

“Escola sem Partido” para quem?

Caroline Bastos Capaverde ^a

Bruno de Souza Lessa ^b

Fernando Dias Lopes ^c

Resumo

O presente ensaio visa a apresentar reflexões acerca do Projeto de Lei nº 193/2016, Escola sem partido, o qual quer tipificar e reprimir, punir o “assédio” ideológico nas escolas. Iniciamos a reflexão a partir dos aportes de Maurício Tragtenberg analisando as conexões entre ideologia e burocracia nas organizações, escopo no qual também incluímos a escola como instância operatória do sistema de ensino formal; tal escolha se dá pelo imbricamento da escola no estado. Após, buscamos aprofundar essas questões por meio do aparato conceitual de Pierre Bourdieu para evidenciar como se engendra essa estrutura orientada à reprodução de modelos ideológicos das classes dominantes. Nosso argumento, para análise teórica, alicerça-se na tessitura do interesse de determinadas classes ao se apropriarem do estado e do sistema de ensino formal e, *a posteriori*, delinhamos os currículos das escolas, os conteúdos a serem ensinados, com o objetivo de construir um consenso social com uma orientação específica.

Palavras-chave: Escola sem partido. Ideologia. Tragtenberg. Bourdieu.

1 Introdução

A escola tem um papel central nas sociedades mais complexas, pois poderá ser tomada sob diferentes perspectivas: como um aparato a serviço da manutenção dos interesses de classe ou como espaço de reflexão sobre as contradições de uma sociedade desigual. Diferentemente de sociedades menos diferenciadas como aquelas estudadas por Durkheim e Mauss (2009), por exemplo, na modernidade não é possível separar atribuições por meio da visão e divisão do mundo fundadas na oposição entre masculino e feminino. Nas sociedades modernas, é pelo estado, principalmente por meio do sistema de ensino que diversos ritos institucionais são demarcados, e são tais ritos que permitem a criação e inculcação de divisões

^a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

^b Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

^c Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

Recebido em: 20 mai. 2017

Aceito em: 02 mai. 2018

e hierarquias nas estruturas mentais das pessoas. Essas estruturas, por sua vez, são centrais para a construção de um consenso entre os diferentes constituintes de uma determinada sociedade.

Considerando tal importância, este ensaio alicerça-se empiricamente na recente pauta de debate da agenda nacional: “Escola sem Partido”; Projeto de Lei do Senado, nº 193/2016, o qual quer tipificar e repreender, punir o “assédio” ideológico nas escolas. Entre as diretrizes propostas¹, o quinto artigo do documento, relacionado ao exercício dos professores, na sala de aula, menciona que o “mesmo não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias”.

Para tanto, o presente trabalho estrutura-se como ensaio teórico. Com relação a isso, Larrosa (2004, p. 31) argumenta que “o ensaio pode ser tomado como uma linguagem da experiência, como uma linguagem que modula, de um modo particular, a relação entre experiência e pensamento, entre experiência e subjetividade, e entre experiência e pluralidade”. Nossa “operação ensaio” (LARROSA, 2004, p. 32), parte de “uma atitude existencial, um modo de lidar com a realidade, uma maneira de habitar o mundo, mais do que um gênero da escrita”. A presente reflexão, então, visa a oferecer mais do que uma lente analítica para o fenômeno, denunciar criticamente a redação do projeto de lei, bem como suas possíveis implicações.

Para discutir a questão, oferecemos dois caminhos teóricos. Em primeiro lugar, sugerimos a utilização das reflexões oferecidas por Tragtenberg (2006) para analisar as conexões entre ideologia e burocracia nas organizações, escopo no qual também incluímos a escola como instância operatória do sistema de ensino formal, tal escolha se dá pelo imbricamento dela no estado. Nesse sentido, afirmamos que a escola, na sua atual configuração, contribui para reprodução da ideologia de uma classe: a dominante. Em segundo lugar, de forma a deixar nosso argumento mais claro, utilizamos os aportes teóricos de Pierre Bourdieu para evidenciar como se engendraria essa estrutura orientada à reprodução de modelos ideológicos das classes dominantes. Explicitar-se-á o que fundamenta o interesse de uma determinada classe se apropriar do estado e do sistema de ensino formal e, *a posteriori*, delinear os currículos das escolas, os conteúdos a serem ensinados, com o objetivo de construir um consenso social com uma orientação muito específica. Bourdieu (2014) menciona, num momento posterior da sua

¹ Projeto de Lei. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>, consultado em: 29/04/2018.

produção intelectual, ao defender a intervenção do estado, que a escola pode ser considerada uma instituição integradora com o potencial para ampliar o acesso à cidadania. Contudo, o autor francês enfatiza que a escola é simultaneamente, se não primeiramente, a parte do estado responsável pela inculcação de categorias binárias de avaliação que produzem tanto princípios de hierarquização quanto formas de cultura por meio da imposição de um arbitrário cultural específico.

Assim, este ensaio se divide em quatro partes. Depois dessa breve introdução, apresentamos o referencial teórico relativo aos aportes de Maurício Tragtenberg (1929-1998) que norteiam o argumento proposto aqui. Na seção seguinte, para aprofundar as análises iniciadas no primeiro movimento teórico, introduzimos o aparato conceitual de Pierre Bourdieu para refletir sobre o fenômeno social que serve como alicerce para as reflexões trazidas aqui. Por fim, a quarta e última seção ressalta o interlace entre os aportes teóricos sugeridos e o Projeto de Lei em questão.

2 Burocracia e Ideologia

O debate sobre ideologia tem uma longa carreira, iniciando com o francês Antoine Louis Claude Destutt de Tracy (1754–1836), passando pela sua popularização com Napoleão Bonaparte e a interpretação ou refundação do conceito por Marx e Engels em “A Ideologia Alemã” (2007). Como destacado por Lowy (1985), ideologia é um conceito complexo, muito utilizado, mas pouco entendido, podendo expressar de forma genérica uma visão de mundo e de forma mais crítica uma visão de mundo vinculada aos interesses de classe, ou seja, ideologia no sentido conservador e utopia no sentido transformador. O debate sobre ideologia foi preocupação de muitos autores como Mészáros em “O poder da ideologia” (2004), Althusser em “Aparelhos ideológicos de Estado” (1985), Zizek em “Um mapa da ideologia” (1996), bem como Eagleton em “Ideologia” (1997).

No Brasil, autores como Chauí em “O que é ideologia” (1982) e Lowy em “Ideologias e ciência social – elementos para uma análise marxista” (1985), dentre outros, também produziram contribuições importantes para compreensão da realidade brasileira. No entanto, Tragtenberg tem uma contribuição especial ao se debruçar sobre a Teoria da Administração enquanto ideologia, bem como por debater a relação entre burocracia e ideologia.

Logo no início da obra “Burocracia e Ideologia”, por exemplo, Tragtenberg (2006) nos auxilia a pensar sobre a questão da ideologia nas organizações. Assim, o autor, ao anunciar o exame das teorias administrativas ao longo da história, pondera que o cotejamento de inúmeras questões relativas ao surgimento e perecimento dessas teorias “refletem os interesses das classes dominantes”. Ele continua: “daí

determinada teoria transformar-se em teoria dominante; nessa medida, assume caráter ideológico” (TRAGTENBERG, 2006, p. 19). Nesse sentido, o autor retoma a própria Teoria Geral da Administração como ideologia, desenvolvendo sua análise em perspectiva sociológica.

Ainda na fase introdutória da obra, mas de especial relevância para compreendermos a centralidade das organizações em nossas vidas; indicando a relevância de bem compreendermos as Teorias da Administração em seus diferentes tempos históricos, bem como a relação Estado/organização, Tragtenberg (2006, p. 20) resume:

Como nascemos e vivemos em organizações formais, as teorias explicativas destas são de primordial importância, principalmente, quando da intervenção do Estado na economia, o próprio Estado aparece como organização. Daí qualquer análise da Teoria Administrativa deve partir da burocracia enquanto poder, para atingir a burocracia na estrutura da empresa.

Outro importante ponto a ser destacado refere-se à análise categórica que Tragtenberg (2006) apresenta e, corroborando o fio condutor desse ensaio, que se ampara no pressuposto de qualquer organização ser intrinsecamente ideológica, o autor coloca que as teorias administrativas são transitórias (*nível histórico*) e, conseqüentemente, para ele, ideológicas, uma vez que se alternam de acordo com o *status quo* social, político, econômico de seu tempo histórico. Tragtenberg (2006) vai além, e apresenta sua análise em nível histórico (como citado), mas também em nível lógico e em nível lógico-histórico:

Em nível lógico, como a administração significa burocracia, aproveitamos a contribuição de Hegel a respeito; em nível histórico, na medida em que as teorias administrativas são transitórias (ideológicas), porque refletem interesses econômico-sociais transitórios, fundamo-nos na perspectiva dialética; e, em nível lógico-histórico, na medida em que as teorias administrativas posteriores, embora refletindo momento histórico-econômico diverso do anterior, trazem em seu âmago o conhecimento cumulativo das teorias preexistentes [...] (TRAGTENBERG, 2006, p. 21)

Então, Tragtenberg (2006) divide a obra em duas partes: 1) Pré-capitalismo e capitalismo e 2) A crise do capitalismo e a passagem da Teoria da Administração à sociologia das organizações complexas. Na primeira parte, retoma o modo de produção asiático que, segundo Tragtenberg (2006, p. 31) “surge na sociedade quando aparece o excedente econômico, que determina uma maior divisão de trabalho [...]”. Nesse sentido, Tragtenberg (2006, p. 30) coloca que:

A burocracia, enquanto classe dominante (detentora dos meios de produção), elemento de mediação com a sociedade global, exercendo o poder político, perfila-os ante a História como uma forma de dominação burocrático-patrimonial ou modo de produção asiático. No modo de produção asiático, o déspota oriental representa a confluência de um processo social, que se inicia com a burocracia, surgindo das necessidades técnicas (irrigação da terra arável), finalizando como poder de exploração efetuando-se assim a transitividade da burocracia cumprindo funções de organização e supervisão para o monopólio do poder político.

Depois, ainda na primeira parte, e aqui o ponto a que gostaríamos de chegar: Tragtenberg (2006) retoma minuciosamente a “tradição dos estudos organizacionais”, as harmonias administrativas de Saint-Simon a Elton Mayo. Nessa linha, o autor vai demonstrando como os teóricos, na tessitura de suas principais ideias, respondiam a uma questão que emergia de uma classe, de um tipo de sociedade, de um modo de produção. Sobre isso é relevante retomar:

A ideologia da harmonia administrativa iniciada por Taylor, reafirmada por Fayol, é continuada por Mayo, na sua preocupação em evitar os conflitos e promover o equilíbrio ou um estado de colaboração definido com saúde social (TRAGTENBERG, 2006, p. 102).

[...] a Escola das Relações Humanas se constitui na resposta intelectual, posteriormente institucionalizada pela criação dos departamentos de relações humanas ou industriais nas empresas (p. 103).

No plano metodológico, a Escola das Relações Humanas é behaviorista, procura por intermédio de estímulos adaptar o indivíduo ao meio sem transformar o meio (p. 103).

Resumidamente, Tragtenberg (2006) coloca, então, que a “Escola das Relações Humanas aparece como uma ideologia manipulatória” e que, além disso, “acentua a preferência do operário pelos grupos informais fora do trabalho” (p. 104). Além disso, o autor vai retomar o trabalho ideológico na URSS com o objetivo de aumentar a produção do trabalho. Mas chegamos até aqui para retomar o ponto nodal de sua tese e elemento teórico medular ao debate sobre a questão da ideologia nas escolas:

[...] as categorias básicas da Teoria Geral da Administração são históricas, isto é, respondem a necessidades específicas do sistema social. A Teoria Geral da Administração é ideológica, na medida em que traz em si a ambiguidade básica do processo ideológico, que consiste no seguinte:

vincula-se ela às determinações sociais reais, enquanto técnica (de trabalho industrial, administrativo, comercial) por mediação do trabalho; e afasta-se dessas determinações sociais reais, compondo-se num universo sistemático organizado, refletindo deformadamente o real, enquanto ideologia (TRAGTENBERG, 2006, p. 108).

Na linha desse pensamento, Tragtenberg (2006, p. 109) aponta, então, para o dinamismo das teorias administrativas:

As teorias administrativas são dinâmicas, elas mudam com a transição das formações socioeconômicas, representando os interesses de determinados setores da sociedade que possuem o poder econômico-político [...]

Adicionalmente, Tragtenberg (2006, p. 28) afirma que “as finalidades do Estado são as da burocracia e as finalidades desta se transformam em finalidades do Estado”. Ele continua – ainda –, indicando que a “ideologia da burocracia aparece quando se dá a divisão dos funcionários como portadores de símbolos, uniformes e signos do que do saber real, técnico e utilitário”. Assim pensando, em uma concepção hegeliana, os interesses particulares acabam dissolvidos nas determinações do universal.

Embora reconheçamos a potência analítica das elucubrações de Maurício Tragtenberg, notamos que ao tratar do papel da escola na sociedade e sua intrínseca conexão com o Estado se faz necessário trazer também os aportes teóricos de Pierre Bourdieu tendo como objetivo central dar mais robustez as reflexões que fundamentam ao argumento deste ensaio, ou seja, explicitar como a “Escola sem Partido” tem como meta clara produzir e reproduzir um determinado arbitrário cultural de um grupo que pretende se consolidar como classe dominante.

3 A escola como instrumento de produção e reprodução de uma ordem social

Um elemento central para compreender o papel da escola como aparato de manutenção é que todo o poder de violência simbólica impõe significações e, ao legitimá-las, acrescenta uma força também simbólica as relações de força que constroem a escola como um espaço social. Dito de outra forma, “toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 1970, p. 20). O conceito de arbitrário cultural está ligado ao conjunto das culturas

presentes ou passadas, porém que tem seu início esquecido e tomam a forma de uma ilusão que os fenômenos sociais sempre ocorreram de determinada forma, ou seja, seriam a-históricos, o que conduz a naturalização de relações que só podem ser, a partir de um olhar mais atento, produto da história (BOURDIEU, 1989).

Para os autores franceses, negar o axioma sobre o poder de violência simbólica é negar também a possibilidade de fazer ciência social, pois é exatamente tal axioma sobre a imposição de significações legítimas que, ao mesmo tempo, atesta a autonomia e dependência relativa das relações simbólicas diante das relações de força que constituem o mundo social. Não existem relações de força, por mais mecânicas e coercivas que estas sejam, que não exerçam um efeito simbólico. Um dos possíveis resultados imediatos de tal negação, por exemplo, é pensar numa liberdade criadora que emana indivíduos ou grupos a partir do princípio de uma ação simbólica, tomada como plenamente autônoma, em relação às condições objetivas do seu exercício (BOURDIEU; PASSERON, 1970).

A ação pedagógica (AP) e as relações que a constituem devem ser compreendidas como algo que parte não exclusivamente da escola, mas de todos os membros previamente educados de uma formação ou um grupo social, o que inclui os membros da família ou de outro grupo ao qual o papel pedagógico é atribuído, ou, no sentido institucional, por um sistema de agentes designados e legitimados para esse objetivo. O objetivo da AP, contudo, apenas se torna realizável à medida que toda a formação social entra mais ou menos em conformidade com a ação pedagógica, aceitando-a. O que está implícito na AP é que ao ser uma forma de imposição conhecida e reconhecida pela maioria, contribui para a manutenção da cultura dominante ao “reproduzir a estrutura das relações de força numa formação social, onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima” (BOURDIEU; PASSERON, 1970, p. 21).

A ação pedagógica é assim objetivamente uma violência simbólica, pois não apenas contribui para as relações de força entre os grupos que estão na base do poder arbitrário, como é concomitantemente a condição que torna exequível a imposição e inculcação de um arbitrário cultural de acordo com um modo também arbitrário e específico para tal fim. Ressalta-se ainda que a AP engendra um conjunto de relações, fundadas numa série de códigos comunicacionais, que tornam possíveis as relações que ocorrem no seu interior (BOURDIEU, 1991; BOURDIEU; PASSERON, 1970).

A cultura é arbitrária por ter sua existência tributária de condições sociais das quais ela é produto, devendo, assim, a essas condições suas funções e a coerência

interna das relações significantes que a compõem (BOURDIEU, 1991). Sendo assim, a partir de uma formação social específica, a AP expõe que as relações de força entre as diferentes classes que constituem essa formação social colocam em posição de dominância no sistema das ações pedagógicas, tanto por seu modo de imposição como pela delimitação dos conteúdos, sua imposição àqueles a quem ela se destina. Além disso, a AP corresponde aos interesses objetivos, tanto materiais quanto simbólicos, dos grupos ou classes dominantes. Dito de outra forma, a AP não emerge como algo natural, em verdade, é uma representação objetiva do poder material e simbólico das classes dominantes de um mundo social situado historicamente (BOURDIEU; PASSERON, 1970).

Dessa forma, a importância das várias organizações de ensino na formação social surge e se faz objetiva uma vez que a força simbólica de uma instância pedagógica se delimita pelo peso que esta possui na estrutura socialmente construída das relações tanto de força quanto nas simbólicas. Essas relações de força, que se instauram pelas e entre as instâncias, exercem também uma ação de violência simbólica, as quais, por conseguinte, são homólogas as relações de força entre os agentes que constituem a formação social. Este último fenômeno é claramente observável na forma na qual o sistema de ensino é dividido e hierarquizado, dos níveis básicos até o superior (BOURDIEU, 2004).

Nesse ponto de vista, a organização em instâncias indica que as diferentes ações pedagógicas (APs) engendradas não podem ser definidas independentemente de sua dependência do conjunto maior das APs, estando este conjunto submetido ao efeito de dominação da AP dominante. A dominância exercida leva a já citada tendência à reprodução dos arbitrários culturais característicos da formação social, ou seja, daqueles que já são os dominantes. Portanto, a articulação sistemática entre as diferentes instâncias contribui também para a reprodução das relações de força que colocam esse arbitrário cultural em posição dominante. Dessa forma, Bourdieu e Passeron (1970) definem o sistema de educação como o conjunto dos mecanismos institucionais ou habituais que asseguram a transmissão entre as gerações da cultura herdada do passado.

Além disso, a ação pedagógica implica na condição social que permite o exercício de uma autoridade pedagógica (AuP) também legítima, que lhe é subjacente e fundante, autoridade esta, por sua vez, relativamente autônoma da instância encarregada diretamente do seu exercício. O processo de construção da AuP circunscreve os mecanismos objetivos da existência de uma “cotação simbólica” do conjunto que confere reconhecimento a esta autoridade. Sendo este conjunto, formado pela língua, estilo artístico e modo de vestir, isto é, algo visível no

vocabulário usado pelos professores, nos tipos de roupas e de bens que se esperam que eles possuam (BOURDIEU; PASSERON, 1970). Esses emissores pedagógicos – professores, especialistas ou pesquisadores, por exemplo –, que se dispõem sistematicamente no exercício da ação pedagógica, são tomados como dignos da transmissão do que comunicam e, conseqüentemente, se tornam autorizados – por conta autoridade pedagógica a eles conferida –, a impor a recepção e a controlar o processo de inculcação dos arbitrários culturais por meio de sanções e recompensas socialmente aprovadas e garantidas (NOGUEIRA; CATANI, 2007).

As relações que constroem a AuP se expressam no desconhecimento da verdade objetiva da ação pedagógica, elemento que define também o reconhecimento de sua legitimidade e é parte constitutiva de sua condição de exercício. Este elemento é também uma combinação histórica de instrumentos tanto da violência simbólica quanto da legitimação dessa violência (BOURDIEU; PASSERON, 1970). Contudo, uma vez que realidade para Bourdieu é agonística, o monopólio sobre o exercício legítimo de um poder simbólico é alvo de concorrência constantemente entre as diversas instâncias que contribuem concomitantemente para a construção de um determinado campo (WACQUANT, 2013). Exemplos objetivos de tal competição são as disputas entre correntes epistemológicas e teóricas ou entre instituições que pretendem se tornar hegemônicas dentro de um campo específico do conhecimento.

As relações de concorrência entre as instâncias seguem as lógicas específicas dos campos de legitimidade nos quais estão inseridas, porém a autonomia relativa de cada campo nunca remove completamente a dependência relativa dessas relações, que são homólogas a força dos grupos ou classes. Essa concorrência é sociologicamente imperativa porque a legitimidade é em si indivisível, não existindo uma instância última que legitime as outras instâncias de legitimidade. Cada reivindicação de legitimidade possui uma força relacionada ao grupo ou classe do qual ela emana (NOGUEIRA; CATANI, 2007).

Entretanto, é pertinente enfatizar que a autoridade pedagógica só se concretiza na ação pedagógica quando os receptores envolvidos no processo de comunicação reconhecem imediatamente a legitimidade da informação transmitida pelos emissores e sua autoridade subjacente e, assim, se tornam dispostos a receber e interiorizar a mensagem (BOURDIEU, 1991).

Sob o ponto de vista simbólico, a AP dispõe de AuP ao ser mandatária de grupos aos quais ela impõe o arbitrário cultural, seguindo um modo de imposição determinado, ou seja, ela é delegada do direito de exercício da violência simbólica.

O professor, em sala de aula, obedece a uma conduta específica e ensina conteúdos que são legitimamente reconhecidos pelo alunado, algo que lhe permite ensinar com efetividade. Ou seja, “Um grupo ou uma classe produz aquilo que é digno de ser reproduzido, tanto por sua existência mesma, quanto pelo fato de delegar a uma instância a autoridade indispensável para o reproduzir” (BOURDIEU; PASSERON, 1970, p. 39).

O trabalho pedagógico (TP) desenvolvido no decorrer das múltiplas instâncias e as experiências escolares dos agentes vão gradualmente produzindo uma formação durável e transferível, ou seja, um *habitus* que é o produto ulterior da interiorização de todos os princípios do arbitrário cultural. O sucesso do TP pode ser mensurado pelo quanto ele engendra duravelmente práticas de acordo com os princípios do arbitrário inculcado e pelo quanto ele pode gerar práticas seguindo a mesma conformidade numa maior quantidade de campos diferentes, evidenciando a durabilidade e transferibilidade supracitadas (BOURDIEU; PASSERON, 1970).

Além disso, ao gerar o *habitus*, sistema de esquemas de percepção, de pensamento, de apreciação e de ação, o TP trabalha para produzir e reproduzir a integração intelectual e moral do grupo em nome do qual ele é exercido. Integração que deve ocorrer sem a necessidade de repressão externa, em especial a coerção física. Ademais, o *habitus* tem como característica essencial sua capacidade de se perpetuar mesmo após o fim da AP e se preservar nas práticas imanentes aos princípios internalizados. As disposições que ele cria só podem ser reprimidas ou transformadas através de outro processo criador de disposições também irreversíveis. Dessa forma, o TP primário, aquele que se realiza sem antecessores, como o realizado pela família, tem o poder de gerar um conjunto de hábitos primários característicos de um determinado grupo ou classe, e que estarão nos princípios da constituição ulterior de todos os outros hábitos. O TP é um processo cujos resultados são irreversíveis (BOURDIEU; PASSERON, 1970).

Sendo também um instrumento seminal na construção do *habitus*, o SE e suas condições de exercício são objetivamente um conjunto de trabalhos pedagógicos institucionalizados. Estes trabalhos, por sua vez, conduzem a sua reprodução, sendo exequíveis apenas por meio da existência de um corpo permanente de agentes especializados intercambiáveis, investidos de uma formação homogênea, assim como dos instrumentos homogeneizados e homogeneizantes que são a condição do exercício de um trabalho pedagógico específico e regulamentado (NOGUEIRA; CATANI, 2007). O trabalho escolar (TE) realizado por esse corpo permanente emerge como a forma institucionalizada do trabalho pedagógico

secundário (aquele feito na escola), predisposto pelas condições institucionais de sua própria reprodução e delinea pela sua prática as fronteiras traçadas pela instituição (BOURDIEU; PASSERON, 1970).

A autoridade escolar (AuE) delegada a todos os agentes que atuam no SE possibilita seu próprio direcionamento em proveito deles, dispensando-os da necessidade de se legitimar, pois já se encontram investidos da autoridade da instituição que confirma continuamente sua autoridade pedagógica (BOURDIEU; PASSERON, 1970). Portanto, a constituição do sistema de ensino institucionalizado (SE) é a objetivação na formação social de todos os elementos até agora expostos. O SE deve suas características estruturais específicas (ligadas à imposição e reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor) ao fato deste produzir e reproduzir, utilizando os meios próprios da instituição, as condições essenciais de existência e a persistência desta. Para que o SE realize sua tarefa, é basilar também que haja o desconhecimento da violência simbólica exercida, fundado no reconhecimento de sua legitimidade como instituição pedagógica. Por fim, tal desconhecimento deve estender-se tanto àqueles que exercem o trabalho escolar quanto àqueles que estão a ele submetidos (NOGUEIRA; CATANI, 2007).

4 E então, é possível uma “Escola sem Partido”?

O Projeto de Lei (PL) “Escola sem Partido”, conforme supracitado, em linhas gerais, intenciona proibir manifestações ideológicas e político-partidárias de professores e foi elaborado pelo Senador Magno Malta (PR-ES). A centralidade do debate em torno do Projeto, nas redes sociais e veículos de imprensa, nas últimas semanas do mês de julho de 2016, remontava à consulta pública, por parte do Senado, veiculada no site² institucional. Por meio dela, era possível votar a favor ou contra, enquanto o Projeto tramitava no Senado. O Projeto foi retirado de tramitação no Senado e levado à Câmara pelo referido senador com vistas a facilitar a sua aprovação.

Se formos ao texto do PL, ao analisarmos minuciosamente sua redação, emerge um sem número de paradoxos, ambiguidades, dicotomias. Assim sendo, o Art. 2º, inciso I do PL, preconiza que “A educação nacional atenderá à neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado”. Dessa forma, podemos inferir que os redatores do PL desconsideraram que o fato de legislar objetivando atender a uma neutralidade ideológica, por si só já constitui um direcionamento ideológico, em uma não neutralidade. Ademais, questionamos se a neutralidade política na

² Consulta Pública ao Projeto do “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/cidadania/visualizacaoamateria?id=125666>. Consultado em 29 abr. 2018.

escola é possível; melhor dizendo, é possível almejar neutralidade política em qualquer que seja a Instituição? De que política se fala? Um exemplo prático: a escola como organização burocrática e ideológica (Tragtenberg, 2006), para existir, necessita – para se dizer pouco – de uma política de gestão (que organize professores, alunos, técnicos; precisa de um método pedagógico de ensino). E isso expõe, em nível ainda raso de análise, que tudo que ocorre na escola é político. Diante disso, não seria demasiadamente falacioso pensarmos em uma escola politicamente neutra?

Nesse sentido, existe um alinhamento entre os dois aportes teóricos sugeridos para o argumento proposto neste ensaio, pois as estruturas sociais (produzidas e reproduzidas também pela escola), de acordo com Bourdieu (2014), possuem uma existência dupla, à medida que se apresentam objetivamente, numa “primeira ordem”, constituídas, enquanto posições sociais e, numa “segunda ordem”, na forma de esquemas de classificação, de feixes subjetivos de disposições e de esquemas cognitivos que constroem modelos de pensar, sentir e agir. Sendo assim, as divisões sociais estão inscritas tanto na ordem material, considerando determinadas distribuições hierárquicas e distintas, quanto na ordem simbólica, por meio de classificações cognitivas e discursivas. Os estados têm, portanto, aspectos materiais e ideológicos simultâneos. As características institucionais objetivas do estado que incluem, por exemplo, o serviço público, as escolas, o estado do bem-estar e as outras instâncias de autoridade através das quais as práticas do estado administram as chances de vida e modelam os destinos daqueles que estão dentro dos seus limites territoriais, precisam estar em consonância com o seu papel ideológico e simbólico de dar forma e constituição às identidades sociais e às formas de pensar das pessoas. Ao fazer isso, o estado unifica duas dimensões do social, a simbólica e expressiva com a material e instrumental (BOURDIEU, 2014). Com essa lente, como poderíamos pensar em uma organização, como a escola, descolada politicamente do seu tempo histórico? Além disso, é interessante, no que concerne à importante formação crítica dos alunos, uma educação com neutralidade política? Ampliando esse pensamento, Tragtenberg (1978) analisou a escola como organização complexa, ponderando:

Uma escola fundada na memorização do conhecimento, num sistema de exames que mede a eficácia da preparação ao mesmo, nada provando quanto à formação durável do indivíduo, desenvolve uma pedagogia paranoica, estranha ao concreto, ao seu fim. Quando falha, interpreta este evento como responsabilidade do educando. (p. 18)

Na linha desse pensamento, ao que parece, o PL “Escola sem Partido” caminhará, se aprovado, na direção do que pensou Tragtenberg há quase 40 anos; uma

concepção de escola direcionada para a formação de indivíduos acríticos, que possivelmente serão responsabilizados pelo escasso senso de argúcia resultante de um sistema de ensino demarcado por legislações absolutistas (perigosamente disfarçadas). Tal possibilidade simboliza um retrocesso preocupante, já sinalizado também pelo Alto Comissariado da Organização das Nações Unidas (ONU) no relatório de 13 de abril de 2017, no qual as relatorias especiais dos Direitos Humanos à Educação, da Promoção e Proteção do Direito à Liberdade de Opinião e Expressão e da Liberdade de Religião e de Crença enfatizam que as autoridades brasileiras devem agir em conformidade com as legislações relativas aos direitos humanos internacionais e com a Constituição Federal de 1988. A lei brasileira protege o direito à opinião, sem intervenções, e o direito à busca, ao recebimento e ao compartilhamento de informações e ideias de todos os tipos, independentemente de fronteiras ou meios. Segundo o comunicado da ONU, o PL ao não definir o que é doutrinação política e ideológica, propaganda político-partidária e educação moral, permite “alegar que um professor está violando as regras pelo fato de autoridades ou pais subjetivamente considerarem a prática como propaganda político-partidária”. Ademais, ainda segundo o relatório da ONU, o projeto “Escola Sem Partido” pode retirar do espaço escolar as “discussões de tópicos considerados controversos ou sensíveis, como discussões de diversidade e direitos das minorias”³.

Inacreditavelmente, em meados do ano de 2016, o PL “Escola sem Partido”⁴ proíbe (veda), no parágrafo único do Art. 2º, discussões tão urgentes e necessárias como as relacionadas a gênero e à sexualidade. E isso no mesmo ano em que vários atentados homofóbicos, com centenas de mortos, foram vividos mundo afora, como, por exemplo⁵, o ataque à boate gay em Orlando, no mês de junho de 2016, que deixou 50 mortos. No Brasil, mais especificamente, os casos de violência por homofobia são cada vez mais frequentes, como foi o caso do estudante da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), morto por agressão, após sofrer frequentes ameaças homofóbicas (MATA, 2017). Assim sendo, afastando a própria realidade social dos educandos, como seria possível formá-los para efetivamente fazerem parte dessa mesma sociedade?

³ Relatório do Alto Comissariado para a promoção dos Direitos Humanos à Educação, da Promoção e Proteção do Direito à Liberdade de Opinião e Expressão e da Liberdade de Religião e de Crença da ONU publicado em 13 de abril de 2017. Disponível em: <http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Opinion/Legislation/OLBrazileducation.pdf>. Consultado em 30 abr. 2018.

⁴ Projeto de Lei do Senado nº 193, de 2016, inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>. Consultado em 20 abr. 2018.

⁵ Notícia sobre ataque à boate gay que deixou 50 mortos em Orlando, nos EUA. Disponível em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/06/policia-diz-que-ataque-em-boate-nos-eua-deixou-50-mortos.html>. Consultado em 30 abr. 2018.

O artigo 5º do PL, ainda, propõe, em seu inciso I, que o professor não se aproveitará da “audiência cativa dos alunos para promover seus próprios interesses, opiniões, concepções, ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias”. Ora, assim pensando, o professor poderia ficar em casa, pois não sabemos de que forma um ser humano constituído de personalidade e formação técnica, poderia destituir-se de seus pressupostos ontológicos para ensinar. Com relação a isso, é importante salientar que expressar concepções, visões de mundo, colocar em debates temas políticos não implica promover somente nossos próprios interesses; porém não colocar em debate consiste em promover unicamente o interesse das classes dominantes, uma vez que não submete tais condutas sociais (como a homofobia) ao exame crítico reflexivo.

Este tipo de ameaça à independência professoral é sistemático e recorrente, normalmente por parte de grupos interessados em difundir uma agenda específica entre a sociedade civil. O poder econômico de tais grupos faz com que possam impelir uma ideologia que aparenta ser orientada ao bem comum quando, de fato, interessa unicamente àquele grupo em questão. Nessa perspectiva, Lamosa e Loureiro (2014) expuseram, por exemplo, a influência do *lobby* do agronegócio sobre a forma pela qual a Educação Ambiental estava sendo articulada em alguns municípios do estado de São Paulo. Embora tais grupos empresariais fornecessem recursos infraestruturais pertinentes às escolas, difundiam paralelamente uma agenda ideológica guiada para a consolidação de interesses de mercado que os beneficiariam primordialmente, em detrimento da sociedade como um todo. Tal tipo de iniciativa se torna ainda mais grave quando parte do próprio Estado, sendo engendrada pelos seus representantes diretos.

Em outros termos, se resgatarmos o que escreveu Tragtenberg (2006) acerca de a Teoria Geral da Administração ser ideológica, como descrito na seção teórica, o professor, ao longo de sua formação profissional foi construindo seu conhecimento de acordo com seu particular referencial moral, ético e ideológico. De que forma ele deixará esse conhecimento descolado da forma como foi concebido para lecionar de acordo com o que postula o PL “Escola sem Partido”? Se respeitados os limites éticos do espaço de desenvolvimento de cada singularidade, as diferentes concepções e interesses dos professores serviriam, ao contrário, para apresentar aos alunos uma pluralidade de possibilidades, de maneiras de pensar e estar criticamente no mundo.

Além disso, a PL inibe discussões sobre o papel dos direitos humanos, da participação democrática e do diálogo político nas escolas. Nesse sentido, Estevão (2011) chama a atenção para a importância da intersecção entre direitos humanos, democracia e diálogo aberto para a melhoria da educação e da sociedade. Uma articulação que deve ser assumida por todas as instâncias do sistema de ensino,

como sugere também Brunner (2014) ao apresentar possibilidades para tal nas universidades públicas.

Reforçamos o exposto acima resgatando o argumento de Bourdieu (2014), o qual evidencia que, ao se complexificar e burocratizar, o sistema de ensino constituído pelo estado contribui para a formação da posição ambígua que os dominados tem no espaço social. Contudo, vale ressaltar os que existem não apenas fora, mas também dentro das classes dominantes e que contribuem para a existência dessa configuração como um todo. Em verdade, seria para esses grupos de dominados principalmente que a escola assumiria ainda mais sua faceta “jacobina”, ou seja, como entidade promotora de libertação e compromisso com certos valores que seriam universais, algo que estaria inclusive no cerne da natureza da escola enquanto instituição. Para isso, essa natureza teria de estar “embaçada” numa espécie de dissimulação, mostrando o que Bourdieu (2014) denomina “interesse desinteressado”. Dessa forma, o sociólogo francês não apenas demonstra os conflitos contínuos entre aqueles que se favorecem da escola enquanto reprodução de uma ordem social, mas também demonstra que a participação daqueles que desejam subverter a ordem estabelecida a seu favor (e contra) engendra, em maior ou menor grau, a ordem estabelecida que existe num campo específico e que tende a beneficiar homologamente aqueles com maior concentração de capital econômico (LOYAL, 2017).

Loyal (2017) também enfatiza que, com efeito, as estratégias de reprodução mediadas pela escola bourdieusiana incluem a concessão de credenciais que são importantes tanto para aqueles que as perseguem, quanto significam a existência daqueles que não necessariamente usufruem da disputa por essas credenciais em si. Embora a importância da herança familiar ainda seja patente, por exemplo, a consagração que a escola confere dados os títulos que ela proporciona, alcançáveis por meio do alinhamento com uma determinada postura ideológica impregnada no currículo, tornou-se imperativa. Sob essa lente, a escola pode ser considerada como uma “instituição total” no sentido conferido pelo sociólogo Erving Goffman (1922-1982), ou seja, uma instituição com o poder de agir por meio de ritos e atos de consagração, produzindo um grupo de entes separados, sagrados e elevados, reconhecidos socialmente. Portanto, dotar a escola de uma ideologia específica mesmo que seja uma aparente “a-ideologia” é tão importante para os grupos que orbitam de alguma forma em torno desse centro de poder simbólico e material.

5 Reflexões Finais

O Projeto de Lei “Escola Sem Partido”, como diria Maurício Tragtenberg é uma “ideologia do fim das ideologias”, defendida por quem cultiva a neutralidade científica como *ethos* ideológico da Ciência, num universo burocrático, em um

estado a serviço da classe dominante e do interesse das grandes corporações nacionais e multinacionais. Essa PL tem como função garantir que o ensino opere para manter e reproduzir as condições sociais de produção, condicionando a mão de obra. É importante e desejável na perspectiva da PL, por exemplo, que a escola estimule o pensamento inovador ou a prática empreendedora, mas que não reflita o quanto as inovações se resumem a contribuir para o aumento da mais valia e o quanto a concepção de empreendedor esconde uma visão ideal de empreender, a qual legitima a atitude de dominação do homem branco, rico e instruído como mais capaz para dirigir uma sociedade, contribuindo, com isso para a naturalização das diferenças sociais.

A PL, na sua visão ideológica conservadora, não questiona o caráter ideológico do discurso empreendedor difundido por programas como o *Junior Achievement*, que, embora se proponham a transformar a realidade social visam a legitimar o capitalismo e o domínio do mercado em todas as esferas. Certamente, ensinar empreendedorismo nas escolas não seria ideológico na concepção de ideologia do PL, mas, ressaltar que as condições de empreender estão fortemente condicionadas pelas desigualdades sociais e diferenças de classe, não seria aceito.

Por fim, em nossa percepção, o texto integral do Projeto de Lei “Escola sem Partido” está a serviço de uma ideologia, a dominante. E, nesse ponto, concordamos com o pensamento de Motta (1984) no que se relaciona ao fato de que em “qualquer sociedade existe uma ideologia dominante, e esta é sempre a ideologia da classe dominante”. Da mesma forma, o autor, ao entender a escola como uma organização que reproduz a ideologia dominante, auxilia-nos na compreensão de que esse Projeto, ao contrário do que preconiza, é partidário, é ideológico e extremamente controverso. Nesse sentido, não só entendemos que não é possível uma escola sem partido, como também concluímos que este Projeto de Lei apresenta um cunho partidário, expõe um doutrinamento, que é embasado na ideologia dos partidos dominantes (burgueses). Ideologia esta que compreende a sociedade como uma estrutura centrada no mercado. De todo modo, se aprovado, a nosso ver, o “Escola sem Partido” prestará um enorme desserviço à Educação brasileira.

“Non-partisan School” for whom?

Abstract

This essay aims to present some reflections regarding Bill # 193/2016, also known as the “Non-partisan School” Bill, which intends to typify, reprehend and punish ideological “harassment” in schools. We start our reflections supported by the contributions of Maurício Tragtenberg to analyze the linkages between ideology and bureaucracy in organizations, scope in which we also include schools insofar as they are the operator instances of the formal schooling system; such choice happens due to their embeddedness within the State itself. Afterwards, we seek to deepen these issues through the conceptual apparatus of Pierre Bourdieu to highlight how such structure is engendered towards the reproduction of ideological models belonging to determined dominant classes. Thus, our argument for theoretical analysis is underpinned on the interest of certain classes to take hold of the State as well as of the formal schooling system and, after that, to outline schools’ syllabuses, the contents to be taught, with the goal to build social consensus driven to a specific orientation.

Keywords: Non-partisan school. Ideology. Tragtenberg. Bourdieu.

“Escuela sin partido” ¿para quién?

Resumen

El presente ensayo tiene el objetivo de presentar reflexiones acerca del Proyecto de Ley 193/2016, Escuela sin partido, lo cual quiere tipificar y reprender, punir el “acoso” ideológico en las escuelas. Iniciamos la reflexión a partir de los aportes de Maurício Tragtenberg analizando las conexiones entre ideología y burocracia en las organizaciones, ámbito en el que también incluimos la escuela como instancia operativa del sistema de enseñanza formal; tal elección se da por el involucramiento de la escuela con el estado. A continuación, buscamos profundizar esas cuestiones por medio del aparato conceptual de Pierre Bourdieu para evidenciar cómo se crea esa estructura orientada a la reproducción de modelos ideológicos de las clases dominantes. Nuestro argumento para el análisis teórico, se fundamenta en la tesis de interés de ciertas clases de apropiarse del estado y del sistema de enseñanza formal y, a posteriori, delinear los currículos de las escuelas, los contenidos que se enseñarán, con el objetivo de construir un consenso social con una orientación específica.

Palabras clave: Escuela sin partido. Ideología. Tragtenberg. Bourdieu.

Referências

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985. Vol. 2.
- BOURDIEU, P. *Language and symbolic power*. Cambridge: Harvard University Press, 1991.
- _____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Difel; 1989.
- _____. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Unesp; 2004.
- _____. *Sobre o estado: cursos no Collège de France (1989-1992)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.
- BRUNNER, J. J. A ideia da universidade pública: narrativas contrastantes. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 22, n. 82, p. 11-30, jan./mar. 2014. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000100002>
- CHAUÍ, M. *O que é Ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- DURKHEIM, E.; MAUSS, M. *On some primitive forms of classification: contribution to the study of collective representations*. Londres: Taylor & Francis, 2009.
- EAGLETON, T. *Ideologia*. São Paulo: Unesp, 1997.
- ESTÊVÃO, C. A. V. Direitos humanos e educação para uma outra democracia. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 19, n. 70, p. 9-20, jan. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000100002>
- LAMOSA, R.; LOUREIRO, C. B. B. Agronegócio e educação: uma análise crítica. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 22, n. 83, p. 533-544, abr. 2014. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000200011>
- LARROSA, J. A operação ensaio: sobre o ensaiar e os ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. *Educação e Realidade*, v. 29, n. 1, p. 27-43, jan./jun. 2004.
- LOWY, M. *Ideologias e ciência social*. São Paulo: Cortez, 1985.
- LOYAL, S. *Bourdieu's theory of the state*. Londres: Palgrave, 2017.
- MARX, K, ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- MATA, J. A. P. O amador no audiovisual: a incorporação de conteúdos gerados por cidadãos comuns às produções jornalísticas da televisão brasileira.

2017. 201 f. (Tese de Doutorado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MÉSZÁROS, I. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MOTTA, F. C. P. As empresas e a transmissão da ideologia. *Revista de Administração de Empresas*, v. 24, n. 3, p. 19-24, 1984.
<https://doi.org/10.1590/S0034-75901984000300004>

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2007.

TRACY, A. L. C. D. *Éléments d'idéologie: logique*. Mme Ve Courcier, imprimeur-libraire, 1818.

TRAGTENBERG, M. A escola como organização complexa. GARCIA, W. E. (Org.). *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978. p. 15-30.

TRAGTENBERG, M. *Burocracia e ideologia*. São Paulo: UNESP, 2006.

WACQUANT, L. Poder simbólico e fabricação de grupos: como Bourdieu reformula a questão das classes. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 96, p. 87-103, jul. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002013000200007>

ZIZEK, S. (Org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. Vol. 9.



Informações dos autores

Caroline Bastos Capaverde: Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, bolsista Capes. Contato: ccapaverde@gmail.com

Bruno de Souza Lessa: Mestre em Administração e Controladoria pela Universidade Federal do Ceará. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, bolsista Capes. Contato: brunolessa85@yahoo.com.br

Fernando Dias Lopes: Doutorado em Administração. Professor Associado II do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: fernando.lopes@ufrgs.br