentava o Decreto-Lei era a gratificação dada para aqueles e aquelas personalidades que salientassem seus esforços e dedicação à causa representada pela disciplina, onde lhes era dado, como prêmio de reconhecimento, a “Cruz do Mérito”.

O debate que se colocava, desde a Doutrina da Segurança Nacional (DSN), orientada pela Escola Superior de Guerra (ESG) era a necessidade de se construir um discurso comum entre o governo e o povo. Segundo Almeida (2009):

Ao governo caberia amalgamar a mobilização popular em direção aos objetivos da nação, ao povo, a avaliação da atuação governamental. Todavia, o povo abaixo do estado, submetido a uma ditadura carregava o fardo presumidamente desejado por todos, ajustado à direção dos objetivos nacionais e sob o poder nacional. Portanto, para a mobilização popular era necessário um processo pedagógico para que os interesses nacionais se incorporassem e se projetassem na consciência nacional de tal maneira que toda a comunidade fosse conduzida ao consentimento. (ALMEIDA, 2009, pg.13)

Para este movimento acontecer apontava-se a necessidade de haver um trabalho educativo. Desta forma, a instituição da disciplina de Educação Moral e Cívica servia enquanto um instrumento auxiliar do Estado para a consecução e a manutenção de seus propósitos, como o desenvolvimento e progresso nacional (ALMEIDA, 2009). As orientações da Doutrina de Segurança Nacional apontavam para a construção de uma ideologia que, segundo Almeida:



[...] sistematiza o que o corpo do governo explora como expressão política do poder nacional. É nesse sentido que a ideologia procura sempre provocar, manter ou salvaguardar uma unanimidade de representação, de motivação e de ação. Parece que aqui repousa a justificativa da inclusão da Educação Moral e Cívica (EMC) como disciplina e prática educativa em todos os níveis da Educação. É a ideologia da segurança nacional retratada nos manuais concordes aos currículos e programas propostos pela Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) como garantia (ou tentativa) de integração nacional sob uma legenda que organiza, pela mediação de um discurso repressivo, os códigos morais, rituais e políticos. Discurso assentado sob a rubrica de um regime que propõe soluções a partir de um conceito de nação como vontade única. Uma nação envolvida em um único projeto supostamente almejado por todos. (ALMEIDA, 2009, pg. 14)

A política educacional aplicada a partir do Ensino de Moral e Cívica tinha o papel de dar coesão ao discurso hegemônico, garantir o funcionamento social e a sua reprodução. Segundo Almeida (2009), os objetivos para a Educação na época derivam da ordem ética e ideológica trazendo a marca político-estratégica do poder vigente, visando promover a consolidação de uma ordem política. Da mesma forma, outros programas educacionais foram criados no período como o MOBREAL e o Projeto Minerva.

## **2.2 O Retorno da Sociologia nos currículos da Educação Básica**

Na década de 1980, em meio ao processo de redemocratização do país, o Ensino de Sociologia voltou a ser implementado nos currículos de vários estados brasileiros. A LDB fazia menção ao ensino de Sociologia e Filosofia, de forma vaga, deixando margens para a sua não implementação nos currículos em vários estados brasileiros.

Somente em 2008, a partir da alteração do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, passam a ser incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Até então se tinha como disciplina alternativa aos currículos nas escolas que optassem por oferecer o Ensino de Sociologia.

A Sociologia e a Filosofia foram inseridas no currículo como disciplinas obrigatórias, conforme Silva (2010), essa mudança se consolidou após um amplo debate que se estabeleceu e abrangia diferentes agentes, como sindicato dos sociólogos, sindicatos de professores da Educação Básica, professores universitários, associações científicas (como a Sociedade Brasileira de Sociologia). As disciplinas também passaram a ser inseridas em provas de vestibular de algumas universidades brasileiras, como a Universidade Estadual de Londrina (UEL), em 2003, e a Universidade Federal do Paraná (UFPR), em 2007.

Segundo Silva (2010), a equipe responsável pela elaboração das Orientações Curriculares Nacionais provocou um debate sobre o tema no interior do MEC e, em 2005, foi elaborado um parecer detalhado sobre a legislação educacional desde a LDB de 1996.

Nesse parecer consegue explicitar que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 1998 não estavam cumprindo a LDB, pois não garantiam que os currículos oferecessem, de fato, os conhecimentos de Filosofia e de Sociologia, apenas como temas transversais. (SILVA, 2010, pg. 30)

O parecer passou a ser objeto de discussão em diferentes espaços. Tanto na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, quanto no país inteiro, compreendendo também associações sindicais e científicas de sociólogos e filósofos.

A obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia nos currículos do Ensino Médio é recente no Brasil. Em 2008 foi aprovada a Lei Nº 11.684, de 2 de Junho de 2008, que incluía a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. E dentro dessa curta trajetória, ainda são diferentes as discussões sobre o seu papel e objetivos para a Educação.

Para situar o debate que está posto em nível nacional a respeito do papel do Ensino Médio e das Ciências sociais dentro dele, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), pode-se observar que, um princípio é o entendimento da Educação enquanto um processo de produção e socialização da cultura, da vida, na qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores. Na síntese elaborada pelo Conselho Nacional da Educação (CNE), a respeito das DCN, se reafirma o Parecer CNE/CEB nº 11/2010 (que dispõe sobre as diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental): “o conceito de qualidade da Educação é uma construção histórica que assume diferentes significados em tempos e espaços diversos e tem relação com os lugares de onde falam os sujeitos, os grupos sociais a que pertencem, os interesses e os valores envolvidos, os projetos de sociedade em jogo”. (BRASIL, 2008 A)

De forma a atender as determinações da LDB, o currículo do Ensino Médio é dividido em quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Humanas. E dentro destas áreas, alguns conteúdos e disciplinas são colocados como obrigatórios. Dentre eles o Ensino de Sociologia e Filosofia em todos os anos do Ensino Médio.

O Ensino Médio, segundo as DCN's deve proporcionar uma Educação integral que contemple o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como dimensões da formação humana e que prepare simultaneamente para o aprofundamento dos estudos, para o exercício

da cidadania e para o trabalho. Outro aspecto presente nas DCN's é que, como critério para a organização da Matriz Curricular é o de que devem estar contidas a interdisciplinaridade e a contextualização, e estas devem ser constantes em todo o currículo, de forma a proporcionar interlocução entre diferentes campos de conhecimento e transversalidade dos conhecimentos. (BRASIL, 2013)

Com a obrigatoriedade da Sociologia na Educação Básica, passaram a ser produzidos livros didáticos, pelo Ministério da Educação, para distribuição nas escolas públicas. Como exemplo, o *Sociologia Hoje* (MACHADO; et al., 2013) apresenta como objetivos aproximar as investigações, reflexões e teorias das Ciências Sociais do cotidiano do estudante, tornando-o instrumento de reflexão crítica sobre o dia a dia, a sociedade, a história e o mundo contemporâneo. Fundamenta-se na construção de um aprendizado crítico e participativo.

### 2.3 “Escola Sem Partido” ou “Escola com Mordação”?

Em 2008, na coluna do Reinaldo de Azevedo da *Revista Veja*<sup>6</sup>, uma matéria apresentava o “Escola Sem Partido” e anunciava que a *Veja* voltaria a fazer reportagens sobre manipulação ideológica nas escolas, com a atenção para disciplinas da área das Ciências Humanas (História e Geografia). Nessa matéria traz entrevistas com professores e faz divulgação do site “Escola Sem Partido”, dando uma expressão nacional para o movimento.

O “Escola Sem Partido”<sup>7</sup> surge como uma iniciativa de estudantes e pais que se afirmam preocupados com o grau de contaminação político-ideológica nas escolas brasileiras, em todos os níveis, incentivando a denúncia de “doutrinação”. O movimento propõe um “Dia Nacional de Luta Contra a Doutrinação”. No ano de 2016 ganhou a cena pública e midiática a partir da elaboração de Projetos de Lei que foram apresentados na esfera Legislativa federal e em diferentes estados e municípios do país.

Esse projeto foi defendido por alguns setores da sociedade e alvo de críticas e questionamentos em torno de seu conteúdo por outros, principalmente durante os processos de ocupações de escola, que aconteceram em 2016, onde os estudantes se colocavam contrários a tal projeto. O que inicialmente era um Programa, hoje tramita por meio de Projetos de Leis (PL's) nos níveis municipal, estadual e federal. Em Alagoas, o Escola Livre, um programa

---

<sup>6</sup> POR UMA ESCOLA SEM PARTIDO. <<http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/por-uma-escola-sem-partido/> acesso em: 19/05/2017>.

<sup>7</sup> Site do Programa Escola Sem Partido <<http://www.escolasempartido.org/> acesso em: 17/04/2017>.

inspirado no “Escola Sem Partido”, foi aprovado e estava em vigor desde o abril de 2016. Uma decisão liminar suspendeu o programa em 22 de março de 2017, por um ministro do Supremo Tribunal Federal (STF).<sup>8</sup>

Entre as pautas e os princípios que o PL 847 aponta estão o reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado; Educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos na sua liberdade de consciência e de crença; direito dos pais a que seus filhos recebam a Educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções; os ideais de “neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado”; o pluralismo de ideias no ambiente acadêmico; a liberdade de aprender, de consciência e de crença. (BRASIL, 2015)

Manifestado através de projetos de leis, o Programa “Escola Sem Partido” ganhou a cena pública e midiática do país ao longo do ano de 2016. O site do “Escola Sem Partido” aponta para o seu surgimento como uma iniciativa de estudantes e pais que se afirmam preocupados com o grau de “contaminação político-ideológica” presente nas escolas brasileiras, em todos os níveis, e trabalham no incentivo a denúncias de posturas dos professores, com base no que eles caracterizam enquanto “doutrinação”. Além de propor um “Dia Nacional de Luta Contra a Doutrinação”, o movimento fez um modelo de manual de deveres do professor, orientações de como elaborar uma denúncia e “flagrar o doutrinador”.<sup>9</sup> Uma disputa presente nesse projeto é a dimensão da produção de conhecimento no ambiente escolar. Podemos nos questionar: que conhecimento se pretende produzir? Está se produzindo conhecimento crítico? Também está presente o elemento da censura e o controle sobre a ação pedagógica do professor.

Nacionalmente ele se manifesta pelo PL 847, de 2015, que inclui, entre as diretrizes e bases da Educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". O Projeto de Lei reivindica princípios como: neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; pluralismo de ideias no ambiente acadêmico; liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da Educação, da liberdade de consciência, liberdade de crença; reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado; Educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos na sua liberdade de consciência e de crença; direito dos pais a que seus filhos recebam a Educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

---

<sup>8</sup> Barroso suspende programa inspirado no Escola Sem Partido em Alagoas. <<http://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/barroso-suspende-programa-inspirado-no-escola-sem-partido-em-al/> acesso em: 22/05/2017>

<sup>9</sup> Encontramos as propostas descritas no site do Escola Sem Partido. ([www.escolasempartido.org/](http://www.escolasempartido.org/))

O Projeto de Lei, apresentado nas esferas municipal, estadual e federal, é inspirado por um modelo contido no site do “Escola Sem Partido” (conforme nota 9) e tem como pretensão proibir, em sala de aula, a prática de “doutrinação política e ideológica” bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes.

Aqui, uma dimensão da disputa que temos é pela definição de qual o papel do professor e dos alunos em meio à sala de aula e a função do processo pedagógico. O movimento parte de uma visão de que o professor representa uma *autoridade máxima* em sala de aula, tornando-se, assim, doutrinador. Uma situação de aprendizado, na compreensão deste movimento, é o momento em que do professor “faz a cabeça” dos alunos.

Desde a perspectiva desse programa, ao professor cabem as seguintes atribuições: não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária; não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas; não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito; respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a Educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções; não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

A ideia de neutralidade posta nos discursos sobre a Educação que aparecem no Programa “Escola sem Partido” podem ser contrapostas se analisarmos a perspectiva sobre a Educação e a prática pedagógica, desde Paulo Freire, por exemplo. Como argumenta Freire (2014), em *Pedagogia da Autonomia*, a Educação é uma forma de intervenção no mundo<sup>10</sup>. Ensinar, na perspectiva de Freire, exige criticidade, ética, risco, aceitação do novo, rejeição de qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento, aceitação da identidade cultural, bom senso, entre outras competências para se atingir uma pedagogia de autonomia. Além disso, Freire (2014) afirma que ensinar não é transferir conhecimento.

---

<sup>10</sup>“Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante.” (Freire, 2014)

Em um debate no programa *Sala Debate*, de 19 de julho de 2016, no canal Futura<sup>11</sup>, são apresentadas as perspectivas a favor e contrárias ao “Escola Sem Partido”, com a participação de Miguel Nagib, advogado e autor do projeto, que faz a defesa do PL, e de Fernando de Araújo Pena, professor na Universidade Federal Fluminense, que traz argumentações contrárias, questionamentos sobre a neutralidade e apartidarismo do projeto e contextualiza o Projeto de Lei enquanto parte de um movimento mais amplo e que impõe sua visão de Educação e valores. Pode-se destacar no debate a defesa das propostas que traz o “Escola Sem Partido”, que tem como proposta “combater a doutrinação ideológica com foco na neutralidade de ensino”. A contraproposta apresentada pelos debatedores contrários ao projeto é a de que no ambiente escolar devem ser abordados a diversidade, igualdade, a inclusão, através do livre debate de ideias.

Um eixo explorado pelo programa “Escola Sem Partido” é o da liberdade de crença. Dispõe que os alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio sejam informados e educados sobre os direitos que decorrem da liberdade de consciência e de crença assegurada pela Constituição Federal.

É proposta, também, a criação de um canal de denúncias contra os professores. Criação de um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento da Lei, pelas secretarias de Educação. Este canal garantiria o anonimato de quem faz a denúncia, sob pena de responsabilidade. Ainda nesse projeto, as escolas devem fixar cartazes com a lei (no anexo 2 está o modelo de cartaz disponível no site do movimento) nas salas de aulas, salas de professores e onde possam ser lidos pelos alunos. E canais de informações devem ser criados para informar e educar a comunidade escolar (professores, estudantes, pais ou responsáveis) sobre limites éticos e jurídicos da atividade docente, como a fixação de cartazes nas escolas. De maneira muito semelhante ao que acontecia com o Ensino de Moral e Cívica na Ditadura Militar, é submetido um controle e sanções sobre a atividade docente que atue no sentido de produção de sujeitos críticos, a própria Educação Moral proposta é uma moral que é nacionalista, que promove o culto à pátria, que resguarda aos familiares o debate sobre temas como a religião, a sexualidade, o racismo, temas que tem um viés sociológico e histórico evidente, por se tratarem de construções sociais e históricas, devendo ser tratados como tal.

O “assédio ideológico” que o movimento “Escola Sem Partido” pretende combater pode ser caracterizado como a retirada da autonomia pedagógica de professores nas escolas e

---

<sup>11</sup> Escola Sem Partido, Sala Debate, Canal Futura de 19 de Julho de 2016. (<https://www.youtube.com/watch?v=J2v7PA1RNqk> acesso em 01/06/2016)

universidades. Assim como traz uma ideia de ideologia que estaria contida apenas nos movimentos de esquerda. A mobilização conservadora ligada ao movimento “Escola Sem Partido” também aborda a campanha contra a “ideologia de gênero”, como uma forma de desqualificar o debate acerca da trajetória de construção dos direitos das mulheres, por exemplo. E esse movimento complementar ao Programa “Escola Sem Partido” se materializou atingindo planos de Educação em alguns Estados e Municípios brasileiros, também foi pauta na construção do Plano Nacional de Educação<sup>12</sup> em 2015 e ainda é pauta em debates nacionais como Fórum Nacional da Educação (FNE)<sup>13</sup>.

As questões relativas ao gênero e a sexualidade, que são colocadas em xeque nestes projetos para a Educação, têm como desdobramento a restrição da inserção do debate público a respeito da construção social e histórica desses temas. O movimento que faz o “Escola Sem Partido” atua produzindo censura, cerceando as críticas ao machismo e à homofobia e demais opressões, proibindo debates sobre estes e outros temas no ambiente escolar.

Em meio a essa disputa colocada pelo “Escola Sem Partido”, há movimentos de professores, sindicatos, e diversos atores sociais fazendo enfrentamento, se colocando em oposição ao Programa “Escola sem Partido”, ao que se caracterizou como “mordaca” aos professores e ao fazer docente e trata-se de censura e controle, uma visão de Educação que está se pretendendo inserir na sociedade brasileira, de viés conservador. No Rio Grande do Sul, foi criada a Frente Gaúcha Escola Sem Mordaca<sup>14</sup>. A Frente tem atuado trazendo a discussão do Programa “Escola Sem Partido” como um guarda-chuva para as discussões e caracterização de uma escola democrática, discussão da diversidade étnico-racial e gênero nas escolas, do conhecimento científico, além do apoio aos professores que sofrem/sofreram com

---

<sup>12</sup> Educação debate aplicação da ideologia de gênero e orientação sexual no PNE. (<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/499537-EDUCACAO-DEBATE-APLICACAO-DA-IDEOLOGIA-DE-GENERO-E-ORIENTACAO-SEXUAL-NO-PNE.html> acesso em: 23/05/2017).

<sup>13</sup> Incidindo sobre o discurso da neutralidade política, em 04 de maio de 2017, o MEC redefiniu a composição do Fórum Nacional da Educação (FNE), excluindo entidades de pesquisadores e trabalhadores em educação e representantes da sociedade civil. O MEC alegou que a medida evita que discussões político-partidárias interfiram na política educacional do país. Tal medida, adotada pelo Ministério da Educação, foi criticada por diversos setores da sociedade civil. O Fórum Nacional de Educação foi criado em 2010 e tem como uma de suas atribuições o acompanhamento do Plano Nacional de Educação (PNE), além de coordenar as conferências nacionais de educação e promover articulação entre as conferências regionais, estaduais e municipais. <<http://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2017-05/mec-redefine-composicao-do-fne-entidades-criticam> acesso em: 27/05/2017>.

<sup>14</sup> A Frente Gaúcha Escola Sem Mordaca, composta por entidades representativas de educadores, estudantes, profissionais e atuantes na educação superior, cultura, pesquisa, comunicação, direito, ações comunitárias e movimentos sociais, constitui-se como um espaço suprapartidário e plural, que visa promover debates e manifestações, em defesa da democracia e justiça social, sobretudo no que diz respeito à Educação. <<https://www.facebook.com/frentegauchaescolasemmordaca/> acesso em: 17/04/2017)

perseguição na escola (assédio moral, descontos salariais, expulsão na escola entre outros desdobramentos) em função do seu fazer docente.

## **2.4 Reforma do Ensino Médio**

Incluimos aqui a análise de aspectos da Reforma do Ensino Médio (proposta inicialmente pela Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016 e sancionada pela Lei Nº 13415, de 16 de fevereiro de 2017), porque novamente se coloca em questionamento o Ensino de Sociologia no Ensino Médio. Entendemos que tal reforma, mesmo que de forma indireta, pode ser associada aos desdobramentos do debate público sobre o “Escola Sem Partido”, e de certa forma, se apresenta como um elo do que estamos denominando de disputa social. Nesse caso o Estado e a política são atores sociais que reagem ao debate público sobre o “Escola Sem Partido” atuando no sentido de garantir legitimidade à proposta por meio da submissão de Projetos de lei que ofereçam legitimidade institucional à proposta. Não é necessariamente o foco deste trabalho analisar tal desdobramento dentro dos espaços de poder institucional, mas não é possível que se desconsidere o papel determinante, sob o ponto de vista ideológico, que tanto o Estado como os atores políticos (vereadores, deputados e senadores) desempenham no fator “legitimidade” para o projeto “Escola Sem Partido”.

A Medida Provisória da Reforma do Ensino médio pretendia instituir a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, a partir da alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Propôs a alteração progressiva da carga horária mínima anual para mil e quatrocentas horas. Nos currículos a alteração que foi apresentada pela Medida Provisória se manifesta pela obrigatoriedade do estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política. A MP da Reforma do Ensino Médio propõe a retirada da obrigatoriedade do ensino de Artes e Educação Física no Ensino Médio e coloca a ênfase do currículo do Ensino Médio para as seguintes áreas de conhecimento: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas.

A Reforma do Ensino Médio também propõe alterações na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a partir da sua redução e adaptação de itinerários formativos específicos. Assim, o Ensino médio será composto pela BNCC e os itinerários formativos específicos com ênfase nas áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica Profissional. Outra dimensão presente na proposta da Reforma é em



relação à formação dos professores, onde profissionais com “notório saber”, reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, poderão ministrar conteúdos de áreas afins a sua formação para atender a formação técnica profissional.

A proposta inicial da Medida Provisória da Reforma do Ensino Médio ainda previa a possibilidade de haver instituições de Educação à distância, com “notório reconhecimento”, que poderia vir a ser comprovado por demonstração prática.<sup>15</sup> Uma das discussões que se coloca nesse cenário, que caracteriza uma disputa social, é de que a Reforma do Ensino Médio apresenta um projeto de formação profissionalizante, colocando em xeque o Ensino de Ciências Humanas e uma formação básica comum.

A implantação da Medida Provisória da Reforma do Ensino Médio (Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016), aprovada em 8 de dezembro de 2016 na câmara e em 8 de fevereiro de 2017 no senado, propôs algumas alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). De maneira que: houve alteração progressiva da carga horária mínima anual para mil e quatrocentas horas; os currículos a que se refere devem passar a abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política; se retira a obrigatoriedade do ensino de Artes e Educação Física no Ensino Médio.

Essa reforma tinha como proposta limitar a carga horária da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não podendo superar 1.200 horas, o que veio a ser aprovado na Lei nº1341/2017 foram 1.800 horas (BRASIL, 2017). De maneira flexível, os currículos do ensino médio passam a ser compostos pela BNCC e por itinerários formativos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens. Essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à Educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017 A, pg. 7)

Entre os marcos legais da BNCC, um deles é o intuito de cumprir as determinações do Art. 5 da Constituição Federal, que determina:

---

<sup>15</sup> Relator da MP, o senador Pedro Chaves (PSC – MS), criou a possibilidade de realizar o Ensino Médio à distância. (<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/relator-da-mp-do-ensino-medio-permite-educacao-distancia-20564320> acesso em: 29/05/2017).

A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Na prática, essa reforma educacional promove uma transformação profunda na estrutura do sistema de Ensino Médio, por meio da flexibilização da grade curricular, de acordo com o portal do MEC<sup>16</sup>, têm como objetivo atender às demandas do mercado de trabalho. A ênfase promovida pela Reforma do Ensino Médio é o ensino técnico profissionalizante, uma vez que as escolas, de um modo geral não apresentam condições infraestruturais e de pessoal para ter uma oferta ampla de opções de formação curricular, como o texto legal anuncia.

É bastante cara a disputa social inserida nesta reforma, ela se apresenta a partir da dimensão da construção de um ensino técnico, voltado para a formação de profissionais que atendam às demandas do mercado de trabalho, na medida em que faz alterações significativas na Base Nacional Comum Curricular. Outra dimensão que traz a Reforma e merece nossa atenção é que profissionais reconhecidos com “notório saber” pelas instituições de ensino podem ministrar conteúdos de áreas de conhecimento afins à sua formação, conforme a Lei 13415/17.

## **2.5 As disputas nos projetos educacionais**

Esses projetos para a Educação que estamos analisando apresentam uma série de características, que por vezes são distintas, apontam para diferentes visões e concepções sobre o papel da Educação e os objetivos sociais que cumpre.

O Programa “Escola Sem Partido” e o Ensino de Moral e Cívica, que foi implementado durante o período da ditadura militar, por exemplo, trazem consigo dimensões materiais e simbólicas (censura, criação de mecanismos de controle e retirada da autonomia do professor), inserem-se num sistema de controle/dominação por meio do avanço de ideias e práticas conservadoras, nacionalistas e carregam visões e valores de Educação próprios.

Nos debates sobre o Ensino de Sociologia enquanto disciplina curricular estão presentes alguns desafios e critérios que devem estar contidos no plano de trabalho do professor de Sociologia, dentre eles a “compreensão das práticas sociais”, a “preparação básica para o trabalho” e os “conhecimentos necessários para o exercício da cidadania”. E estes requisitos estão contidos em documentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

---

<sup>16</sup> Novo Ensino Médio – Dúvidas (<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361> acesso em: 30/05/2017).

e a Resolução CEB n. 3/98. Para isso, a atuação docente deve caminhar desde a construção de uma postura cognitiva no indivíduo, com três eixos a serem abordados, que seriam as competências para a formação do indivíduo, cidadão e profissional.

Eis aqui uma contribuição fundamental da Sociologia para os jovens educandos: o estudo e o conhecimento da realidade social, em si mesma dinâmica e complexa, a compreensão dos processos sociais e seus mecanismos e a percepção de nossa própria condição enquanto atores sociais capazes de intervir na realidade. (Sarandy, 2004. pg. 123)

No paradigma da “Escola Sem Partido”, ou do Ensino de Moral e Cívica, estes debates acontecem de outras formas. O entendimento sobre o papel da Educação e do professor é outro. Compreender os processos sociais e seus mecanismos, assim como um conhecimento mais amplo da realidade social, não está entre os seus objetivos.

O papel da Educação e a sua representação social estão em jogo quando analisamos os conteúdos e contribuições desses projetos para a Educação. Na disputa que traz o “Escola Sem Partido”, ao apresentar a dicotomia de uma escola “com ou sem partido”, diz respeito a um projeto de escolarização que está sendo inscrito através do PL, que pretende remover da escola seu projeto educacional atual e inscreve outro projeto. Entre as ideias que o movimento “Escola Sem Partido” apresenta, está a de professor enquanto um sequestrador, doutrinador e o estudante enquanto uma audiência cativa<sup>17</sup>.

Uma dimensão que está colocada na disputa é a inconstitucionalidade do PL nº 867/2015, que se propõe a definir princípios que devem orientar a Educação nacional, insere o pluralismo de ideias no ambiente acadêmico, enquanto exclui o pluralismo pedagógico, que também está presente na Constituição Federal e na LDB. Além da restrição da liberdade de ensinar, que está em disputa nesse projeto na medida em que insere uma lista de proibições ao professor.

As disputas sociais presentes nos projetos para a Educação que estão sendo propostos na análise constituem uma base de fundamento ideológico. Os valores, símbolos, tradições e nacionalismos presentes na Educação Moral e Cívica podem ser vistos desde essa perspectiva. Assim como o “Escola Sem Partido”, na medida em que se propõe a proibição daquilo que

---

<sup>17</sup> SÍNDROME DE ESTOCOLMO - Vítima de um verdadeiro “sequestro intelectual”, o estudante doutrinado quase sempre desenvolve, em relação ao professor/doutrinador, uma intensa ligação afetiva. Como já se disse a propósito da Síndrome de Estocolmo, dependendo do grau de sua identificação com o sequestrador, a vítima pode negar que o sequestrador esteja errado, admitindo que os possíveis libertadores e sua insistência em punir o sequestrador são, na verdade, os responsáveis por sua situação. De modo análogo, muitos estudantes não só se recusam a admitir que estão sendo manipulados por seus professores, como saem furiosos em sua defesa, quando alguém lhes demonstra o que está acontecendo. (<http://www.escolasempartido.org/sindrome-de-estocolmo> acesso em: 01/06/2017).

caracterizam enquanto “doutrinação política e ideológica” bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes.

### **3. EDUCAÇÃO: UM CAMPO EM DISPUTA**

Este capítulo se propõe a refletir e discutir, desde as noções de *habitus*, violência simbólica e capital cultural, os objetivos do Ensino de Sociologia e aquilo que estamos entendendo como disputas e conflitos em projetos para o campo da Educação que incidem sobre o ensino de Ciências Sociais/Sociologia na Educação Básica. Buscando assim compreender que conflitos sociais estão envolvidos nas propostas apresentadas pelo “Escola Sem Partido” e a Reforma do Ensino Médio, analisados ao longo deste trabalho e quais disputas estão em jogo a partir de aproximações teóricas.

Dentro do campo da Educação, surge a necessidade da compreensão dessa gênese social na medida em que nos propomos a estudar esses projetos para a Educação no contexto brasileiro. A produção material e simbólica desse campo se torna um objeto para a análise. Nesse sentido, o que produz de material e simbólico o “Escola Sem Partido” e a Reforma do Ensino Médio? Que disputas estão em jogo no interior desse campo?

#### **3.1 A Sociologia no Ensino Médio**

Como vimos no capítulo 2 deste trabalho, a obrigatoriedade do Ensino de Sociologia enquanto disciplina obrigatória nos currículos da Educação Básica é recente, bem como as discussões sobre o seu papel e representações é algo que está em disputa. Um pouco do exercício que faz a sociologia é de fomentar uma dúvida radical. Exercer o ofício da sociologia é desmitificar as estruturas sociais e fazer o exercício de rompimento com o senso comum. Uma discussão interessante a fazer é a respeito das “ameaças” que estão postas dentro da disputa colocada em projetos como o Ensino de Moral e Cívica, o “Escola Sem Partido” ou a Reforma do Ensino Médio, que limitam ou até mesmo extinguem o Ensino de Sociologia e apresentam outras propostas curriculares para a Educação Básica. Por que a formação que pretende romper com o senso comum e conhecer o mundo social e suas estruturas se tornaria uma ameaça?

A presença da Sociologia no Ensino Médio, como um fenômeno social, desde 2008, e o debate para a sua implementação envolveu diversos atores, como foi exposto no capítulo 2 deste trabalho. Afinal, qual o papel da Sociologia no ensino médio? Por que com a Reforma do Ensino Médio a sua obrigatoriedade é posta em questão?

Entre os objetivos da Sociologia no Ensino Médio o que, em geral, sempre está presente nas falas de professores é: fazer os alunos desenvolverem um pensamento crítico e propiciar

aos alunos a oportunidade de analisar, interpretar e compreender a realidade social. Também está presente a “verbalização de que o objetivo da Sociologia é preparar os alunos para o exercício da cidadania e estudar conceitos que os alunos possam relacionar a sua vida”. (PEREIRA, 2013)

Da mesma forma que são produzidos livros didáticos, orientações curriculares, materiais para auxiliar os docentes, muitas pesquisas foram realizadas buscando compreender o papel da Sociologia no Ensino Médio. Numa pesquisa realizada, que buscava entender as representações de professores sobre o Ensino de Sociologia no Ensino Médio, destacam-se a formação do cidadão com capacidade de compreender a realidade social e capacidade de intervenção na realidade social. (RÊSES, 2016)

Para o desenvolvimento de uma imaginação sociológica, isto é, a capacidade de compreender o cenário histórico mais amplo (MILLS, 1975), há pelo menos duas habilidades específicas da Sociologia que estão intimamente ligadas com o objetivo do Ensino de Sociologia na Educação Básica: a desnaturalização e o estranhamento. A imaginação sociológica contribui para:

[...] instigar a reflexão sobre a relação entre aprendizados, saberes, sentidos individuais com o contexto familiar, comunitário, escolar, assim como na construção de perspectivas futuras. Ou seja, a relação entre biografias individuais e condicionantes sociais (RÖWER; VARGAS, 2013, pg. 7003).

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) indicam a necessidade de se desenvolver estratégias para a construção da imaginação sociológica, entre essas estratégias apontam para a desnaturalização e o estranhamento como potencial para auxiliar os estudantes na compreensão e utilização de linguagens desenvolvidas na disciplina contextualizando com a realidade de cada estudante. O estranhamento deve auxiliar no processo de observação dos fenômenos sociais cotidianos, de forma que:

Observar que os fenômenos sociais que rodeiam a todos e dos quais se participa não são de imediato conhecidos, pois aparecem como ordinários, triviais, corriqueiros, normais, sem necessidade de explicação, aos quais se está acostumado, e que na verdade nem são vistos. (BRASIL, 2006, pg. 106).

A desnaturalização, segundo as OCNEM, possui o papel de trabalhar a historicidade dos fenômenos sociais, de forma que as mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões e interesses. Trata-se de compreender os fenômenos sociais como algo que não está dado por meio de tendências naturais:

Primeiro, perde-se de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais. (BRASIL, 2006, pg. 105)

De maneira geral, o Ensino de Sociologia sempre esteve vinculado a uma “ameaça” à conservação de regimes políticos estabelecidos. Um exemplo disso foi o período da ditadura-militar, quando se retirou a Sociologia dos currículos e se instituiu o Ensino de Moral e Cívica, em função do papel que exerce, enquanto ciência que pretende conhecer o mundo social e análise da realidade. De acordo com Sarandy (2004) o ensino de Sociologia deve fornecer condições necessárias para “um aprendizado que permita uma interferência consciente necessária à superação dos desafios atuais da nossa sociedade”. Dessa forma, pode ser tomado como objetivo do ensino de Sociologia a seguinte formulação:

[...] seu objetivo é sempre descortinar níveis de realidade, percepção e representação presentes nas ações humanas. Este é seu projeto desde sua fundação enquanto ciência. Para além da discussão se a disciplina deve ser tratada do ponto de vista conceitual ou temático, o que proponho é que seja qual for o conceito ou a problemática trabalhada em suas aulas, esses serão sempre meios para se atingir seu objetivo – a percepção sociológica. (SARANDY, 2004. pg. 128)

Ensinar Sociologia no ensino médio, indo ao encontro com o que propõe Sarandy (2004) é trabalhar a percepção sociológica no educando e desenvolver uma nova postura cognitiva no indivíduo, que não está dada nas demais áreas de conhecimento que são ensinadas na escola. Na medida em que entendemos o processo de escolarização como forma de conservação e reprodução social, podemos observar que esse movimento (a retirada do ensino de Sociologia) é um movimento de disputa dentro do campo da Educação, pois coloca em jogo a produção simbólica que a classe dominante pretende impor.

O papel da Sociologia, para Pierre Bourdieu, caminha no sentido de desvelar estratégias de dominação. Dessa forma, uma das relações em que aparecem os sistemas simbólicos, no livro *O Poder Simbólico* (2009), é enquanto instrumentos de dominação estruturantes que não estão estruturados e reproduzem a estrutura do campo das classes sociais, assim “os sistemas ideológicos” produzidos caracterizam a luta pelo monopólio da produção ideológica legítima.

Para estabelecer um caminho metodológico, fazer Sociologia, nessa perspectiva, permearia a discussão sobre a construção de um objeto científico. Para Bourdieu (2009), construir um objeto científico é, sobretudo, romper com o senso comum, ou seja, o rompimento com representações partilhadas por todos.

Fazer Sociologia, nessa perspectiva é romper com o senso comum, desvelar as estruturas de dominação, conhecer o mundo social. E é destacada, por Bourdieu (2009), a

importância do rigor metodológico para a sua produção enquanto ciência. Entretanto, no contexto escolar do Ensino Médio, o Ensino de Sociologia é posto em questionamento e insere-se dentro das disputas que estamos analisando neste trabalho.

O rigor científico do método sociológico possibilita a desmistificação das estruturas sociais. Bourdieu defende a necessidade de haver uma vigilância epistemológica e evitar contaminação das noções pelas prenoções. (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON; 1999, p. 32) Assim, para a sociologia se atribuiria a função de compreender o mundo social por meio da desmistificação das estruturas sociais. Os problemas são socialmente produzidos a partir de um trabalho coletivo de construção da realidade social. Segundo Bourdieu:

O sociólogo tem um objecto a conhecer, o mundo social, de que ele próprio é produto e, deste modo, há todas as probabilidades de os problemas que põe a si mesmo acerca desse mundo, os conceitos – e, em especial, as noções classificatórias que emprega para conhecer, noções comuns como os nomes de profissões, noções eruditas como as transmitidas pela tradição da disciplina - sejam produto desse mesmo objeto. (BOURDIEU, 2009, pg. 34)

Sobre o papel da Sociologia, nessa perspectiva, permearia a discussão acerca da construção de um objeto científico. Para Bourdieu, construir um objeto científico é, sobretudo, romper com o senso comum, ou seja, o rompimento com representações partilhadas por todos. Por se tratarem de habilidades próprias da Sociologia, a desnaturalização e o estranhamento cumpririam este papel de rompimento com o senso comum.

### **3.2 *Habitus*, violência simbólica e a reprodução social**

Os conflitos sociais, gerados a partir dos projetos como o Ensino de Moral e Cívica, “Escola Sem Partido” e a Reforma do Ensino Médio (descritos no capítulo 2 deste trabalho), podem ser entendidos a partir das lutas que são conferidas pelos atores dentro do campo da Educação. Assim, o campo e o *habitus* são conceitos de demarcam disputas e lutas por legitimidade. Santos (2014) comenta sobre a proposta de Campo e *Habitus* de Bourdieu:

Os campos e o *habitus* possuem um conteúdo histórico, representado pela história reificada – aquela que está inserida nas coisas e cuja origem foi, em grande medida, esquecida pelos agentes – e pela história incorporada – aquela que está inscrita nos próprios agentes, representada pela linguagem, posturas, moral etc. Obviamente, essa estrutura é preenchida por uma série de lutas por legitimidade, poder e posições privilegiadas, e as histórias reificada e incorporada estão em constante transformação – seja para reforçar o status quo ou em direção às mudanças. Os recursos discursivos utilizados pelos agentes no interior dos campos e nas



interseções entre estes são relevantes na análise, uma vez que a ciência, por exemplo, ocupa papel de destaque nas estratégias. (SANTOS, 2014, pg. 552)

A noção de campo, desde a perspectiva de Bourdieu, nos instrumentaliza para pensar o direcionamento da pesquisa que estamos desenvolvendo sobre as disputas no campo da Educação e suas implicações para o Ensino de Sociologia e Ciências Sociais na Educação Básica.

Por conceito de campo compreende-se um universo relativamente autônomo de relações específicas entre os agentes envolvidos, contendo relações objetivas entre as posições ocupadas por esses agentes que determinam a forma de tais relações. (BOURDIEU, 2009). Ainda sobre a análise do campo, no contexto em que argumenta sobre o campo econômico e dos produtores de habitação, na obra *O Poder Simbólico*, o autor afirma:

Compreender a gênese social de um campo, e aprender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas que nele se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os actos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir (BOURDIEU, 2009, pg. 69).

Na medida em que estudamos o campo da Educação e os instrumentos que a escola utiliza, enquanto meio de assegurar a reprodução social, verificamos que *habitus* e disposições são produzidos, reproduzidos, internalizados e externalizados. O conceito de *habitus* se caracteriza a partir da interiorização de estruturas objetivas das classes ou grupos sociais que acabam gerando proposições (objetivas ou subjetivas) para a resolução de problemas quanto à reprodução social. Desta forma *habitus* surgiria como:

[...] um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. *Habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. (SETTON, 2002, pg. 63)

Essas estruturas estruturadas e estruturantes, denominadas *habitus*, definem-se como aquilo que foi adquirido como princípio das ações ou das representações e das operações de construção da realidade social. Materializam-se por meio dos estilos de vida, dos gostos, dos gestos, das maneiras de fazer as coisas, etc. Em geral, são disposições que os indivíduos

desenvolvem, são princípios de ação orientados por formas de percepção do mundo social, de agir, de pensar, de sentir.

As contribuições teóricas de Pierre Bourdieu para o campo da Educação, no qual se pretende uma forma de interpretar a função da Educação e a instituição escolar, têm como tese central de que os alunos não podem competir em condições de igualdade na escola, pois trazem consigo uma bagagem social e cultural diferenciada. O sucesso escolar, como é caracterizado no livro *Os Herdeiros*, de Bourdieu e Passeron (1964), discute a relação da bagagem cultural que carregamos (o capital cultural) e a seleção social e escolar na França.

A teoria da Reprodução desenvolvida por Bourdieu e Passeron (2014), que realizam um estudo e análise do sistema de ensino francês no final da década de 1960, aponta para a escola enquanto uma instituição que não resolve os problemas sociais, ao contrário, atua no sentido de reforçá-los à medida que reproduz internamente as relações de poder em relação às classes sociais. O desenvolvimento dessa teoria considera e se calça no conceito de violência simbólica na medida em que sistematiza e descreve os mecanismos pelos quais ela é exercida pela instituição escolar e seus agentes que, em geral, ignoram que contribuem para a sua legitimação social. Nesse sentido, existiria uma violência inerente e inevitável, a violência da Educação, pois, para os autores, toda ação pedagógica é uma forma de violência simbólica.

O caráter simbólico da violência centra-se nas características fundamentais da estrutura de classes da sociedade capitalista, decorrente da divisão social do trabalho, baseada na apropriação diferencial dos meios de produção. O autor analisa que o processo educacional apresenta dois mecanismos destinados à consolidação da sociedade capitalista: a reprodução da cultura e a reprodução das estruturas de classes. O primeiro dos mecanismos se manifesta no mundo das “representações simbólicas ou ideologia”, e o outro atua na própria realidade social. (STIVAL; FORTUNATO, 2008. pg. 12004)

Entre os projetos em disputa dentro deste campo, podemos pensar na “Escola Sem Partido” como uma forma de reprodução da cultura que se está pretendendo enquanto dominante e na Reforma do Ensino Médio como medidas que, ao focar no ensino voltado para a mão de obra para o mercado, reproduz as estruturas de classe. Assim, as transformações que se pretendem fazer com o “Escola Sem Partido” fariam parte do mundo das representações simbólicas ou ideologia. E a Reforma do Ensino Médio atuaria então na própria realidade social.

Dessa maneira, a Reforma do Ensino Médio produz violência simbólica na medida em que é voltada para a produção de mão de obra. A apropriação de conteúdos escolares pelos estudantes pode ser diferente entre alunos de escola pública e alunos que teriam condições de

pagar por seus estudos. E seria uma maneira de auxiliar na reprodução social, atuando na própria realidade social.

O que Bourdieu e Passeron (2008) estão caracterizando como violência simbólica equivale a um poder que impõe significações e as impõe como legítimas, dissimula as relações de força que estão na base de sua força e apresenta sua própria força, que é propriamente simbólica, a essas relações de força. Uma aproximação possível (e necessária) para termos dimensão da disputa que está colocada é a dimensão da violência simbólica presente nos projetos que instituíram o Ensino de Moral e Cívica durante a ditadura militar e o “Escola Sem Partido”, que pretendem impor uma sobreposição enquanto símbolos da cultura dominante.

A ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica, segundo Bourdieu e Passeron (2008), enquanto uma imposição, um poder arbitrário, de um arbitrário cultural. Tendo como objetivo a reprodução da cultura dominante, a ação pedagógica escolar contribui para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante busca assegurar-se do monopólio legítimo da violência legítima. (Bourdieu, 2008)

O “Escola Sem Partido” e a Reforma do Ensino Médio se impõem como um poder arbitrário em meio as disputas no campo da Educação. Representam um arbitrário cultural, que se pretende enquanto dominante e se insere na disputa social dessa forma. A ação pedagógica atua em dois sentidos, enquanto violência simbólica, estabelecendo relações entre a imposição e aquilo que é imposto, atendendo aos interesses simbólicos e materiais da cultura dominante. Os autores destacam que:

Na realidade, devido ao fato de que elas correspondem aos interesses materiais e simbólicos de grupos de classes diferentemente situadas nas relações de força essas AP tendem sempre a reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural entre esses grupos ou classes, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social; com efeito, as leis do mercado em que se forma o valor econômico ou simbólico, isto é, o valor enquanto capital cultural, dos arbitrários culturais reproduzido pelas diferentes AP e, por esse meio, dos produtos dessas AP (indivíduos educados), constituem um dos mecanismos, mais ou menos determinantes segundo os tipos de formações sociais, pelos quais se encontra assegurada a reprodução social, definida como a reprodução da estrutura das relações de força entre as classes. (BOURDIEU; PASSERON, 2008 pg. 32)

Nessa perspectiva, pode-se constatar a existência de uma Autoridade Pedagógica (AuP), que se caracteriza enquanto uma violência simbólica exercida numa relação de comunicação que não pode produzir seu efeito próprio, isto é, propriamente simbólico. Ela atua de forma a gerar, necessariamente “em e por” seu exercício, experiências que possam permanecer

formuladas e a se exteriorizar somente nas práticas ou que possam se tornar evidentes em ideologias que contribuem umas e outras para dissimular sua verdade objetiva (BOURDIEU; PASSERON, 2008). A autoridade pedagógica, tal como Bourdieu e Passeron (2008) descrevem, é parte integrante da relação da comunicação. Entretanto, podemos observar no projeto “Escola Sem Partido”, que é manifestado tanto pelos projetos de lei, quanto em declarações públicas de seus defensores e no site do projeto, o entendimento de que o professor representa uma “autoridade máxima” dentro da sala de aula, dessa forma, se desconsidera a agência do aluno nesta relação de comunicação.

Uma característica importante na relação da comunicação pedagógica é que vai ser definida por sua dependência da cultura familiar, que é detentor e transmissor da cultura, que, segundo Bourdieu, “é mais ou menos próxima, em seu conteúdo e valores, da cultura erudita que a escola transmite e dos modelos linguísticos e culturais segundo os quais essa transmissão é feita”. (NOGUEIRA; CATANI, 2007, pg. 63).

Há uma variável histórica, segundo Bourdieu e Passeron (2008), no peso das representações de legitimidade, entre elas a ação pedagógica dominante. Tais representações atuam enquanto um sistema de instrumentos (simbólicos ou não) que asseguram e perpetuam o domínio de um grupo sobre o outro, ou de uma classe sobre as outras. (BOURDIEU; PASSERON, 2008) E, também, há uma combinação histórica dos instrumentos de violência simbólica e dos instrumentos de legitimação dessa violência. Atuando dentro de uma formação social determinada, uma ação pedagógica legítima (a que é provido de legitimidade dominante) caracteriza-se enquanto uma imposição arbitrária do arbitrário cultural dominante<sup>18</sup>.

A política educacional aplicada a partir do Ensino de Moral e Cívica, como já afirmado no segundo capítulo deste trabalho, tinha o papel de dar coesão ao discurso hegemônico, garantir o funcionamento social e a sua reprodução. Assim, podemos pensar nos prêmios de reconhecimento que eram concedidos, como a “Cruz de Mérito”, e esforços na construção de um discurso comum entre governo e povo, desde os mecanismos que eram utilizados como instrumentos de violência simbólica e na articulação entre civis e militares para a

---

<sup>18</sup> “O monopólio da legitimidade cultural dominante é sempre o resultado do jogo de uma concorrência entre instâncias ou agentes: segue-se que a imposição de uma ortodoxia cultural corresponde a uma forma particular da estrutura do campo de concorrência. Tal particularidade não aparece completamente exceto se a ligamos a outras formas possíveis tais como o ecletismo e o sincretismo, vistos como solução escolar dos problemas colocados pela concorrência pela legitimidade no campo intelectual ou artístico, e pela concorrência entre os valores e as ideologias das diferentes frações das classes dominantes.” (BOURDIEU; PASSERON, 2008, pg. 43-44)

implementação e manutenção da doutrina, cooperação de instituições formadoras de opinião (jornais, revistas, etc.), enquanto instrumentos de legitimação dessa violência.

Para Bourdieu e Passeron (2008) o trabalho pedagógico é uma delegação de autoridade, que implica que a instância pedagógica atue na reprodução dos princípios do arbitrário cultural dominante (isto é, aquele imposto por um grupo social ou classe como digno de ser reproduzido). Nesse sentido: “a ação pedagógica implica o trabalho pedagógico como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável” (BOURDIEU; PASSERON, 2008).

Qual seria o papel de um sistema de ensino reprodutor? Na perspectiva de Bourdieu e Passeron (2008), a sua estrutura e funcionamento têm como características a necessidade de produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição. As condições institucionais de auto-reprodução são necessárias tanto para o exercício de sua autoimposição, quanto para a sua função de reprodução de arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural). O sistema de ensino atua reforçando o reconhecimento de sua legitimidade enquanto instituição pedagógica, de forma a produzir e reproduzir as condições do desconhecimento da violência simbólica que exerce.

A análise que propõe a obra *A Reprodução* (2008), sobre o sistema de ensino francês, constata que tal sistema de perpetua e consagra um privilégio cultural que se funda no monopólio das condições de aquisição da relação com a cultura, reconhecidas e impostas como legítimas pelas classes sociais dominantes. Nesse sentido, Bourdieu e Passeron argumentam:

[...] na medida em que elas possuem o seu monopólio, é que a relação com a cultura que ele reconhece não está completamente dominada a não ser quando a cultura que ele inculca foi adquirida por familiarização; é também que o modo de inculcação que ele instaura permanece, a despeito da sua especificidade relativa, em continuidade com o modo de inculcação da cultura legítima cujas condições sociais só são dadas às famílias que tem como cultura a cultura das classes dominantes. (BOURDIEU; PASSERON, 2008, pg. 164)

Se aplicarmos essa condição apontada por Bourdieu e Passeron (2008), à análise do projeto da Reforma do Ensino Médio, podemos verificar que, na medida em que há uma redução da base comum curricular nacional e é retirada a obrigatoriedade de disciplinas como Sociologia, Artes e Educação Física, não há garantia que no ambiente familiar os estudantes adquiram esses conhecimentos e estudantes oriundos de famílias que não têm como cultura legítima a cultura das classes dominantes estariam em condições de desigualdade.

Se tomarmos a teoria da reprodução como parâmetro para entender como a Reforma do Ensino Médio auxilia na reprodução social, podemos pensar na seguinte hipótese: Na medida em que a Reforma do Ensino Médio propõe alterações na BNCC e tem seus objetivos voltados para a produção de mão de obra, o arbitrário cultural imposto pela escola deixa de proporcionar a formação e disciplinas necessárias para a formação de alunos de classes populares diminuindo suas chances objetivas de concorrer a concursos, vestibulares e investir em ensino superior, buscando formas de ascensão social, pois os estudantes formados dentro desse paradigma educacional não têm as mesmas condições objetivas que os oriundos de classes dominantes que tiveram acesso a capital cultural por outros meios.

Os estudantes oriundos das classes populares, de acordo com Bourdieu e Passeron (2008), obtêm resultados inferiores dos estudantes das classes superiores. Isso acontece em função do capital cultural. O capital cultural é a moeda de troca utilizada pelas classes dominantes para acentuar as diferenças. Na Educação, ele se manifesta pela quantidade de livros lidos, diplomas adquiridos, conhecimentos em geral e a melhor adaptação ao sistema de ensino. Dessa forma: “Os estudantes das classes populares são confrontados com a fração de estudantes abastados que tiveram mais proveito escolar em função de seu capital lingüístico e cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 2008, pg. 112).

Além disso, na obra *Escritos de Educação* (2007), Pierre Bourdieu vai apontar para a existência de três tipos de capital cultural. O capital cultural incorporado, este se manifesta como um *habitus*, sob a forma de disposições duráveis no organismo. O segundo, o capital cultural objetivado, transmissível em sua materialidade, se expressa na forma de bens culturais (quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, etc.). E o capital cultural institucionalizado, que é uma forma de objetivação posta à parte, pois confere ao capital cultural propriedades inteiramente originais, seriam os diplomas, uma certidão de competência cultural, que possuem um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura. (NOGUEIRA;CATANI, 2007)

O que está colocado nessa condição de disputas a partir do capital cultural é que, percebe-se a ação do privilégio cultural, na grande maioria das vezes, nas suas formas mais grosseiras, como “recomendações ou relações, ajuda no trabalho escolar ou ensino suplementar, informações sobre o sistema de ensino e as perspectivas profissionais” (NOGUEIRA;CATANI, 2007). Nesse momento, o capital cultural transmitido pela família aos seus filhos e o *ethos* de classe se torna evidente no sistema de ensino. Para Bourdieu, o *ethos* vai implicar em um “sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes frente ao capital cultural e a instituição escolar”

(NOGUEIRA;CATANI, 2007). Dessa forma, as crianças mais favorecidas carregam uma herança cultural que as possibilita ter mais condições de sucesso escolar, pois tiveram acesso, em seu meio, a hábitos e treinamento úteis às tarefas escolares.

O capital cultural e o ethos, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais. Ainda que, o êxito escolar, diretamente ligado ao capital cultural legado pelo meio familiar, desempenhe um papel na escolha da orientação, parece que o determinante principal do prosseguimento dos estudos seja a atitude da família a respeito da escola [...] (NOGUEIRA; CATANI, 2007, pg. 50)

Na medida em que, para obter sucesso ao longo da trajetória escolar, como aponta a obra *A Reprodução* (2008), os alunos partem de três elementos fundamentais: o *ethos* (as disposições em relação à escola e à cultura, esperança subjetiva, relações com a linguagem e a cultura), a condição de existência (segurança de emprego, rendas, local e condição de trabalho, tempo livre, etc.) e o capital cultural e social (capital linguístico; acervos, capital das relações sociais e de prestígio, informações sobre o sistema escolar, etc.). Em uma sociedade dividida em classes sociais, na qual a Educação se configura como campo em disputa, os agentes se colocam em luta conforme os espaços de relações de poder. Nesse sentido, a escola atua desde a sua capacidade de “eliminar os que não preenchem suas exigências implícitas e consegue obter dos outros a cumplicidade necessária para o seu funcionamento” (BOURDIEU; PASSERON, 2008).

Entendemos A Reforma do Ensino Médio e o “Escola Sem Partido”, que estamos analisando, enquanto projetos em disputa. E que se configuram em meio aos conflitos sociais, pois não há uma perspectiva unilateral de análise e apontamos para a existência de atores em oposição a eles e estes projetos para a Educação tendo efeitos sobre a ação pedagógica de professores, como iremos explorar no campo empírico deste trabalho.

Pensando o contexto dos projetos educacionais que estamos analisando e as relações com o capital cultural, como tratar da Reforma do Ensino Médio, por exemplo, podemos considerar uma crítica feita por Bourdieu (2007): em relação à herança cultural que, segundo o autor, poderia ser utilizada para refletir sobre as igualdades de condição que os alunos das classes populares passarão a ter em relação aos alunos de classes dominantes. O autor aponta para a tendência ao apego de alguns setores a uma definição social de equidade nas oportunidades de escolarização, entretanto, reforça que precisam ser levados em consideração os privilégios da herança cultural e acúmulos de capital dos grupos dominantes (NOGUEIRA; CATANI, 2007).

#### 4. A ATUAÇÃO DO “ESCOLA SEM PARTIDO” SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Este capítulo se propõe a discutir como ocorre a relação entre os projetos educacionais que estamos analisando neste trabalho no ensino das Ciências Sociais a partir da experiência do conflito entre a atuação de professores e a gestão institucional em duas escolas da grande Porto Alegre. A escolha do campo definiu-se a partir da experiência de perseguição do “Escola Sem Partido” sobre a atuação docente de professores da área das Ciências Sociais na rede pública estadual.

Entendemos a importância de construir uma análise sociológica sobre o tema, buscando compreender como esse projeto incide sobre a atuação docente, quais meios ele utiliza e que implicações tem sobre a trajetória individual e engajamento coletivo dos docentes. Trata-se de propor uma descrição da experiência relatada pelos professores dessa manifestação prática e real da atuação do “Escola Sem Partido”.

Para conduzir a análise foram selecionados dois casos. Um deles é o professor A, que tem formação em Licenciatura em Ciências Sociais, faz especialização em Ensino de Sociologia, tem 29 anos e atua na rede pública estadual há cinco anos. E o outro, o Professor B, que tem graduação em Licenciatura em História, pós-graduação em Direitos Humanos, tem 54 anos e atuação no magistério desde 2006. Ambos atuam na Educação Básica, com ensino de Ciências Humanas e são casos selecionados em função do histórico de constrangimentos por parte da direção escolar aos professores<sup>19</sup>. Estes constrangimentos variam desde manifestações da violência simbólica exercida pela escola à perseguição e afastamento dos docentes.

A sociologia de Bernard Lahire nos fornece elementos para pensar as disposições dos atores diante de suas trajetórias e explorar o campo dos acontecimentos que estão em jogo na disputa colocada pelo “Escola Sem Partido”. Sua teoria se insere em um programa de pesquisa que procura responder a questões de por que as pessoas agem, pensam, sentem, etc. da maneira como o fazem (VANDENBERGHE, 2013). Considera aspectos das trajetórias dos agentes, quais as relações do seu passado incorporado com o seu contexto presente de ação e como isso tem implicações nas práticas observáveis.

Dessa forma, uma das dimensões a serem exploradas no campo empírico deste trabalho é observar as disposições que os professores entrevistados têm, aspectos gerais da sua

---

<sup>19</sup> Não estaremos nos referindo ao gênero das(os) entrevistadas(os) para garantir seu anonimato, assim como os nomes citados ao longo do capítulo serão fictícios.



trajetória e descrição dos efeitos da perseguição sofrida por eles dentro do contexto do “Escola Sem Partido”, buscando entender como o contexto de origem desses atores influenciou para que chegassem até onde chegaram. A abordagem de Lahire considera as realidades individuais enquanto sociais e socialmente produzidas. Sem negar a importância do conhecimento macrosociológico da realidade social, o autor procura demonstrar que “não se pode reduzir as realidades individuais a simples manifestações de regras gerais, típicas ou probabilísticas, estabelecidas numa mesma escala coletiva de análise” (NOGUEIRA, 2013).

Entendendo a necessidade de investigar /estudar o campo da ação, acontecimentos que estão no campo do objeto proposto neste estudo, experimentar subjetivamente tal acontecimento, ou acontecimentos (como é sentido pelos atores, como está acontecendo, quais motivos para tal acontecimento) e a relação do sujeito/objeto com acontecimentos mais amplos influenciam/incidem na experiência dos atores. Que implicações tiveram a perseguição sofrida por estes professores? Como eles sentiram? Como aconteceu? O que motivou esses acontecimentos?

#### **4.1 Trajetórias dos agentes e a construção de visão de Educação**

As práticas e representações sociais não são nem totalmente livres, nem totalmente determinadas, como nos ensina a noção de *habitus*. O capital cultural distingue e cria hierarquias de valores, linguagens e gostos, como forma de promover distinção entre os atores. Aqui buscamos identificar algumas disposições e *habitus* presentes na trajetória destes agentes.

Durante a entrevista, o professor A nos relatou que queria fazer jornalismo, pois considerava que seria uma atividade que faz a “diferença”, acessando pessoas, levando conhecimentos para as pessoas que têm dificuldades de acessar. A experiência escolar, para o professor A, ampliava um pouco a visão de mundo, mas era limitada. Como uma das referências, tinha a figura do bibliotecário da escola que frequentava, que era próximo, fazia indicações de livros, conversava com ela. Passava muito tempo na biblioteca. Queria fazer jornalismo para poder escrever sobre coisas e diversos assuntos. Em conversas com o bibliotecário, mudou de perspectivas. Pesou também na sua escolha a imposição social que é colocada para fazer uma graduação, que vem em conjunto com as possibilidades de melhorar as condições de vida. Iniciou a graduação em Ciências Sociais, sem muitas expectativas, não se imaginava trabalhando na área. Teve apoio da família ao longo de sua trajetória, e quem o

inscreveu no concurso do Magistério Estadual foi a sua mãe. Até então não tinha considerado à docência como uma possibilidade de atuação.

E nisso eu tinha feito o concurso, tinha passado e fui chamado, como eu estava demitido eu fui, meio sem idealizações, mas quando surgiu isso, na realidade, dar aula se abriu como um universo incrível para tudo aquilo que eu sonhava, quando eu estava no ensino médio. E que eu nem imaginava, ter essa possibilidade, da sala de aula. Porque o papel do professor é um papel de poder, então tudo o que tu dizes ali é verdade. Por que tu estás ensinando que a Escola é o lugar da ciência, então tudo o que é científico é verdadeiro. Então é isso, eu posso ensinar o que eu quiser e isso é verdade. (Professor A)

Neste trecho da entrevista, pode-se identificar como o entrevistado percebe o papel do professor na ação pedagógica, que remete a pensar, também, desde a noção de escola enquanto reprodutora da cultura dominante, onde o lugar da ciência e da verdade científica é o que viemos tratando no capítulo 3, como ação pedagógica enquanto uma violência simbólica<sup>20</sup>. A escola, neste caso, enquanto o monopólio da violência legítima (BOURDIEU; PASSERON, 2008). Para o professor A, a Educação, em sua totalidade, é política.

O professor B relatou que o interesse pelas Ciências Humanas sempre esteve presente no seu imaginário. Acha que é algo herdado de sua formação. Em casa era incentivado pelo pai, com leituras. Na escola teve dificuldades com as Ciências Exatas. Quando estava em processo de escolha de profissão, sua primeira opção era artes plásticas, entretanto, não passou no vestibular da universidade federal, passou em história em uma faculdade privada e foi fazendo o curso. Segundo a sua avaliação sobre o processo de escolha das Ciências Sociais, o ensino médio dele não teve influência, mas gostava do tema. Na escola teve professores “complicados” nessa área e relatou que teve ótimos professores na área de exatas. Mas sempre gostou, sempre leu muito, frequentava a biblioteca e com muita influência familiar.

Sua construção de visão de Educação, desde as experiências docentes, são relatadas como algo que contextualiza o ambiente escolar e as diferentes discussões que costumam estarem na órbita, como as abordagens pedagógicas, as interlocuções, a questão sindical, etc. Trabalha a Educação de forma envolvida com o ambiente em que está. As escolas que trabalhou o influenciaram bastante também. Na primeira escola em que atuou a proposta educacional era outra, os vínculos, as discussões, as interlocuções sobre temas, a questão

---

<sup>20</sup>A ação pedagógica escolar contribuindo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante busca assegurar-se do monopólio legítimo da violência legítima. (BOURDIEU; PASSERON, 2008)

sindical, propostas de abordagens de conhecimento, tudo isso é importante e se constrói dentro da escola.

Podemos tomar alguns aspectos comuns ao longo da trajetória de ambos os professores para buscar entender, ainda que superficialmente, como o passado incorporado deles influenciou no seu contexto presente de ação. Ou seja, seu engajamento nas Ciências Humanas, o fazer docente e sua visão de Educação, no qual este *habitus* e as disposições presentes nos atores, como o incentivo e investimento familiar em sua trajetória educacional tiveram influências em relação às suas escolhas. Ambos cultivaram hábitos de leitura, frequentando bibliotecas, foram incentivados pela família, ou os próprios profissionais da escola. Todos esses aspectos auxiliaram no acúmulo de capital cultural e constituem parte integrante do seu sucesso escolar.

Bernard Lahire apresenta quatro dimensões às quais as famílias se distinguiriam e que teriam impacto sobre a escolarização das crianças: as condições e disposições econômicas, a ordem moral doméstica, formas específicas de autoridade familiar (como vigilância e punição) e formas de investimento pedagógico utilizadas pelas famílias. Cabe destacar que aparece como um argumento central na obra de Lahire que as diferentes dimensões da vida familiar não devem ser analisadas como fatores isolados (NOGUEIRA, 2013). Nesse sentido:

Para entender os resultados escolares de uma criança específica não bastaria a caracterização geral e abstrata do grupo social a que ela pertence. Seria necessário investigar a configuração familiar concreta na qual ela está inserida, a força relativa dos laços de interdependência que a unem a cada um dos outros membros do grupo, a natureza mais ou menos contraditória das lógicas socializadoras a que ela é submetida, sincrônica e diacronicamente. Seria preciso considerar, ainda, que as configurações familiares são não apenas, em alguma medida, internamente heterogêneas ou mesmo contraditórias, mas também instáveis. Em um dado momento, a mãe pode ter maior disponibilidade para cuidar da criança, em outro, pode ser necessário apelar para os cuidados dos avôs ou dos irmãos mais velhos, num terceiro, é possível que o pai, agora desempregado, possa estar mais presente e, assim por diante. Cada uma dessas mudanças modificaria, em alguma medida, as relações de interdependência em que a criança está inserida e as experiências socializadoras a que está submetida. Conforme estejam mais ou menos presentes e atuantes, pais, mães, irmãos ou avós terão oportunidades maiores ou menores de estreitar seus laços com a criança e, de alguma forma, influenciá-la em diferentes aspectos. (NOGUEIRA, 2013. pg. 12)

Dessa forma, poderíamos destacar os investimentos familiares, que constituíram suas trajetórias e as experiências relatadas como disposições produzidas que os levaram a criar referências e interesse pelas Ciências Humanas, além de auxiliar no acúmulo de capital cultural e em seu sucesso escolar.

## 4.2 A experiência da Mordaça

As experiências relatadas por ambos os professores de perseguição dentro da escola, em cada um dos casos, têm diferentes desdobramentos, como veremos a seguir. Buscou-se, além de relatar a experiência dos agentes em meio a esse conflito, compreender como isso influenciou no fazer docente, como lidaram com a perseguição e quais ações tomaram depois das denúncias.

A perseguição do professor A, na escola em que atua há cinco anos, inicia logo quando começa a trabalhar escola e parte da direção escolar fazendo questionamentos em relação às suas roupas e conteúdos trabalhados nas aulas de Sociologia. A escola tinha a característica de ser muito conservadora e a mesma direção atuava há quinze anos na gestão escolar. O professor A relata que foi abordado da seguinte forma pela direção da escola:

E aí quando eu entrei, ela me disse assim: que ali era um lugar de Educação, que eles valorizavam muito, que a escola, ela tem um índice de aprovação no Enem e no vestibular da UFRGS. Inclusive de alunos nem fazer cursinho. Então é uma escola pública que é voltada para que os alunos tenham futuro, que não é lugar para os alunos ficarem falando de pobre, nem de movimento social. [...] E depois ela começou a questionar as minhas roupas, tipo uma vez eu fui com um *botton*, aí ela disse que eu não poderia ir. (Professor A)

Após esse episódio, a direção da escola seguiu os interrogatórios, questionando o posicionamento político do professor. Relatou ter sido questionado sobre “qual partido ele fazia parte” e lhe foi dito que naquela escola não eram permitidos partidos e que ela (diretora) “tinha demorado muito tempo para conseguir se livrar de gente partidária”, e que era óbvio que o professor A “tinha sido enviado por algum partido para fazer militância”. O contexto em que acontece esse interrogatório foi em 2013, quando aconteciam todas as manifestações no país. Seu relato é de que não participava de partidos políticos convencionais. Mas não negou seu vínculo com uma organização política.

E eu falei para ela que eu inclusive participava de uma organização, mas não era partidária, mas que o meu posicionamento na escola era o meu posicionamento enquanto professor de Sociologia e não como um enviado de alguma organização. (Professor A)

No final de 2016, a mordaza começou a surgir de outra forma e por meio de outros atores. Antes elas se caracterizam pelo assédio moral relatado pela professora, que partir do questionamento sobre as suas roupas, seus conteúdos, que eram rebatidos pela professora, que embasava as suas práticas docentes e os conteúdos que ministrava em manuais recomendados pelo MEC, ou seja, livros didáticos oficiais. O contexto da escola mudou, houve eleição para

a direção da escola, com duas chapas disputando. O Professor A apoiou uma das chapas, que acabou vencendo e está na direção atual da escola. A polarização promovida pelas chapas gerou indisposições entre grupos de professores na escola, sobretudo em relação à outra chapa que concorria.

Com a nova direção da escola outros problemas começaram a aparecer. Houve uma nova situação envolvendo irmãos e ex-alunos da escola, que fizeram publicações nos seus perfis de *Facebook*, com acusações de “doutrinação comunista” e apontando para o aval da direção da escola em relação às acusações. O formato das postagens reproduz aqueles utilizados pelo “Escola Sem Partido”. O episódio que originou a denúncia, relatada pelo professor, compreendia o momento em que trabalhava os conteúdos do currículo com alunos do 1º ano do ensino médio e trabalhava a música gatinha comunista, que originou a denúncia (anexo 3). De acordo com seu relato:

Foi em agosto do ano passado. E aí tem um conteúdo sim, do primeiro ano, que é capitalismo, socialismo, anarquismo e comunismo. E aí eu iniciei cada um deles e quando estava mais perto da revisão, que eu já ensinei todos eles, eu passava, que agora eu não passo mais, eu dava uma música que era gatinha comunista. (Professor A)

Houve essas duas postagens nas redes sociais, por parte dos irmãos do aluno dele, sendo que um deles havia sido aluno do Professor A. Nas próprias redes sociais, surgiram indicações de que eles criassem um processo judicial e que se procurasse pelo Marcel Van Hattem<sup>21</sup>. A internet ampliou as proporções do conflito. Foi feita a denúncia na Coordenadoria de Educação e a partir disso a diretora da escola passou a orientá-la a evitar exposições.

A disputa que está colocada pelo “Escola Sem Partido” sobre a atuação docente, em específico, sobre o ensino de Ciências Sociais proporcionou a produção de um estado de vigilância e autovigilância constante. O professor A relata que a partir da denúncia passou a se preocupar com a existência de alunos filmando as aulas e atividades e procurando coisas que possam vir a ser denunciadas nas aulas. A direção da escola, que também teve o nome citado na denúncia, mudou a postura em relação à professora. Recebeu a orientação do seu advogado e fez uma ata, constando que a escola tinha dificuldades com a relação com o professor e que ele já havia sido chamado para conversar com a direção outras vezes, nos últimos quatro anos. Nessa ata, consta o argumento de que havia sido chamado outras vezes para conversar com a direção, pois utiliza dos conteúdos da Sociologia para polemizar as

---

<sup>21</sup> Marcel Van Hattem é Deputado Estadual do Rio Grande do Sul e filiado ao PP (Partido Progressista), de orientação política liberal-conservadora. Foi o deputado que protocolou o PL 190/2015 na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul.

coisas para a sua “opinião pessoal”, além do registro de que a direção exige do professor uma postura de neutralidade em relação aos conteúdos políticos.

A experiência do professor B foi diferente e com outras especificidades e desdobramentos. A atuação do “Escola Sem Partido” provocou o seu desligamento da escola, por meio da denúncia de que estaria fraudando documentos, ao trocar o nome da escola em provas e trabalhos aplicados aos alunos. Segundo seu relato, há um entendimento de que o processo (de perseguição aos professores) acontece há bastante tempo, mas atua de forma velada.

O professor traz a interpretação de que as ocupações<sup>22</sup> de escola possibilitaram a manifestação dessa mordaza e desencadearam esse processo de perseguição e vigilância sobre a atuação dos docentes. Na entrevista apareceu esse entendimento: “eu acho que o ponto nevrálgico, acho que o ponto principal do processo foi o ‘lance’ das ocupações. A ocupação das escolas que dimensionou essa mordaza”. (Professor B)

E a mordaza a qual se refere, diz respeito ao assédio que ele e vários outros professores vêm sofrendo em relação aos seus posicionamentos e engajamentos políticos, tais como a participação nas greves e apoio às ocupações. Relata que outros colegas da escola que trabalha atualmente (onde tem nomeação) também foram expulsos.

A escola da qual foi desligado adotava o nome de um governante do período em que os militares estavam no poder, portanto, entendido pela história crítica como um ditador. O acontecimento especial é que durante o período das ocupações, os estudantes trocaram o nome da escola. O nome escolhido pelos alunos é o de um estudante que foi assassinado pelo mesmo ditador que a escola carregava o nome. A disputa pelo nome da escola, nesse sentido, era mais do que uma disputa estética, vêm carregada de significado e representações. A escola contava com um projeto interdisciplinar que abordava de forma lúdica as questões implicadas durante a ditadura militar.

Outra professora da escola, que também atuava dentro desse projeto, realizava um trabalho de pesquisa com a questão da violência do ambiente em que vivem os estudantes e estabelecendo relações entre a questão da ditadura militar e a vida das crianças hoje. Já o professor B relata que, dentro do projeto da escola, abordava a questão do seu nome.

---

<sup>22</sup> No Rio Grande do Sul, a onda de ocupações a qual se refere o entrevistado teve como primeira escola ocupada a Escola Emílio Massot, em Porto Alegre, no dia 11 de maio de 2016. As ocupações ocorreram em dezenas de cidades, nas várias regiões do país. “As motivações por vezes foram definidas por questões locais, outras, como reação a planos governamentais na esfera nacional. No Rio Grande do Sul, nos meses de maio e junho de 2016 quase 200 escolas estaduais foram ocupadas por secundaristas” (CATTANI, 2017). Entre as pautas/motivações das ocupações estava o “Escola Sem Partido”, que no Estado do Rio Grande do Sul têm expressão pelo PL 190.

E eu, no meu caso, abordava a questão específica do nome, do nome da escola. E comecei a trabalhar forte a questão do nome, da crítica ao nome, levava ao debate, a um debate com os professores, fazia um debate com a comunidade escolar, cada vez que fazia uma reunião com pais. Levava o debate em sala de aula e aí tomei uma atitude que onde foi que me criminalizaram. (Professor B)

A questão da troca do nome da escola foi o que motivou o processo de criminalização sofrida pelo professor B. A partir da troca de nome, ele começou a utilizar nos trabalhos e provas com as turmas. “A gente tinha a proposta de usar esse nome dentro da escola, com autorização dos alunos, inclusive. Alunos que se sentissem ofendidos poderiam riscar? Poderiam. Eu não iria descontar nota.” Fala isso para ilustrar como era o procedimento da troca de nomes. Tratava-se de algo interno e fazia parte do conjunto de atividades que desenvolvia como projeto interdisciplinar. Relata que isso “é uma questão didática dentro de um projeto pedagógico aprovado com os professores, direção e comunidade escolar”. E o argumento utilizado para seu afastamento foi de falsificação de documentos:

O argumento foi esse, que uma avaliação era um documento e eu estava falsificando um documento, que eu poderia responder criminalmente por isso. E por isso que eles me tiraram da escola. Por que eu criava muito problema na escola por causa disso. Por que eu criava muito problema com esse nome da escola, que o nome da escola é algo que só pode ser questionado juridicamente dentro de uma comunidade escolar [...] (Professor B)

A atuação do “Escola Sem Partido” enquanto um projeto que pretende impor um arbitrário cultural (BOURDIEU; PASSERON, 2008), isto é, o trabalho com valores e normas arbitrários porque dizem respeito a visão de mundo de um segmento social muito específico e politizado. A arbitrariedade chegou aos professores em questão, inicialmente, pela direção das escolas e, posteriormente, teve outros desdobramentos. Podemos observar, a partir do relato dos professores que a sua atuação se orienta para promover a imposição de uma visão dominante do que pode ou não ser feito pelos professores em sala de aula. Um dos instrumentos que utiliza é a censura, que opera como elemento central na imposição desse arbitrário cultural.

A perspectiva que promove o “Escola Sem Partido”, por meio da violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 2008), se manifesta desde as orientações e prescrições de evitar polêmicas e exposição que são recebidas pelos professores, até chegar a um estado de coerção mais sistemática. O que pode conduzir, como vimos, à censura, desde os alunos vigiando as práticas docentes, buscando coisas que possam ser “denunciáveis”, até um estado de autovigilância, perseguições por parte da direção escolar aos professores que demonstram

engajamento e se materializam com o desligamento, como é o caso relatado por um dos entrevistados.

### 4.3 “Não é criar problema, é problematizar”

A perseguição descrita com o caso do Professor A inicia com a direção percebendo ele como uma ameaça. Ele percebe o movimento dos demais professores da escola vigiando as suas condutas e práticas e levando relatos para a direção da escola. Com a troca da gestão alguns dos papéis de vigilância mudam. O desgaste gerado pelo processo de perseguição, na visão do professor A, se expressa de três formas: emocional, econômica e judicial. Se expressa como um desgaste judicial porque as questões que envolvem investimento financeiro em bons advogados e dado as condições dos baixos salários dos professores do magistério público estadual, não valeria a pena.

Um novo episódio relatado, que até a data da entrevista estava por ser resolvido, trata-se de uma notificação recebida pela escola sobre a “bandeira gay” do grêmio estudantil da escola. O que novamente trouxe implicações para o professor A, pois era responsável pelo grêmio estudantil da escola<sup>23</sup>. Junto à notificação do grêmio veio a notificação da sala de aula temática de Sociologia.

E aí a escola, primeiro, recebeu uma notificação da Coordenadoria sobre a bandeira gay do grêmio estudantil e pedindo (...) que a escola retirasse e o professor do grêmio estudantil, como responsável pelo grêmio não permitisse que os alunos fizessem esse tipo de coisa. Aí a diretora respondeu e morreu o assunto. Aí não satisfeito esse pai foi na justiça. E aí a escola recebeu uma notificação judicial referente à bandeira gay, que pode ser só um arco-íris, que pode ser só colorido. Não tem nada que diga que é LGBT. (Professor A)

Nesse trecho da entrevista, o professor A relata o novo caso denunciado na escola, onde novamente ela estava envolvida. Junto à notificação judicial do grêmio estudantil, estava a notificação da sala temática de Sociologia. Em função de bandeiras produzidas pelos alunos que expressavam símbolos representativos de ideologias. A Coordenadoria Regional de Educação (CRE) “orientou a diretora para tirar essas bandeiras, que eu refizesse a minha sala temática para evitar incomodação”, disse o professor A.

---

<sup>23</sup> Para que o grêmio estudantil da escola funcionasse, um dos critérios adotados era que tivessem um professor responsável por acompanhar o grêmio e o que fazem os alunos. Neste caso o Professor A era responsável pelo acompanhamento do grêmio.



É um troço que não tem fim. Agora eu tenho uma diretora que me apoia, mas parece que surge de todos os lados um troço que é realmente para pintar todos os muros de cinza. E mandar os alunos abrirem o livro. (Professor A)

Entre os professores que estavam compondo o projeto interdisciplinar que o professor B fazia parte, poucos compraram a briga, entraram na disputa e se envolveram diretamente. Ele, junto a outras professoras, desde antes do episódio de seu desligamento da escola, chegaram a participar de atividades na mídia, levando o debate em relação ao que representava o nome da escola e da troca de nome. Decidiram problematizar. Mas relata que, ao mesmo tempo em que havia esse movimento, tiveram professores que romperam e escolheram não se envolver.

E daí o que acontece, teve os caras que... Teve uma ruptura dentro da escola, teve um pessoal que se encolheu. Tem um colega meu, por exemplo, que a gente batalhava pela questão do nome e está lá ainda. Ele se afastou de mim para se preservar. (Professor B)

Houve um recuo, por alguns professores, como relata o professor B, que pode ser entendido como um dos efeitos da mordação. Dessa forma, na medida em que alguns dos professores se expõem e se engajam, levam as problematizações e debates a diante, esse rompimento acontece e sinaliza uma das características dos efeitos da mordação, que é o isolamento. A experiência de perseguição relatada, que faz parte de um contexto mais amplo onde está presente o “Escola Sem Partido”, produz sobre os docentes, por meio da imposição de um arbitrário cultural (BOURDIEU; PASSERON, 2008) valores e crenças de o que está se fazendo é errado. De um lado isola os que são alvo de sua perseguição, de outro os expõe como exemplo para os demais, que medirão as consequências de suas ações.

As implicações que marcam os relatos dos professores podem ser pensadas em dois planos, o material e o simbólico. As implicações diretas são o enfrentamento diante da instituição, onde são vistos enquanto uma “ameaça” a ordem por parte das direções, em geral, conservadoras. Objetivamente há as dificuldades financeiras de buscar auxílio jurídico individual, característica que perpassa toda a categoria de professores do magistério estadual em função de suas condições de trabalho, mas não iremos aprofundar esse aspecto. No plano simbólico, temos a violência gerada pelo isolamento. Nos relatos, surge o afastamento dos colegas de trabalho, os olhares, o medo, o rompimento e a falta engajamento.

#### 4.4 As disputas sociais e a relação com a escola

O chamado “Escola Sem Partido”, enquanto projeto em disputa, produz efeitos sobre o campo da Educação. Quando questionados sobre o que entendem que estaria em jogo neste conflito, uma síntese que surgiu foi: minimizar o conhecimento. Para o professor B, por exemplo, entende-se que está em jogo: “eu acho que a moral da história dessa mordada e tudo mais, a moral da história é tu minimizares o conhecimento. Tu tens que deixar o conhecimento o mais rasteiro possível”.

Foi uma fase bem difícil, eu ainda estou assim. Eu fui agredido. Eu fui expulso. Nunca fui expulso de lugar nenhum. Eu saí com o diretor dizendo: “Ah, saiu por que, o tiramos. Por que ele estava cometendo ilegalidade, é um criminoso” (Professor B)

Esse trecho da entrevista ilustra os efeitos da perseguição, a relação com a direção da escola e como foram sentidos e assimilados pelo professor B. “Me senti fragilizado”, relata. Além do afastamento da escola, houve a perda de vínculos com os colegas professores e os alunos. Após a saída da escola, o sentimento e relatos são de que foram produzidos silêncios:

E os “caras” que ficaram lá, ninguém dizia o contrário. E eu encontrar aluno na rua e ter aluno que não falou mais comigo. Tem aluno que me excluiu de rede social. Por quê? É por falta de informação. E aí teve um aluno que eu consegui falar, que é esse que propôs o trabalho. Aliás, ele propôs o trabalho por que conseguiu falar comigo. E não por que eu incentivei, por que ele soube da história. Só aquilo tudo que estava passando na mídia e não tinha... É que ele disse “olha professor, a gente pergunta e ninguém diz nada no colégio”. (Professor B)

O que está em jogo, para o professor A, tem um viés ideológico, cumpre um papel de encobrir o que está por trás do grande capital para inibir a percepção das pessoas sobre a sua exploração. Para ele a Sociologia cumpriria o papel de apontar para o furo no sistema na medida em que apresenta a possibilidade de fazer questionamentos.

Quando tu questionas essa identificação com o sistema tu estás questionando quem ela é e ela não quer deixar de ser quem ela é. Então esses projetos, eles se encaixam perfeitamente para que as pessoas possam reforçar a sua identidade, “de quem eu sou”. Eu moro no fundo da vila, eu não tenho direito o que comer, o que vestir, mas eu tenho uma identidade que é reafirmada quando eu assisto o Big Brother e a novela, e de que eu trabalho o dia inteiro, mas eu posso ir num shopping tomar um sorvete do Mc, que custa R\$1,50. E eu consumo. (Professor A)

Esse questionamento em relação ao nível de identificação das pessoas com o sistema, esse “furo” que a Sociologia aponta, desde o seu entendimento, está relacionado com as

disputas políticas. “Esses projetos, eles tão tentando tirar esse furo que foi criado em 2008, quando se recolocou Sociologia e Filosofia na escola”, conclui o professor A.

Dentro da disputa estabelecida pelos projetos há o critério de institucionalização. Como são eleitos os conteúdos tidos como legítimos? O Professor A relata que precisa haver esse movimento institucional para tornar os saberes científicos, assim tornarem mais ou menos aceitos. Como o exemplo do tema do feminismo, que passou a ser mais aceito na escola após ser tema da redação do Enem. Dessa forma, a ação pedagógica (BOURDIEU; PASSERON, 2008) passa a ser considerada legítima, isto é, provida de legitimidade dominante. A Escola, no entendimento do professor A, é tido como um lugar preparatório para a “criação do proletariado e de mão de obra, na maioria das vezes, barata”. Dessa forma, podemos apontar para a sua contribuição para a reprodução social.

Os episódios com a mordaza mudaram completamente o fazer docente do Professor A. “Comecei a usar o livro para embasar o que eu estava falando, para não parecer que era uma coisa da minha cabeça”, relata. Como uma forma de dar mais legitimidade às suas aulas, utiliza o livro didático para trabalhar do início ao final de um conteúdo. E expressa o sentimento de medo como o motivador dessa conduta. Também faz terapia e relatou que desistiu da profissão, do enfrentamento em sala de aula, que está procurando por outras possibilidades de emprego. E comenta da reflexão que a terapeuta fez “na verdade tu nunca foste livre”, pois já não falava o que realmente pensava em sala de aula.

As influências do “Escola Sem Partido” sobre a atuação docente do professor B e a ação pedagógica em sala de aula após a denúncia foram negativas. O professor avaliou que transformou a sua rotina no trabalho, até o ponto de os alunos perceberem mudanças em relação às aulas, questionando por que ele estaria “curvado”. Também percebeu mudanças dos colegas de trabalho, que começaram a olhar para ele de forma diferente. Entretanto, avaliou que esses constrangimentos não alteraram sua forma de pensar e perceber o papel dos projetos e das disputas envolvidas na Educação, pelo contrário as reforçaram.

#### **4.5 As perspectivas de enfrentamento**

A atitude do professor A ao receber a denúncia foi procurar um meio judicial para lidar com o problema. Entretanto, o advogado lhe deu poucas esperanças em relação às possibilidades de ganhar um processo judicial neste caso. Essa interpretação parte do entendimento que o *Facebook* é um lugar de “livre expressão” e o que foi expresso era a opinião pessoal das pessoas. Logo após, entrou em contato com uma organização que tinha

contato e lhe foi sugerido outro advogado para ajudar no caso. E este orientou a procurar o sindicato CPERS (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul). Ele disse que: “procurando o CPERS tem uma força maior do que se tu fizeres isso sozinho”. E foi feito, segundo o relato do professor A:

Eu falei que havia sofrido perseguição do “Escola Sem Partido” (...) E aí eu subi e fui parar na sala da chefona, junto com os dois advogados do CPERS. Porque eles estavam em uma reunião, então não era o dia de atendimento do advogado, mas como era um caso do “Escola Sem Partido” eles me atenderam na hora. (Professor A)

Apesar do movimento feito pelo Professor A, o retorno que teve dos advogados que consultou foi a orientação de não entrar com um processo, pois a possibilidade de perder juridicamente era grande. Politicamente isso seria ruim, pois demonstraria que eles estão certos. Dessa forma, o Professor A chegou a procurar por organizações e atores, mas não sentiu que ajudaria.

O apoio de atores externos ao conflito na escola, na avaliação do Professor A, foi importante no momento, pois possibilitou que ele voltasse a dar aulas, ou mesmo entrar em sala de aula. Mas gerou frustrações em relação ao processo judicial. “Então, institucionalmente eles já ganharam. Foi o que eu entendi do que os dois advogados me disseram. Então na realidade o que eu estou fazendo é ilegal”. De maneira geral, essa frustração vem ao encontro com um sentimento de derrota do professor em relação ao projeto: “por que os advogados me disseram que sim, judicialmente eles vão ganhar. Então meio que eu me senti sem saída assim”.

Quando chegam as denúncias, uma atitude comum entre os entrevistados é procurar apoio no sindicato de professores. No caso do professor B, imediatamente chamou o sindicato, que forneceu também o apoio jurídico para o professor. Também chamou os colegas de escola para ajudar a lidar com o problema. Um elemento do contexto em que surge a denúncia ao professor é que a categoria estava em greve. Segundo o professor B, a greve promoveu um afastamento da escola, mas, em contrapartida, fez com que mobilizações de solidariedade partissem de professores de outras escolas, que também estavam envolvidos com as mobilizações da greve.

Busquei no sindicato, no jurídico, eu fui à assembleia, fui ao partido político, fui ao (vereador fulano), consegui uma audiência com o secretário (da Educação do estado do Rio Grande do Sul). O secretário pediu desculpas pela truculência, mas não resolveu o meu problema. (Professor B)

O Professor B procurou apoio em diversos atores após a denúncia e desligamento da escola. Além de buscar apoio nas entidades sindicais, buscou apoio em atores da universidade e em fóruns contra a mordação. Levou a discussão para outros lugares, buscando atingir mais gente e sensibilizar as pessoas em relação à atuação do projeto “Escola Sem Partido”. Segundo a sua avaliação teve uma importância significativa esse movimento que foi feito após a denúncia.

Para o próprio sindicato isso foi muito importante. Por que, a presidente do sindicato não sabia que em fevereiro estava acontecendo “toda aquela porcaria lá”. Com todos os professores. E, eu me lembro que a (fulana) chegou um dia lá, bem no início, em março. E aí ela entrou trazendo um caso de uma professora perseguida. E ela entrou na CRE, aquela fila de professores. Tudo sacaneado. Uns trezentos professores. (Professor B)

Segundo o relato do Professor B, a maioria desses professores era da área das Ciências Humanas e Sociais. E, em geral, as denúncias que os professores levaram para a CRE eram referentes à perseguição nas escolas onde atuavam. Na maioria dos casos, havia envolvimento com as ocupações de escolas e com as mobilizações das greves. Os constrangimentos, ou seja, a violência exercida por parte das direções das escolas se expressava de forma mais sutil, como o fechamento de turmas e modificações nas escolas. A avaliação que faz o professor B aponta para uma visão mais coletiva, de que a partir de seu caso, foi importante e útil para a categoria o envolvimento com essa discussão: “Pelo menos quem pensa viu o buraco que a gente está. As pessoas se envolvem mais. Conseguem (entender) melhor que está acontecendo”.

Após os conflitos, houve diferenças significativas entre as abordagens e formas de enfrentamento utilizadas pelos entrevistados. A maneira como cada um lidou com a perseguição aponta para algumas disposições produzidas pelos indivíduos em relação ao engajamento coletivo. De um lado, um dos professores que avaliou ter sido importante o apoio apenas no início, e teve apostas e expectativas, sobretudo, no meio jurídico, demonstrou o sentimento de perda em relação à disputa. De outro lado, o outro professor apontou para o seu caso como algo que fortaleceu a categoria. Este buscou maior mobilização e envolvimento junto a outros colegas grevistas, atores externos para levar o debate, problematizar e tornar públicas as denúncias.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esforço de reflexão que fez este trabalho, ao buscar identificar as disputas conflitos de projetos no campo da Educação, caminhou no sentido de analisar alguns projetos que colocam em xeque o Ensino de Sociologia. Entendemos que o “Escola Sem Partido” e a Reforma do Ensino Médio, que fazemos referência neste trabalho, são propostas atuais para a Educação, alvo de discussões e debates, e estão em disputa neste campo. Ambos incidem sobre o Ensino de Ciências Sociais. Na história recente do país identificamos o Ensino de Moral e Cívica como um projeto semelhante ao que está sendo proposto pelo “Escola Sem Partido” e que servia como produtor de discurso comum, buscando dar coesão entre governo e povo.

As disputas sociais presentes nos projetos para a Educação constituem uma base de fundamento ideológico. Um exemplo são os valores, símbolos, tradições e nacionalismos presentes na Educação Moral e Cívica que podem ser vistos desde essa perspectiva. Assim como o “Escola Sem Partido”, na medida em que se propõe a proibição daquilo que caracterizam enquanto “doutrinação política e ideológica”, bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes, também faz o movimento de restringir a liberdade de ensinar, pois impõe uma série de restrições ao professor.

Como vimos, o papel da Sociologia no Ensino Médio, enquanto disciplina, é posto em questão diversas vezes ao longo da história. A Sociologia se constitui como a prática do exercício da dúvida radical, com potencial de desmitificar as estruturas sociais e fazer o exercício de rompimento com o senso comum, proporcionando o conhecimento sobre o mundo social. Nesse sentido, desenvolver uma imaginação sociológica (MILLS, 1975) passa por um processo de desnaturalização e estranhamento, conforme orientam as OCNEM, para o desenvolvimento da capacidade de compreensão do cenário histórico mais amplo.

Pensando a Educação enquanto um campo em disputa, parte da reflexão que fizemos foi a partir de aproximações teóricas com a noção de *habitus* enquanto disposições estruturadas e estruturantes adquiridos nas e pelas práticas sociais, de violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 2008), que é exercida pela escola por meio da ação pedagógica (um poder arbitrário de um arbitrário cultural dominante), e de reprodução social, na qual a Educação contribui para a reprodução da cultura (simbólico) e da sociedade de classes (realidade social).

O Programa “Escola Sem Partido” e a Reforma do Ensino Médio defendem um modelo de escola para o campo da Educação. A partir do que foi discutido neste trabalho, temos

algumas hipóteses conclusivas em relação a estas disputas e conflitos: de um lado o “Escola Sem Partido”, que pretende atribuir à família o papel de uma Educação moral e política, produzindo vigilância e punição sobre a ação do professor e também prega à escola a neutralidade política, ideológica e religiosa. Como vimos, a escola tem um papel importante na reprodução social (BOURDIEU; PASSERON, 2008) e a ação pedagógica atua por meio de violência simbólica e inculcação do arbitrário cultural dominante, dessa forma a pretensa neutralidade que prega a “Escola Sem Partido” é algo inviável de se alcançar. De outro lado a Reforma do Ensino Médio, que tem sua atenção voltada para a produção de mão de obra, desde o que coloca como ensino técnico, promovendo uma transformação profunda na estrutura da grade curricular, colocando em xeque o ensino de Sociologia.

Podemos pensar a Reforma do Ensino Médio atuando enquanto um meio material de acentuação da reprodução social, da conservação das classes dominantes e o “Escola Sem Partido” enquanto um arbitrário cultural imposto a toda a sociedade por meio do sistema de ensino, através da inculcação de valores e normas, um meio de atuação no simbólico, na produção ideológica, na construção do imaginário social e na cultura.

Na tentativa de compreender como ocorre a relação da atuação do “Escola Sem Partido” e as implicações sobre a atuação docente, as entrevistas nos possibilitaram ter uma visão geral de alguns aspectos em relação aos instrumentos que utiliza, as implicações na trajetória dos professores e a forma como os professores lidaram com as denúncias. Buscamos entender como o contexto de origem desses atores influenciou para que chegassem até onde chegaram, a partir de um estudo do campo da ação, dos acontecimentos que estão no campo do objeto proposto neste estudo, experimentando subjetivamente tais acontecimentos.

Como hipótese conclusiva deste trabalho, a partir da análise dos relatos dos professores, pode-se destacar alguns instrumentos e efeitos que o projeto “Escola Sem Partido” produz dentro da disputa que está colocada sobre a atuação docente, em específico, sobre o ensino de Ciências Sociais: a coerção por meio de violência simbólica (inculcação de valores e normas). A mordaza que se manifestava através de orientações, prescrições, o isolamento, polêmicas, interrogatórios, questionamento sobre o posicionamento político, a censura, assédio, a produção de um estado de vigilância e autovigilância constantes; as implicações materiais, como o desligamento da escola, reduções de carga horárias e de turmas, além dos processos judiciais.

Um dos elementos que surgiu nos relatos foi o isolamento em relação aos colegas, onde houve um recuo daqueles que apoiavam ou faziam parte dos projetos que estes professores perseguidos estavam envolvidos, uma dimensão que poderia explicar esse recuo é o medo, a

violência simbólica produzida pelo medo. Dessa forma, na medida em que alguns dos professores se expõem e se engajam, levam as problematizações e debates adiante, esse rompimento com os colegas sinaliza uma das características dos efeitos da mordaza, que é o isolamento. A violência simbólica, que se torna também como violência material, aqui aparece por meio da coerção pelo exemplo, o exemplo das consequências que o engajamento em relação às problematizações críticas, que ambos os professores produziram, podem causar.

Os relatos do campo empírico deste trabalho apontaram para o entendimento de que o que está em jogo em meio ao conflito gerado pela atuação do “Escola Sem Partido” é um modelo de Educação que minimiza o conhecimento e há um viés ideológico orientando este projeto. Dessa forma, retira a autonomia pedagógica dos professores, atua por meio de censura e controle sobre a atuação docente, pois representa uma concepção de Educação em detrimento de outras.

A procura dos professores por apoio em outros atores, além do jurídico, como também nas entidades sindicais, na universidade e em fóruns contra a mordaza, levando a discussão para outros lugares, buscando atingir mais gente e sensibilizar as pessoas em relação à atuação do projeto “Escola Sem Partido” foi algo que fortaleceu as perspectivas de enfrentamento ao projeto e coloca a questão em outros meios, tornando público o debate sobre os efeitos da atuação do “Escola Sem Partido”.

Trata-se de um tema em aberto que necessita de mais estudos e abordagens para ampliar a compreensão sobre os efeitos dos projetos em disputa e desvelar o que está por trás destes, quais propostas, quais modelos de Educação. Este trabalho é uma contribuição para o debate sobre o tema, tanto para a academia, quanto para os atores dos movimentos sociais que estão inseridos nessas disputas.

As contribuições teóricas e campo presentes neste trabalho foram um importante exercício para este trabalho acadêmico e forneceram ferramentas importantes para analisar e compreender as disputas sociais que estão em curso na Educação na atualidade, o próprio Programa “Escola Sem Partido” e a Reforma do Ensino Médio, de forma a entender como se inserem no campo da Educação. Apontamos para a necessidade de ampliar o campo empírico e a estrutura teórica em estudos futuros para fornecer mais elementos para a análise das disputas em torno da Educação.

Algumas reflexões sobre as dificuldades enfrentadas para conduzir esta pesquisa caminham no sentido de apontar para a estrutura do currículo do curso de Licenciatura em Ciências Sociais e na necessidade de dar mais importância para o trabalho de pesquisa monográfica em nosso percurso formativo, de trabalhar a escrita acadêmica de projetos e



trabalhos monográficos. O interesse pelo tema proposto neste Trabalho de Conclusão da Licenciatura remete à trajetória de discussões, problematizações e experiências adquiridas ao longo da trajetória na graduação. A experiência do estágio de docência, meu engajamento na militância política e o contato no contexto recente de ocupações de escola e universidades trouxeram para o universo de discussão o “Escola Sem Partido” como “Escola com Mordaza”, além de muitas das reflexões propostas aqui são fruto do amadurecimento de discussões que foram gestadas nas experiências de luta, dentro deste contexto de disputa.

A partir deste estudo e das dimensões analisadas destes projetos em disputa, identificamos que o projeto “Escola Sem Partido” atua contrário à formação de pensamento crítico, de forma a impor graves limites à possibilidade de análise, interpretação e compreensão das relações sociais. Com base nisso o ensino de Ciências Sociais, enquanto ferramenta para desvelar as estruturas sociais, é posto em questão.

Apresento questões que podem aprofundar as discussões de acordo com a experiência reflexiva que fiz neste estudo. Como os atores conferem legitimidade aos projetos em disputa e que desdobramentos ocorrem no interior de espaços de poder institucional? Quais as experiências práticas pedagógicas que apresentam esse contraponto e contribuem para o enfrentamento do projeto “Escola com Mordaza”?

## 6. REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ALMEIDA, Djair Lázaro de. Educação Moral e cívica na ditadura militar: um estudo de manuais didáticos. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos – SP, 2009.

BAUER, Martin W. ; GASKELL, George. (Ed). Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som. 2ª ed - Vozes; Petrópolis – Rio de Janeiro, 2003

BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. 12ª Ed.– Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2009.

BOURDIEU, Pierre; Chamboredon, Claude; Passeron, Jean-Claude. A Profissão de Sociólogo: preliminares epistemológicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre; Passeron, Jean-Claude. A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. Os Herdeiros: os estudantes e a cultura. Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRASIL. Decreto-Lei n.º869, de 12 de Setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 15/9/1969, Página 7769 (Publicação original).

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Ciências humanas e suas tecnologias/Secretaria de Educação Básica. In: Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 11.684, de 2 de Junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 3/6/2008, Página 1 (Publicação Original).

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB 22/2008, aprovado em 08 de outubro de 2008. Consulta sobre a implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Brasília: MEC, CNE, 2008.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei n.º 847 de 2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". **Câmara de deputados**, 2015.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória n.º 746, de 22 de Setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,

e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - Edição Extra - 23/9/2016, Página 1 (Publicação Original)

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, aConsolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 17/2/2017, Página 1 (Publicação Original)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2017 A. (Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf) acesso em 31/05/2017).

CATANNI, Antonio David (organizador). Escolas Ocupadas. Editora Cirkula, Porto Alegre, 2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. - 48ªed - Paz & Terra. Rio de Janeiro, 2014.

MACHADO, Igor José de Renó; Amorim, Henrique; Barros, Celso Rocha de. *Sociologia Hoje*: volume único: ensino médio / 1. ed. São Paulo: Ática, 2013.

MASSI, Luciana; JUNIOR, P. Lima. Retratos sociológicos: uma metodologia de investigação para a pesquisa em educação. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 21, n. 3, p. 559-574, 2015.

MILLS, Charles Wright. A imaginação sociológica. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins. A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a Sociologia da educação. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, UFMG – Goiânia, 2013.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (orgs). *Escritos de Educação – Pierre Bourdieu*. 9. Ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

PEREIRA, Luiza Helena. Por uma Sociologia da Sociologia no Ensino Médio. IN: MEIRELLES, M, ET all. *Ensino de Sociologia: Trabalho, Ciência e Cultura*. Evangraf/LAVIECS, Porto Alegre, 2013.

RÊSES, Erlando da Silva; SANTOS, Mario Bispo dos; RODRIGUES, ShirleiDaudt. *A Sociologia no ensino médio: cidadania e representações sociais de professores e estudantes*. 1. ed. Traço Fino, Belo Horizonte – MG, 2016.

RÖWER, Joana Elisa; VARGAS, H. M. S. F.. *Sociologia no Ensino Médio: o olhar sociológico em discursos textuais de estudantes*. In: XI Congresso Nacional de Educação -

EDUCERE, 2013, Curitiba. Anais do XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Curitiba: PUCPR, 2013. v.1. pgs. 1-15.

SANTOS, Leonardo Bis dos. O conflito social como ferramenta teórica para interpretação histórica e sociológica. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, v. 9, n. 2, p. 541-553, maio-ago. 2014.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. *Reflexões Acerca do Sentido da Sociologia do E.M.* In: CARVALHO, Lejeune Mato grosso de. Sociologia em Debate: Experiência e discussão de Sociologia no Ensino médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>> acesso em 30 de dez de 2015.

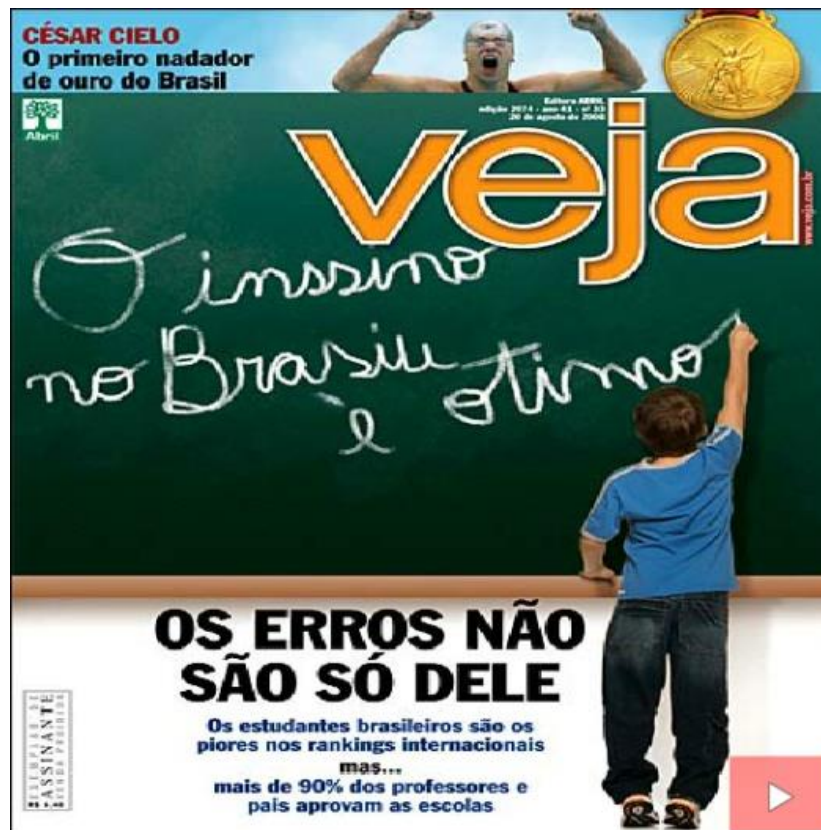
SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. IN: MORAES, Amaury César (Coord.). Sociologia: ensino médio. Brasília: MEC, SEB, 2010.

STIVAL, Maria Cristina Elias Esper; FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. Dominação e Reprodução na Escola: Visão de Pierre Bourdieu. Edurece – PUCRS, 2008. Disponível em:<[www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/676\\_924.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/676_924.pdf)> acesso em: 04/04/2017.

VANDENBERGHE, Frédéric. A Sociologia na Escala Individual. Cadernos de Sociofilo - UERJ. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <[http://sociofilo.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2013/12/4\\_Vandenberghe.pdf](http://sociofilo.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2013/12/4_Vandenberghe.pdf)>

## ANEXOS

### ANEXO 1 - CAPA DA REVISTA VEJA DE AGOSTO DE 2008



## ANEXO 2 - MODELO DE CARTAZ COM DEVERES DO PROFESSOR PELO ESCOLA SEM PARTIDO

# Deveres do professor

**1**

O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.

**2**

O Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

**3**

O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.

**4**

Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais 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 concorrentes a respeito.

**5**

O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

**6**

O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

[www.programaescolasempartido.org](http://www.programaescolasempartido.org)

## LETRA DA MÚSICA GATINHA COMUNISTA. ARTISTA: VITROLES

A minha vida estava sem sentido  
Eu precisava de uma revolução  
O que eu não tinha percebido  
É que um espectro rondava o meu coração  
Depois que eu te vi pensei que nada mais valia  
Não ter você é a minha alienação

Minha gatinha comunista eu preciso te dizer  
Que eu acho que o vermelho fica tão bem em você  
Espero que você abra uma exceção  
Eu quero a propriedade privada do seu coração

Eu não quero ser só mais um camarada  
Eu quero ficar com você até a morte  
E se algum outro homem estiver na jogada  
Eu boto ele pra correr igual o traidor do Trótski  
Nem o materialismo dialético é tão certo  
Quanto o que eu sinto quando você está por perto

Minha gatinha comunista eu preciso te dizer  
Que eu acho que o vermelho fica tão bem em você  
Espero que você abra uma exceção  
Eu quero a propriedade privada do seu coração

Não deixe que a revolução tome tanto tempo assim  
Nos seus planos quinquenais guarde espaço para mim  
Porque quem ama não vive só de memória  
Como já dizia Fukuyama, esse seria o fim da nossa história

Minha gatinha comunista eu preciso te dizer  
Que eu acho que o vermelho fica tão bem em você  
Espero que você abra uma exceção:  
Eu quero a propriedade privada do seu coração

Agora em russo!  
Моякошечка-коммунистка, я хочу тебе сказать,  
Что тебе так идет красный цвет.  
Надеюсь, ты сделаешь мне исключение:  
Я хочу быть частным собственником твоего сердца

Minha gatinha comunista eu preciso te dizer  
Que eu acho que o vermelho fica tão bem em você  
Espero que você abra uma exceção  
Eu quero a propriedade privada do seu coração

**Fonte:** <https://www.letras.mus.br/vitroles/gatinha-comunista/>