

MARINA NEVES FELIPPE

Reflexões em torno do movimento “Escola sem Partido” enquanto política pública educacional e partir de experiências reais de ensino consolidadas pelo PIBID. Por uma Educação Física escolar sem mordças!

FLORIANÓPOLIS 2017

MARINA NEVES FELIPPE

Reflexões em torno do movimento “Escola sem Partido” enquanto política pública educacional e partir de experiências reais de ensino consolidadas pelo PIBID. Por uma Educação Física escolar sem mordças!

Trabalho apresentado como requisito para aprovação na disciplina Seminário de Conclusão de Curso II (DEF - 5875), do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. **Orientador: Prof. Dr. Fábio Machado Pinto**

FLORIANÓPOLIS 2017

Esta Monografia foi julgada adequada para obtenção do Título de “Graduação em Licenciatura em Educação Física”, e aprovada em sua forma final.

Florianópolis, 29 de novembro de 2017.



Prof. Dr. Fábio Machado Pinto
Universidade Federal de Santa Catarina (SIAPE - 2207418)
Departamento de Metodologia de Ensino (CED)
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)
Fone: 9108-0461, 3721-4567.

Orientador

Banca Examinadora:

Prof.^a Mestranda Camila Siqueira Katrein
(Titular)

Prof.^o Mestrando Felipe De Marco Pessoa
(Titular)

Prof.^a Dr.^a Astrid Baecker Ávila
(Suplente)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de dedicar a produção deste material à duas pessoas que fazem parte de quem eu sou e as quais amo de uma forma inexplicável. Meu avô Aldo, que faleceu pouco antes de eu entregar minha monografia e deixou um vácuo em meu coração, e minha avó Vera, mulher, forte, guerreira e alicerce de minha família. Ambos que para sempre e cotidianamente estarão fazendo parte de minhas lembranças.

Não poderia ainda, deixar de agradecer e dedicar meu trabalho à quem me sustenta racionalmente e emocionalmente. Quem me conforta em todos os dias de minha vida, quem faz com que a vida tenha significado e seja feliz, e quem, mesmo com todos os conflitos, faz valer a pena fazer parte e me sentir segura neste mundo e que além disso, são a minha base, minha sustentação, aqueles que ocupam o lugar mais importante em minhas memórias e os que são os maiores detentores do meu amor: Minha MÃEZONA, Luisani, meu pai e mãe simultaneamente, a pessoa mais maravilhosa, pura, aguerrida e honesta que pode existir, a mulher dos cachorros, minha fonte de inspiração, orgulho e que possui minha eterna admiração enquanto mãe, mulher e professora de escola e de vida, a minha lulu, minha melhor amiga, a compreensão em pessoa, aquela que se sente feliz nos vendo feliz, que me ensinou a amar, o primeiro olhar que me olhou no mundo fora da “barriga” e quem me ensinou todos valores reais da vida, aqueles que estão totalmente longe do “financeiramente”; Minha IRMÃZONA, Mariana, doce, brava, forte e ao mesmo tempo sensível, que me trata como “filhinha” e que não suporta ver nenhum tipo de injustiça com os empobrecidos e com os animais, sem dúvidas a minha parceira, a pessoa que eu me identifico, que sinto constantemente vontade de estar por perto, que tenho muito orgulho de ser irmã e que sem dúvidas é a minha companheira de supermercado (haha); Meu IRMÃOZÃO, Mike, o melhor surfista de Florianópolis, quem me ensinou a não ter medo do mar, e pelo contrário, amá-lo, o pai mais admirável que eu conheço, o contador de piadas, o que tenho orgulho de ser vencedor de batalhas diárias consigo mesmo “vivendo só por hoje”, doce, mas bravo também, assim como minha irmã, o bendito fruto entre as mulheres que as vezes se sente meio deslocado, mas que pode ter certeza que é muito amado, inclusive por mim; Minha sobrinha, não no “ÃO” porque ainda é pequenininha, Maria Júlia, elétrica,

agitada, colecionadora de bolinhas pula-pula, que enche meu coração e nossa casa de alegrias, que não gosta de ver brigas e ninguém triste e que as vezes é a responsável por ficar ecoando em minha cabeça “ô dinda, ô dinda, ô dinda”! Sem vocês, absolutamente NADA na minha vida seria possível, é por vocês que eu sonho e luto todos os dias por uma sociedade diferente, foi por vocês que pude chegar onde cheguei, vocês são os pilares que sustentam os meus dias! Obrigada por existirem, por serem meus e tornarem isso tudo realidade. Esse não é um momento de mérito individual, é um momento de se refletir as possibilidades e condições que tive e que obviamente foi garantida por vocês! Além disso, dedico ainda à todo o conjunto de minha família, cunhado, tios, tias, primos e primas que fazem parte de minha história e que de alguma forma contribuíram para eu chegar até aqui. **EU AMO VOCÊS MAIS QUE TUDO NESSE MUNDO!**

Agradeço ainda ao Movimento Estudantil de Educação Física, o meu MEEF e a ExNEEF, quem me formou politicamente, academicamente, culturalmente e humanamente. Com quem eu comecei a entender que um outro projeto de sociedade, “onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres” (Rosa Luxemburgo) é possível através de muita mobilização e luta! Com quem eu aprendi a dividir meus sonhos de jovem com anseio de revolução, quem me fez conhecer o Brasil de norte a sul, quem me aproximou de pessoas maravilhosas e quem me ensinou a compreender a realidade e as mazelas desta sociedade desigual! Sem dúvidas, minha segunda graduação e sem dúvidas este trabalho é também síntese de muitos e muitos debates que travamos e espaços de formação que construímos juntos e juntas! Tenho orgulho de ter feito parte e contribuído para a manutenção da executiva de curso mais organizada do Brasil, vida longa ao que temos construído, que é lindo, ousado, revolucionário e socialista!

Falando em MEEF, não poderia deixar de agradecer ao Centro Acadêmico de Educação Física, O CAEF, a minha segunda casa, o meu porto seguro dentro da universidade, onde eu me encontrava com meus pares, aqueles que lutaram e lutam por um curso e uma universidade pública e de qualidade, que anseiam por se formar e informar mais do que as literalmente “grades curriculares” nos oferecem, que sem nenhum tipo de incentivo financeiro, dedicam boa parte de suas semanas pra pensar em ações para os estudantes de Educação Física da UFSC. O que nós fazemos é lindo também, e para além de lindo, necessário, espero de longe ver ainda esse CAEFÃO ativo, combativo e resistente! E no meu coração vou levar para sempre cada pessoa que

fez parte deste espaço comigo. Infelizmente não posso citar um por um, pois posso acabar esquecendo de alguém, mas vocês sabem quem são, são os que sacodem o CDS e as minhas energias, à cada um e uma de vocês que eu felizmente via todas as quartas-feiras, obrigada por terem feito parte dos meus dias e dividido tantos e tantos momentos e tarefas! Com vocês eu aprendi a ser coletiva!

À minha organização política, o coletivo Alicerce e seus membros, que incansavelmente, mesmo que com dificuldades, se esforçam para construir um novo movimento estudantil e com aqueles que pretendo estar ombro a ombro quando derrubarmos esta sociedade “capEtalista”!

À meu orientador, não só de TCC, mas de PIBID, de estágio, de leituras e debates, Fábio, obrigada por todas as discussões, por todos os livros lidos e pelos pontos de encontro semanais que me aproximaram da realidade da escola pública, que me fizeram me identificar e me entender enquanto professora.

À Renata, minha companheira de vida, quem ouve minhas histórias, minhas tristezas, minhas alegrias, quem divide comigo os melhores momentos possíveis, quem não me deixa sozinha, com quem eu vejo as melhores series e quem me faz muito feliz. Obrigada inclusive por ter me ajudado com a formatação das referencias deste trabalho haha.

À minha professora Cristiane Ker, quem me ensinou a “monitorar”, jogar, brincar e tornar a vida mais lúdica, com a calma e a espiritualidade admiráveis e que possui um abraço extremamente confortante, de amiga e professora e quem continua firme “remando contra a maré”. E que, além disso, com as palavras “Procure não separar trabalho e vida. Busque um tema que faça sentido em sua vida. Um tema que faça teu coração pulsar mais forte. Um tema que tenha relação com tua experiência de vida.” me orientou a escolha desta temática de estudo.

E por último, mas não menos importante, ao quarteto fantástico, Ina, Gabriel, Rosa e Kauê, as pessoas que os professores conservadores tremiam ao ver andando juntos pelos corredores, com quem entrei na graduação em 2011.2 e com quem pretendo viver em contato até os últimos dias de minhas vidas, mesmo que, sabendo que estamos seguindo caminhos diferentes e construindo nossas vidas. Vocês foram meus companheiros, meus amigos, meus ombros e minhas forças na Educação Física, sem vocês não teria sido possível encontrar o meu espaço naquele centro, em especial, à Rosa, minha parceira de bolsas, de disciplinas, de festas da UFSC, de frustrações e

comemorações, obrigada por estar sempre ao meu lado nessa trajetória. Fomos nestes momentos de curso como uma “cadeira” (haha), se um pé fosse arrancado, todo o resto não conseguiria se sustentar. Além disso, um agradecimento vale ainda à uma partezinha deste quarteto, que veio para somar o quinteto algum tempo depois, e que continuará resistindo e contribuindo para uma outra Educação Física mais humana, Ju Santiago, dalhe no CAEFão!

Infelizmente, este é um espaço de agradecimentos reduzidos, obviamente haveriam muitas e muitas pessoas à quem eu dedicaria este trabalho e agradeceria de alguma forma. À vocês que fizeram parte de minha graduação e fazem parte da minha vida, obrigada por se fazerem presentes.

Nada é impossível de mudar

Bertold Brecht

Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.

E examinai, sobretudo, o que parece habitual.

Suplicamos expressamente:

não aceiteis o que é de hábito como coisa natural.

Pois em tempo de desordem sangrenta,

de confusão organizada,

de arbitrariedade consciente,

de humanidade desumanizada,

nada deve parecer natural.

Nada deve parecer impossível de mudar.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo propor uma reflexão sobre o projeto de política pública educacional nomeado enquanto “Escola Sem Partido” (ESP) caracterizado enquanto um movimento ideológico educacional posicionado e que tem gerado mobilizações pelo país, tanto a favor quanto contra, demonstrando seus argumentos e proposições para as escolas brasileiras, em especial as públicas e seus professores, na tentativa de levantar questionamentos e contradições sobre este movimento que se transformou em projeto de lei do senado, além de trazer contribuições sobre uma experiência real de ensino na área da Educação Física escolar com o surfe e as consequentes reduções das possibilidades de debates e reflexões transversais ao conhecimento com a aprovação das medidas que propõe o “Escola Sem Partido”. Desta forma, buscando apresentar de forma aprofundada os significados de um movimento/projeto que criminaliza professores com o argumento de “reprodução de doutrinações ideológicas”, questionando sua neutralidade e apontando para as consequências no cotidiano escolar. Para o desenvolvimento deste, foram realizadas análises de registros e artigos construídos em experiências de ensino na escola, além de outros documentos como o Projeto Político e Pedagógico da mesma, documentos educacionais nacionais, exploração de bibliografias diversas (envolvendo livros, artigos científicos, textos online etc.) que debatem de forma favorável e contrariamente a temática, além da utilização como referência de uma roda de conversa realizada pela escola sobre a temática do ESP envolvendo pais, mães, estudantes e professores. Os resultados alcançados e a conclusão à que chegamos, foi a de considerarmos este um programa que reduz os componentes curriculares, como a Educação Física e seus conhecimentos específicos, o papel do docente, criminaliza professores e naturaliza não só a sociedade em que vivemos como as formas de opressão históricas que a cercam, portanto, um movimento que representa um ataque à juventude trabalhadora e à escola pública e que precisa ser combatido, inclusive cientificamente.

PALAVRAS CHAVE: Escola Sem Partido; Educação; Educação Física

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ACTs** - Admissões em Caráter Temporário
- CADH** - Convenção Americana de Direitos Humanos
- CAEF** – Centro Acadêmico de Educação Física
- DCN** - Diretrizes Curriculares Nacionais
- DF** - Distrito Federal
- ESP** - Escola Sem Partido
- ExNEEF** – Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física
- FNDE** – Fórum Nacional em Defesa da Educação
- IBAD** - Instituto Bíblico das Assembleias de Deus
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IPES** - Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
- LGBTT** - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero e Travestis
- MBL** – Movimento Brasil Livre
- ME** - Movimento Estudantil
- MEEF** – Movimento Estudantil de Educação Física
- OSCIP** – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
- PEC** – Projeto de Ementa Constitucional
- PIBID** - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PLS** - Projeto de Lei do Senado
- PMDB** – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PP**- Partido Progressista
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- PPs** – Políticas Públicas
- PSC**- Partido Social Cristão
- PSD** – Partido Social Democrático
- PSDB**- Partido da Social Democracia Brasileira
- PTN**- Partido Trabalhista Nacional
- S.D.** - Sem Data

STF – Supremo Tribunal Federal

TFP - Tradição, Família e Propriedade

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

Introdução.....	13
Capítulo 1. Onde nos inserimos? Em qual conjuntura se desenvolve o projeto de lei escola sem partido?.....	18
Capítulo 2. A origem do projeto de lei. Quem e o que é o movimento pela escola sem partido.	
2.1 Origem do movimento Escola Sem Partido (ESP).....	24
2.2 O criador e atual coordenador do movimento.....	39
2.3 O projeto de lei ESP.....	43
Capítulo 3. Educação e os projetos de escola em debate a partir do PNE.....	50
Capítulo 4. Mudanças na intervenção pedagógica do e da professora segundo as orientações do projeto de lei a partir de experiências reais de ensino.	
4.1 A Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito.....	58
4.2 Relatos de experiência e análises das intervenções. Mudanças pedagógicas na escola a partir das orientações do projeto de lei “Escola Sem Partido”.....	67
4.3 Perspectiva crítica do ensino do Surfe.....	75
Considerações finais.....	85
Referências.....	94

INTRODUÇÃO

Pesquisar e dissertar sobre a organização do PLS “Escola sem partido” é materializar que em nossa conjuntura política e em vários outros âmbitos de nossas vidas, e em especial na organização da sociedade civil, se propaga a argumentação da neutralidade política, sendo ignoradas todas as variáveis históricas, sociais, culturais e políticas que influenciam nosso cotidiano, como materializa e defende o ESP em seus materiais online:

“Sabemos que o conhecimento é vulnerável à contaminação ideológica e que o ideal da perfeita neutralidade e objetividade é inatingível. Mas sabemos também que, como todo ideal, ele pode ser perseguido. Por isso, sustentamos que todo professor tem o dever ético e profissional de se esforçar para alcançar esse ideal.” (ESCOLA SEM PARTIDO, S.D.)

Desta forma, a escolha deste tema se vincula à perspectiva de que este projeto de lei enquanto política pública educacional, precisa ser analisado de forma séria e detalhada, pois seu discurso reproduz e se transveste a partir da liberdade e da neutralidade, para garantir que nas escolas sejam trabalhados conteúdos na lógica de manutenção das relações sociais, representando assim, a censura ao pensamento crítico e a qualquer possibilidade de questionamento sobre a necessidade de transformação das condições de vidas de futuros e futuras trabalhadoras. Sendo assim, neste sentido se compreende a necessidade de desmistificar a abordagem da neutralidade, que se expressa de forma equivocada considerando a conjuntura de classes sociais antagônicas, e neste contexto, a escola sendo um dos principais espaços de construção e formação dos sujeitos, tende a causar impactos sociais de acordo com as políticas que são pensadas e introduzidas à ela.

Além disso, as experiências escolares que serão explicitadas ao longo do trabalho, a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), durante três anos, demonstrarão, através de abstrações reais, a necessidade de tratarmos os conteúdos da Educação Física com sensibilidade frente à realidade em que os estudantes são inseridos em seus diferentes contextos, materializando ainda a tarefa que nós temos enquanto professores de contribuirmos para a reflexão crítica, ou seja, a reflexão que contribua para que as pessoas não só aprendam de forma técnica um

conhecimento específico, mas que elas entendam o porquê de aprender, como aprender, como ser protagonista do seu aprendizado, como intervir e entender a sua realidade a partir daquele conhecimento, como se compreender também enquanto sujeito histórico que constitui sua escola e a sociedade, e como, enquanto sujeito, poderá transformá-las.

Academicamente ainda se justifica estudar este tema, pois, há que se considerar a necessidade de mais referências que desmistifiquem o turvo papel da Educação Física escolar e as variáveis influentes de um regime em que toda e qualquer forma de expressão era censurada e a tortura e o assassinato eram garantidas pelo próprio estado aos muitos que tentaram se opor ao formato de governo do período, e que agora, com este movimento e projeto de lei, este debate começa a ser retomado de forma mais sutil nas argumentações pela escola “sem partido”. Para além de desmistificar, se torna fundamental esta temática, quando consideramos que no campo da Educação Física, prevalecem ainda os estudos com foco na saúde, a partir de uma perspectiva descontextualizada de problemas sociais brasileiros, que são fundamentais para o desenvolvimento saudável dos indivíduos, extremamente biologicista, eurocêntrica ou estadunidense e que transforma seres humanos e seus movimentos reais, em instrumentos mortos de estudo, ou seja, fragmentados e dissociados de seus contextos sociais.

“[...]se o corpo próprio é a imagem do outro, como a escola vem trabalhando a identidade corporal nos jovens negros, num contexto social em que há uma imagem estereotipada desse corpo negro? [...] a mídia cria os padrões de beleza a serem cultuados e admirados, porém, o que percebemos é a forte implicação desta cultura de imagens de corpos brancos, esguios e de cabelos lisos que o elege como referência para uma determinada sociedade. [...] Os estereótipos são recursos utilizados há décadas pelas elites dominantes. Teorias foram utilizadas para assegurar a veracidade dos estereótipos, como por exemplo, a classificação hierárquica entre as raças branca e negra - sendo a primeira sempre concebida como superior e a segunda como inferior.” (MATTOS, 2006, p.4).

Pensando ainda que “A Educação visa o desenvolvimento das múltiplas potencialidades humanas, em sua riqueza e diversidade, para o acesso as condições de produção do conhecimento e da cultura” (NEIRA, 2006, p. 6), é necessário que ascendam pesquisas em nossa área, que compactuem com este tipo de afirmação, compreendendo que tais políticas públicas, como esta pesquisada neste trabalho, estão

em desacordo com o que traz esta reflexão, e inclusive suas determinações constitucionais, que no decorrer do texto, serão exploradas.

A educação ofertada pela escola se constitui enquanto um instrumento, ou uma ferramenta de construções ou, inclusive, sustentações ideológicas organizadas pelo estado e, desta forma, se considerarmos a afirmação de que “O estado é uma secretaria para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (MARX, Karl e ENGELS, Friedrich, 1848), materializamos a afirmação anterior sobre compreender a instituição educacional enquanto espaço de produções ideológicas e disputas. Porém, apesar de ser uma entidade de certa forma reprodutora da estrutura social, como afirma Maria Alice Nogueira, ao analisar o sociólogo Pierre Bourdieu,

“Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais.” (NOGUEIRA, 2002. p. 17)

Neste sentido, cabe afirmarmos ainda que é ainda composta, constituída e cotidianamente ocupada por “[...]sujeitos ativos na construção de sua história que se constitui em seus dias.”, (MARTINS; PAIVA, 2016, p.3) e que são protagonistas do seu funcionamento, sendo assim, desde trabalhadores da limpeza e conservação, grupo gestor, professores até estudantes, sendo assim, pessoas, que carregam consigo, histórias, valores, culturas, anseios, demandas, interesses, etc., diferenciados, desta forma, pensar em uma educação homogênea, ou seja, que compreenda e trate todas estas pluralidades ou singularidades humanas como algo igual ou que necessite dos mesmos tratamentos pedagógicos, é no mínimo, contraditório,

“Portanto, não se pode entender que a sociedade capitalista seja aquela onde os indivíduos buscam objetivos comuns, nem tampouco que a conquista desses objetivos depende do esforço e do mérito de cada indivíduo isolado. Esse entendimento, que pode ser considerado um discurso da ideologia dominante, mascara a realidade social e o conflito entre as classes sociais no movimento de afirmação dos seus interesses.” (Coletivo de Autores, 1992, p. 24).

Na sociedade e em nossa conjuntura, não só a escola são instâncias ou instituições que educam, instruem ou orientam os sujeitos, há outros meios de inclusive se receber e dar informações, sejam ela verídicas ou não, mas que diariamente influenciam, ou até, não como regra geral, determinam crenças, convicções e reflexões a partir do senso comum. Ou seja, temos o exemplo das mídias hegemônicas (TV, rádio, jornais, etc.), que também são reguladas pelo estado; das igrejas, que também constituem o estado de forma contraditória, já que constitucionalmente este se determina laico, e outros meios que perspectivam educar os sujeitos de acordo, sempre, com certa intencionalidade.

A escola, porém, é um espaço, ou deveria ser, diferenciado, que compreendesse fenômenos de nossa cultura e ofertasse a sua pesquisa, reconhecimento e exploração a partir de suas mais amplas possibilidades. Como por exemplo, o ensino do futebol, que nas mídias se expressa enquanto espetáculo, com regras bem definidas, envolvendo disputas, inclusive financeira, e que as pessoas o acompanham apenas enquanto espectadoras. Já na escola, o futebol deve ser tratado pedagogicamente enquanto conteúdo que, deve ser compreendido e desmistificado desde sua origem, suas transformações ao longo da história, a constituição de suas regras e técnicas, suas disputas ideológicas, expressões culturais, suas diferenças na prática do alto rendimento, das ruas e das brincadeiras, as questões econômicas, de gênero, e diversas outras que o cercam, e que o tornam um conhecimento à ser explorado e colocado enquanto objeto de estudo em que os estudantes sejam também protagonistas de sua prática, reprodução, construção e desconstrução e que assim como outras práticas corporais “[...] podem ser identificadas como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.” (Coletivo de Autores, 1992, p.26).

“[...]é possível compreender o conhecimento, incluindo aquele de que trata a Educação Física na escola, como fruto das capacidades humanas de empreender transformações na natureza – por meio do trabalho –, de socializá-las através de distintas formas de linguagem e vinculá-las a uma tradição cultural em decorrência da interação entre os seres humanos. Sob esse ponto de vista, o conjunto de movimentos básicos do atletismo, por exemplo, como caminhar, correr, saltar e lançar objetos a distância, e que em um primeiro momento dentro do desenvolvimento filogenético teve a função de garantir a sobrevivência dos seres humanos, passa contemporaneamente a

ser expressão simbólica, representado pelas competições desse esporte. Uma vez dispensados da tarefa de garantir a sobrevivência sobre a terra, esses movimentos – não apenas no atletismo e no esporte em geral, mas também em outras práticas corporais passam a expressar, a comunicar um conjunto de imagens, práticas, ideias e concepções sobre o corpo. (VAZ, 1999, p. 19-20).” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 2)

Não podemos limitar o potencial que a escola oferece diariamente na construção do conhecimento e da consciência dos sujeitos. O regime militar no Brasil, já nos deixou graves consequências relacionadas ao pensamento alienado, ou seja, aquele que só recebe, que não transforma, não significa, apenas reproduz de forma mecanizada.

“[...] apesar de hoje vivermos em um Estado de Direito dito democrático, os efeitos da ditadura militar, que controlou o país por cerca de duas décadas, ainda permanecem sobre a educação brasileira e consequentemente também sobre o trabalho docente, que continua marcado por um processo de proletarização, alienação e aligeiramento de sua qualificação profissional.” (BORGES, S.D., p.1)

E se considerarmos que vivemos em uma sociedade historicamente dividida em classes sociais em que 1% da população mundial detém da mesma riqueza que 99% (REUBEN, 2016) e que “a expansão capitalista é também a expansão da complexidade da vida social” (FONTES, 2016, p.2), necessariamente, precisamos considerar que a escola é também um espaço de reflexão sobre as realidades sociais e suas consequentes desigualdades, e que toda a produção humana, inclusive educacional, em meio à este contexto, carrega interesses que são reflexos destes desníveis sociais não só economicamente, quanto culturalmente.

Sendo assim, este trabalho se propõe a pensar a escola enquanto espaço de formação dos sujeitos e expor, como o projeto de lei do senado (PLS) n° 193 de 2016, intitulado como “projeto Escola Sem Partido”, caracterizado enquanto uma política pública educacional e que representa interesses de um projeto para a educação, impacta as aulas não só da Educação Física escolar, como de toda a organização e movimentação¹ dos docentes enquanto sujeitos ativos do cotidiano escolar, e como este pode, em sua essência, retroceder nossa condição enquanto seres humanos pensantes e

1 Movimentação aqui não se relaciona ao sentido do conceito de movimento, e sim dos processos organizativos, discussões, deliberações e de modo geral, dos elementos que constituem o cotidiano escolar.

com capacidades de intervir na realidade. “[...] Todos são filósofos, ainda que em seu modo inconscientemente, (porque, inclusive na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer, na “linguagem”, está contida uma determinada concepção de mundo) [...]” (GRAMSCI, 1955, p.11).

Além disso, trará exemplos reais de experiências formativas vinculadas ao PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), desde os grupos de estudos, que envolviam complexos debates fundamentados e respaldados por determinadas literaturas, que também serão expostas, à prática pedagógica com conteúdos trabalhados a partir de suas várias esferas e representações críticas sociais e culturais, em uma escola pública municipal da rede pública de Florianópolis e que, dadas as condições objetivas das orientações deste projeto de lei, o quão reduzidos e superficiais teriam sido abordados estes conteúdos e conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento humano na sua compreensão integral daquilo que o constitui.

Sendo assim, o objetivo geral com a produção deste trabalho foi o de desenvolver o exercício da pesquisa na tentativa de compreender quais são os impactos ou mudanças em uma escola pública da rede municipal de Florianópolis, no trato pedagógico e na atuação do professor com os conhecimentos da Educação Física escolar a partir do que orienta o Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 193/2016, intitulado como “Escola Sem Partido”, caracterizado enquanto possível política pública educacional e o que esta representa social e ideologicamente.

Portanto, no primeiro capítulo será exposta uma análise de conjuntura, ou seja, um diálogo que trabalha a partir de elementos que fundam a realidade em que vivemos no mundo e nacionalmente, buscando compreender as desigualdades sociais a partir do conceito de luta de classes e os desdobramentos destas nas políticas públicas organizadas pelo estado e outros organismos que influenciam nestas decisões e produções, bem como, compreender ainda como esta conjuntura, ou seja, esta situação política, social, cultural e econômica que perpassamos possibilita ou não a ascensão de projetos e movimentos como o Escola Sem Partido.

Já o segundo capítulo tem como objetivo possibilitar uma reflexão aprofundada sobre o movimento e PLS “Escola Sem Partido”, buscando trazer a exposição de seus discursos e proposições, e assim consequentemente analisar suas contradições. Para melhor organização, em especial do leitor, o capítulo se encontra dividido em três eixos, o primeiro sobre a origem e a análise do Movimento Escola Sem Partido; o

segundo sobre o reconhecimento do criador e atual coordenador do movimento e ainda as figuras públicas e partidos políticos que dão suporte à ascensão de tal e o terceiro sobre o movimento transformado em política pública caracterizada enquanto projeto de lei do senado, além das regiões, nos âmbitos municipais e estaduais onde o projeto já foi aprovado.

No terceiro capítulo ainda, buscamos desenvolver uma análise sobre o que o Plano Nacional de Educação reflete em torno dos diferentes projetos de educação que se desdobram no país e no congresso nacional, com o objetivo de conseguirmos apontar o ESP como projeto que constitui este cenário de intencionalidades através de disputas necessariamente ideológicas.

Por fim, no último capítulo que antecede o momento de considerações finais, são levantados os questionamentos referentes às mudanças nos processos de ensino-aprendizagem e outras organizações que de se desenvolvem no ambiente escolar, tendo como objetivo a apresentação de uma reflexão sobre os impactos do projeto de lei “escola sem partido” na escola enquanto um projeto de educação e política pública, aliado a uma reflexão crítica em torno do papel social que cumpre a Educação Física escolar e possíveis retrocessos e experienciando ainda, reflexões a partir de experiências reais de ensino com a Educação Física escolar, e mais especificamente, com o conhecimento “surfe”. Assim como o capítulo dois, este capítulo se divide entre uma análise de conjuntura da escola referência para este trabalho, buscando apresentá-la desde seu cotidiano até o seu Projeto Político e Pedagógico e na sequência o questionamento sobre as possibilidades de mudanças em tal escola e mais especificamente na disciplina de Educação Física fundamentada pelo conceito de cultura corporal e trabalhando com o conhecimento do surfe.

Sendo assim, este se caracteriza como um estudo do tipo exploratório de caráter sociológico. Exploratório fundamentalmente porque busca o aprofundamento da relação entre Educação, Educação Física e o Projeto Escola Sem Partido e explora necessariamente as suas fontes, envolvendo livros, produções acadêmicas, dados da escola (sobretudo pública) e esta determinada política pública recente que estabelece confronto com diferentes projetos de educação. Portanto é ainda uma pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa, porque não só busca nos dados da realidade a materialização para o quer explicar, como tende a construir reflexões sobre tais dados,

se afastando do pressuposto de “causa e efeito”, mas buscando construir uma relação dialética entre as variáveis questionadas nas discussões.

Para este trabalho, ainda fora utilizado como parte da metodologia da pesquisa, a participação em uma roda de conversa sobre o “Escola Sem Partido” na própria escola aqui analisada, convocada pelo grupo gestor da escola de forma independente da produção desta monografia, no dia 13 de setembro de 2017 e que envolveu estudantes, pais, mães, professores (as), a diretora, a coordenadora pedagógica, uma representante do Conselho Municipal de Educação e um professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que ministrou o espaço de formação fazendo uma explanação inicial e na sequência abrindo falas para o debate da roda, sendo assim, participei não só como ouvinte, mas como sujeito ativo, me posicionando e expondo análises a partir da construção deste material.

1. ONDE NOS INSERIMOS? EM QUAL CONJUNTURA SE DESENVOLVE O PROJETO DE LEI ESCOLA SEM PARTIDO?

Antes de darmos início aos próximos capítulos, se faz necessário analisarmos a sociedade em que vivemos, ou seja, a conjuntura que vivenciamos cotidianamente a qual se inserem o projeto de lei e o movimento aqui estudado e as instituições de ensino que estes têm como objetivo de orientar, já que, sem entender a totalidade da situação política que possibilita a ascensão e inclusive aprovação em algumas regiões do programa Escola Sem Partido (ESP), se torna impossível compreendê-lo a fundo e suas perspectivas para a educação, sendo assim, uma análise da conjuntura se materializa fundamentalmente para compreendermos este movimento enquanto um projeto de educação e de sociedade.

Vivemos historicamente em uma sociedade que se divide em classes sociais, ou seja, setores que se encaixam na produção econômica de formas antagônicas.

“A história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história da luta de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, em suma, opressores e oprimidos, estiveram em constante oposição uns aos outros, travaram uma luta

ininterrupta, ora oculta, ora aberta [...]” (MARX, ENGELS, Friedrich, 1848, p. 1).

Analisando dados que materializam esta luta de classes, para além do que vivenciamos cotidianamente, atualmente no Brasil, “os 50% mais pobres detêm apenas de 2% da riqueza produzida; já os 0,20% dos milionários brasileiros detêm mais de 40% de nossa riqueza” (DANTAS, 2017, p. 22), ou seja, as desigualdades sociais, como consequência de uma luta de classes, estão extremamente acentuadas nesta sociedade.

A luta de classes, portanto, se configura nos dias de hoje entre burgueses e proletários em que neste sistema econômico de caráter capitalista, tudo é produzido pelos trabalhadores, porém as decisões sobre as condições para estas produções, a oferta destas e o lucro sob estas, são definidos e destinados aos burgueses, ou seja, aos proprietários dos meios de produção, sendo assim, aqueles que de fato produzem a riqueza, e que, porém, detêm apenas de sua força de trabalho, não se apropriam e não desfrutam dela.

Como já mencionado antes, as desigualdades sociais se materializam em números, como por exemplo, compreendermos que “Os seis homens mais ricos do Brasil detêm uma fortuna equivalente ao patrimônio de metade da população mais pobre do país, cerca de 100 milhões de pessoas.” (CONGRESSO EM FOCO, 2017), ou que “Aproximadamente 60% da população brasileira ganha um salário mínimo.” (NOTÍCIAS R7, 2015), ou seja, R\$937,00, e ainda, pensando a nível mundial,

“925 milhões de pessoas são “sem teto” ou residem em moradias precárias (ONU Habitat 2003); 1,6 bilhões de pessoas não tem acesso à energia elétrica (ONU Habitat, Urban Energy); 18 milhões de mortes por ano devido à pobreza, a maioria de crianças menores do que cinco anos de idade (OMS); 1,02 bilhão de pessoas são desnutridos crônicos (FAO,2009); “ (BORÓN, 2010, p.1).

Assim, a classe trabalhadora com seu esforço e exploração diária mantém as vidas da burguesia através do lucro do seu trabalho, princípio que em conjunto com o acúmulo de capital se caracteriza como fundamental para a estruturação desta sociedade.

“Pode se dizer, grosso modo, que os interesses imediatos da classe trabalhadora, na qual se incluem as camadas populares, correspondem à sua necessidade de sobrevivência, à luta no

cotidiano pelo direito ao emprego, ao salário, à alimentação, ao transporte, à habitação, à saúde, à educação, enfim, às condições dignas de existência. Os interesses imediatos da classe proprietária correspondem às suas necessidades de acumular riquezas, gerar mais renda, ampliar o consumo, o patrimônio, etc. Ainda com relação a essa classe, seus interesses históricos correspondem à sua necessidade de garantir o poder para manter a posição privilegiada que ocupa a sociedade e a qualidade de vida construída e conquistada a partir desse privilégio.” (Coletivo de Autores, 1992, p. 24).

Sendo assim entendemos que todo o movimento ou ação em meio à esta sociedade fragmentada, é necessariamente político e tende à atender os interesses de uma ou outra classe, o que nos leva a pensar sobre o papel que o estado ocupa frente a esta divisão.

Portanto, se o estado é essencialmente burguês, não é ele que poderia acabar com a luta de classes, sendo assim, o que resta é geri-la, e se considerarmos esta afirmação, conseguimos então identificar que as condições de vida precárias que enfrentamos todos os dias enquanto trabalhadores tem necessariamente relação com um estado burguês “orquestrando” as políticas públicas, inclusive a do projeto Escola Sem Partido.

Analisando a história do país, temos acompanhado a destruição e a precarização de nossas condições de estudo, trabalho, lazer, saúde etc., em especial nos setores públicos.

“Tivemos assim um desenvolvimento pautado na limitação de direitos sociais básicos, como - educação, saúde, moradia, lazer, transporte -, que com a inserção do país na economia globalizada, a partir dos ajustes fiscais e do ideário neoliberal, passam a ser ainda mais atacados, seja na forma de privatização ou de precarização.” (BALLARDIN, 2015, p.8).

Nos últimos períodos, muito se tem falado em crise no país e no mundo e a saída apontada pelos governos, e neste trabalho, analisaremos o brasileiro, tem sido a de propor “ajustes” de caráter fiscal nas relações trabalhistas (envolvendo em especial as condições do trabalhador que se tornam cada vez mais flexibilizadas pelas leis) e nos setores públicos já citados anteriormente que já se encontram em situação precária.

Só no último ano, entre 2016 e 2017, são inúmeras as políticas públicas que vem sendo aprovadas ou estão tramitando, como forma de supostamente solucionar problemas relacionados à esta crise, e por mais que, acompanhássemos que perpassando

os governos Collor, FHC, Lula e Dilma as políticas de precarização da vida dos trabalhadores se mantivesse, talvez com estratégias diferentes, o cenário pós impeachment da presidente Dilma, escancara para o país a luta de classes através de tais políticas públicas.

“O governo Lula escolheu o caminho do ajuste fiscal, das altas taxas de juros e optou por firmar, ele próprio, um acordo com o FMI em novembro de 2003, a fim de manter a conquistada “credibilidade” junto à comunidade financeira nacional (LULA É SURPRESA, 2005, p. 8) e internacional (BRASIL SÓ OBTÉM ELOGIOS, 2004, p. 6; G7 ELOGIA BRASIL, 2005, p. 7), não obstante a crítica histórica do partido aos acordos entre o governo brasileiro e o FMI, por representar uma renúncia à soberania nacional na condução da política macroeconômica e na penalização dos de baixo” (NOVELLI, 2010, p.229).

Entre estes anos citados (2016/2017) existem ainda alguns exemplos que devem ser ressaltados, como a PEC 55, que congelará os investimentos nos setores públicos básicos, como saúde, educação e assistência social por vinte anos o que nos demonstra que se a situação está precária, a tendência é se tornar ainda mais; a reforma do ensino médio que torna a educação nas escolas ainda mais alienantes e técnicas, retirando a obrigatoriedade de conclusão do ensino médio em detrimento à conclusão de cursos técnicos e a retirada de disciplinas de caráter mais crítico, ou em outras palavras, que discutem a condição humana, como geografia, história, sociologia e filosofia; reforma trabalhista e terceirização em massa, que flexibiliza e precariza as condições de trabalho e relação com o empregador; reforma da previdência, que aumenta o tempo de contribuição e a idade mínima de aposentaria; privatizações em grande escala e venda de patrimônios naturais brasileiros, como exemplo de parte da Amazônia.

Portanto, é nesta conjuntura de retirada de direitos, sucateamento dos setores públicos e intensificação da exploração do trabalhador que temos vivido. As condições de vida dos trabalhadores se tornam cada vez mais complexas em detrimento ao recorde de lucro de grandes empresários como banco Itaú, como demonstra inclusive o jornal da grande mídia, o globo, “O banco Itaú Unibanco, maior banco privado do país, registrou lucro líquido recorrente (que desconsidera efeitos extraordinários) de R\$ 6,176 bilhões no primeiro trimestre deste ano.” (Portal G1, 2017).

Nas cidades e grandes centros urbanos, como por exemplo, em Florianópolis, acompanhamos ainda uma massa de trabalhadores sendo colocados à mercê de

transportes públicos precários, indígenas dividindo as calçadas com moradores de rua e uma série de situações que escancaram este cenário de desigualdades sociais.

“A cidade é a expressão das relações sociais de produção capitalista, sua materialização política e espacial que está na base da produção e reprodução do capital” (IASI, 2013, p. 73).

E desta forma temos vivido e produzido a vida, em meio a uma descrença nas instituições e seus representantes e precarização de saúde, educação, trabalho, moradia, estudos etc. E desta forma também surgem supostas saídas para estas condições que de fundo não objetivam uma mudança estrutural destas relações, muito pelo contrário, buscam através de propostas superficiais e sem nenhum tipo de debates com a população, mudar as formas para garantir a manutenção do mesmo.

Para um dos pais que constituíram a roda de conversa² utilizada como uma das referências para este trabalho, neste momento de crise que perpassamos em que a sociedade vive sob o medo e a insegurança, alguém que mostre uma “saída” rápida acaba se tornando referência para resoluções de problemas sociais, portanto, saídas violentas como o retorno da ditadura militar são propícios para um momento de desmobilização e crise social, o que contribui para que pensamentos conservadores ganhem maiores proporções.

É importante ainda, que neste momento de analisarmos a conjuntura, nós façamos o exercício de retomarmos marcos históricos que, em muitas situações, trazem semelhanças à situação política/social/econômica que estamos inseridos na atualidade.

Analisando a trajetória política do Brasil, houve um fato que marcou sua história, “O golpe de Estado que derrubou em 1964 o presidente João Goulart[...]” (BANDEIRA, 2014) e que então organizou o país a partir dos estabelecimentos impostos pelo exército e as forças armadas, ou seja, se caracterizando como regime militar. Neste momento de instauração da ditadura civil e militar, muitos movimentos e institutos que haviam sido criados na década de 60 entraram em ascensão e apoiaram o regime, como o IBAD (Instituto Bíblico das Assembleias de Deus), o Instituto Brasileiro de Ação Democrática, a TFP (Tradição, Família e Propriedade), a marcha

2 Como descrito na metodologia deste trabalho, houve como referência também para a construção deste o acompanhamento de uma roda de conversa sobre o programa “Escola Sem Partido” com pais, mães, professores e funcionários de uma escola da rede municipal de Florianópolis.

pela família e o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais, todos estes considerados posicionados enquanto ultraconservadores. (DANTAS, 13/09/2017)

Se olharmos para o período atual conseguimos identificar algumas semelhanças, ou seja, “[...] após golpe midiático-jurídico-parlamentar sem precedentes.” (DANTAS, 13/09/2017, p. 127) que derrubou a presidente Dilma Roussef acompanhamos movimentos conservadores em ascensão no país, como o Movimento Brasil Livre (MBL), ou, políticas públicas de criminalização das lutas sociais, como por exemplo a “lei antiterrorismo” (nº 13.260/2016), a criminalização ao pensamento crítico através da lei de assédio ideológico (1411/2015), a justiça brasileira concedendo liminar que proíbe tratamento para reversão LGBTT, ou seja, patologizando questões de gênero e orientação sexual, a segunda edição da marcha da família com Deus e pela liberdade ocorrendo em 2017, além de muitas outras políticas de retiradas de direitos e movimentos que nos remetem aos períodos de golpe militar no país e ascensão das ideologias conservadoras (DANTAS, 13/09/2017).

Indo um pouco mais a fundo na história, é importante que façamos ainda uma análise de ascensão de ideologias como as de Adolf Hitler, líder nazista Alemão e Benito Mussolini, líder fascista Italiano no cenário de pós-primeira guerra mundial. Ao final do século XX podemos identificar semelhanças ao processo político e social que o Brasil perpassa na atualidade, “As crises – sociais, políticas e econômicas – estavam presentes em uma Europa já em descrédito, que aos poucos via o número de conflitos sociais crescerem.” (RODRIGUES, S.D.), desta forma, assim como no Brasil, movimentos de perspectiva mais conservadora começaram a se fortalecer indicando a resolução para esta crise e suas problemáticas através da truculência e do nacionalismo exacerbado.

“Desta forma a euforia e o otimismo tão presentes no século XIX abriram espaço para o pessimismo e para o descrédito espalhados por toda a Europa. Isso começou a fazer parte das propostas e ideias para a saída da crise, e um nacionalismo agressivo surgido como solução foi uma dessas propostas que acabou ganhando força, especialmente na Alemanha e na Itália. Violência e ditadura passaram a significar solução. A justificativa do uso da força e da instauração de governos ditatoriais foi usada diversas vezes na história como argumento para conter momentos de crise e desordem.” (RODRIGUES, S.D.).

Desta forma podemos agora situar os movimentos que vem acontecendo no Brasil e que perspectivam a abolição do pensamento ou da educação crítica acompanhado da criminalização de quem os faça/pratique, ou seja,

“Preocupa-nos, por exemplo, que a famigerada ditadura civil-militar instaurada em nosso país na década de 60 tenha sido resgatada a partir de uma mística ilibada nas últimas manifestações Brasil afora, o que revela o pouco senso crítico e desconhecimento histórico” (DANTAS, 2017 p. 29).

Portanto, é extremamente necessário que façamos esta retomada da história e de nossa atual situação política para compreendermos que é exatamente neste cenário de redução dos direitos e crise que o conservadorismo tem ganhado visibilidade em nosso país, o que materializa que mesmo que o movimento Escola Sem Partido tenha sido criado em 2004, não é coincidência que ele entre em ascensão a partir de 2016 (pós-golpe de estado), portanto, é a partir desta análise de onde o ESP se insere na atual conjuntura, que iremos fazer a sua análise enquanto movimento e projeto de lei.

2. A ORIGEM DO PROJETO DE LEI. QUEM E O QUE É O MOVIMENTO PELA ESCOLA SEM PARTIDO.

2.1 Origem do movimento Escola Sem Partido (ESP)

É importante destacarmos aqui antes de darmos início a este capítulo que as principais fontes de pesquisa e descrição dos argumentos e propostas, advêm, principalmente, do próprio material construído pelo movimento, que seriam a página online do movimento escola sem partido e a página online do projeto de lei, ambos construídos pelos mesmos coordenadores do movimento.

De acordo com estas referências, o projeto de lei “Escola sem Partido”, denominado a nível Federal como PLS 193/2016, é organizado em âmbito Federal, estadual e municipal e se propõe à inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, porém, antes de aprofundarmos a descrição de suas proposições enquanto PLS é importante caracterizarmos a origem de sua formulação.

O projeto de lei, assim como tudo que se manifesta na cultura, tem a sua história. Este não se inicia já com uma indicação institucional, mas sim como um movimento, que surge segundo, seu criador, Miguel Nagib, em 2004 como “reação ao fenômeno da instrumentalização do ensino para fins político-ideológicos, partidários e eleitorais”. Para além desta orientação geral, há também a história de que

“A indignação do advogado Miguel Nagib foi ao limite quando numa tarde de setembro de 2003 sua filha chegou da escola dizendo que o professor de história havia comparado Che Guevara, um dos líderes da Revolução Cubana, a São Francisco de Assis, um dos santos mais populares da Igreja Católica. O docente fazia uma analogia entre pessoas que abriram mão de tudo por uma ideologia. O primeiro, em nome de uma ideologia política. O segundo, de uma religiosa.” (El País, 2016).

Ainda a partir desta análise de origem, os relatos desta mesma fonte, que entrevista o coordenador e criador do movimento, expõe que ao se indignar com o fato, este citado, escreveu uma carta aberta ao professor, imprimiu 300 cópias e entregou na saída da escola aos pais e mães dos estudantes. Segundo ele, a iniciativa não obteve sucesso nem com a direção da escola, nem com os sujeitos que recebiam o material, como descreve Miguel Nagib,

"Foi um *bafafá* e a direção me chamou, falou que não era nada daquilo que tinha acontecido. Recebi mensagens de estudantes me xingando. Fizeram passeata em apoio ao professor e nenhum pai me ligou" (El País, 2016).

Diante deste cenário, o atual coordenador, criou, por si só, uma página online, desconsiderando que os e as estudantes da escola e o grupo gestor não aderiram à sua perspectiva educacional, com o objetivo de transformar sua ação isolada, em uma associação em que pais, mães e estudantes, pudessem relatar supostos “abusos ideológicos” em suas escolas e assim passou a denominar sua atitude enquanto movimento. Porém, destaca-se aqui a necessidade de compreensão em torno do que é um movimento social, já que, a ação do atual coordenador diz respeito a uma mudança vinculada à educação e, portanto, necessariamente vinculada ao meio social em que esta se desenvolve.

“Uma das premissas básicas a respeito dos movimentos sociais é: são fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes. Entretanto, não se trata de um processo isolado, mas de caráter político-social. Por isso, para analisar esses saberes, deve-se buscar as redes de articulações que os movimentos estabelecem

na prática cotidiana e indagar sobre a conjuntura política, econômica e sociocultural do país quando as articulações acontecem. Essas redes são essenciais para compreender os fatores que geram as aprendizagens e os valores da cultura política que vão sendo construídos no processo interativo.” (GOHN, 2011, p. 333)

Além disso, um movimento social, necessariamente se refere a uma organização coletiva, de um grupo de pessoas que perspectivam algum tipo de mudança:

“Movimento social é uma "expressão técnica" que designa a ação coletiva de setores da sociedade ou organizações sociais para defesa ou promoção, no âmbito das relações de classes, de certos objetivos ou interesses” (WIKIPEDIA, S.D.).

Sendo assim, um movimento organizado por apenas uma pessoa já se contrapõe à própria lógica de movimento, ou seja, ele se origina enquanto um movimento que não se consolida na realidade, porém, cabe refletirmos sobre suas apreensões em torno do aprender a se movimentar apesar da contradição, além disso, necessariamente quando se constrói um embate político frente ao que já é existente no meio social, se constrói também uma ideologia política, sendo assim, se coloca também em contradição a disseminação através deste movimento, de uma suposta neutralidade política frente ao ensino ou a educação de modo geral, o que logo mais será abordado.

Ganhando visibilidade social, a página do movimento “Escola sem partido” foi sendo consolidada e aprimorada através de seus discursos, e atualmente possui espaços de notícias, apresentação do movimento, seus objetivos, suas regras e análises divididas entre depoimentos, doutrinação, educação moral, o papel do estado e do governo, livros didáticos, mídia, análises sobre movimento estudantil, representações ao ministério público, universidade, vestibular etc., ou seja, o movimento propõe suas orientações em diferentes perspectivas que envolvem e constituem o cenário da educação e da escola.

Na apresentação do movimento a descrição expõe a necessidade de uma transformação na educação brasileira, transformação esta pautada na neutralidade política e no equilíbrio no trato com as diferenças, aparentemente sociais, que envolvem a escola.

“Numa sociedade livre, as escolas deveriam funcionar como centros de produção e difusão do conhecimento, abertos às mais diversas perspectivas de investigação e capazes, por isso, de

refletir, com neutralidade e equilíbrio, os infinitos matizes da realidade. No Brasil, entretanto, a despeito da mais ampla liberdade, boa parte das escolas, tanto públicas, como particulares, lamentavelmente já não cumpre esse papel. Vítimas do assédio de grupos e correntes políticas e ideológicas com pretensões claramente hegemônicas, essas escolas se transformaram em meras caixas de ressonância das doutrinas e das agendas desses grupos e dessas correntes.” (ESCOLA SEM PARTIDO, S.D.).

Ainda na apresentação, se caracteriza, segundo a própria referência, que a educação hegemônica nas escolas do Brasil são confundidas com doutrinações políticas, e nesse sentido, o movimento se apresenta como um espaço para denúncias de pais, mães, estudantes e ex-estudantes sobre professores que supostamente assumam tais posturas.

O movimento acredita que existem professores que por lutarem por suas condições de trabalho e se posicionarem politicamente frente às mazelas da sociedade, ou seja, que por serem “professores militantes”, como caracteriza o movimento, não podem expressar em sala de aula suas concepções ideológicas vinculadas aos conhecimentos que as áreas curriculares abordam. Sendo assim, o movimento aponta que este cenário se configura como uma instrumentalização ideológica, política e partidária das escolas e, portanto, coloca como objetivo o cerceamento, ou limites, classificados e determinados pelo próprio criador do movimento, que inclusive não desenvolve carreira docente e não possui formação na área educacional, que devem ser respeitados e acatados pelos professores, com penas criminais, caso contrário.

Sendo assim, o que o movimento explicita inicialmente em sua criação, pois atualmente após 13 anos de sua origem muitas pautas foram adicionadas (as quais iremos abordar no decorrer do trabalho), que reivindicações principais perpassam centralmente “Pela descontaminação e desmonopolização política e ideológica das escolas [...]”; “Pelo respeito à integridade intelectual e moral dos estudantes[...]”; “Pelo respeito ao direito dos pais de dar aos seus filhos a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções [...]”. (ESCOLA SEM PARTIDO, S.D.).

Acompanhando ainda a proposta do movimento, a ideia de doutrinação, é a de que os supostos professores militantes se aproveitam de sua condição para disseminarem suas convicções, ideologias e crenças, segundo o movimento, “Por trás da ação aparentemente espontânea dos “despertadores de consciência crítica”, existe uma

bem elaborada e difundida doutrina da doutrinação” (Movimento Escola Sem Partido, S.D.), o que objetivamente reduz as potencialidades dos estudantes e os tira de sujeitos também construtores do conhecimento na escola, para meros reprodutores sem capacidades de ressignificação daquilo que estudam e debatem com seus professores, caracterização esta que retrocede uma proposta de educação horizontal, onde não só o professor é responsável pela organização e desenvolvimento de uma aula. A doutrinação ainda no viés do ESP, expõe que, um professor que não doutrine e que seja neutro politicamente é aquele que apresenta, segundo o próprio site, “os dois lados da moeda”.

“Seria impossível ensinar História ou Geografia, por exemplo, sem falar de política. Ao falar de política, porém, o professor deve ter o cuidado de apresentar aos alunos o “outro lado” da moeda, sem omitir, exagerar ou distorcer informações, com o objetivo de obter a adesão dos alunos a determinada corrente ideológica, política ou partidária, como prevê o item 4 do Cartaz com os Deveres do Professor” (Cartilha Escola Sem Partido, 2016)

Há que se considerar que os seres humanos por serem envoltos com suas histórias de vida e estarem inseridos em um contexto social, se desenvolvem e se posicionam a partir destes, portanto, na atividade docente o ser humano se desvincula das singularidades e universalidades que o envolvem. Desta mesma forma, se posicionam contraditoriamente, os organizadores do ESP.

“Um sujeito é: um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos; um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá sentido à esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade.” (CHARLOT, 2000, p. 34)

Para materializarmos esta afirmação, façamos a observação da coluna sobre movimento estudantil na página do movimento ESP, que caracteriza o ME da seguinte forma:

“O movimento estudantil é aliado histórico dos promotores da doutrinação política e ideológica nas escolas. Sua "rebeldia juvenil" está a serviço dos partidos de esquerda, que dos

bastidores o controlam há décadas, como o operador do brinquedinho ao lado. Nesta seção você vai conhecer a verdadeira natureza dessa impostura chamada "movimento estudantil". (ESCOLA SEM PARTIDO, 2015).

Ainda na mesma página, os organizadores expõem um artigo sobre um ato político na Universidade Federal do Paraná, se posicionando politicamente e acusando os envolvidos de criminosos. Portanto, cabe nos perguntarmos se a caracterização do movimento estudantil representa de fato “os dois lados da moeda” como o ESP propõe ou se também, e se não, se não estariam também desenvolvendo a prática da doutrinação. Portanto, este argumento de neutralidade ideológica e contra a doutrinação também se configura enquanto um componente ideológico. Objetivamente, nenhuma de suas publicações, perspectivas e organizações do próprio movimento, são dadas de forma neutra, elas possuem caracterizações, crenças, determinações e convicções políticas e ideológicas.

O movimento ESP ainda cria uma perspectiva em torno da “educação moral”. Analisando as próprias fontes do ESP, as reflexões e produções em torno da educação moral dizem respeito principalmente à contraposição dos trabalhos desenvolvidos nas escolas sobre gênero, sexualidade e orientação sexual. Neste fragmento da página online do movimento é indicado um pequeno artigo que expõe as considerações do ESP em torno destas temáticas.

Segundo o movimento a escola não tem direito de debater questões consideradas por eles, de cunho moral, já que esta ação desrespeita, supostamente, a criação, educação e crenças dadas pelos pais em casa. O movimento acredita que a escola não deve se contrapor, ou melhor, propôr contribuições com análises e estudos que possam contrariar de alguma forma a crença dos e das criadoras dos escolares.

“O artigo 12 da CADH reconhece expressamente o direito dos pais a que seus filhos “recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”. É fato notório, todavia, que esse direito não tem sido respeitado em nosso país” (NAGIB, SILVA, 2011).

O movimento alega que os professores se utilizam seu tempo em sala de aula para influenciar os estudantes sobre temas como sexualidade, LGBTTs, gênero, modelos familiares, contracepção etc. Desta forma, segundo eles, expondo

considerações científicas ou sociais que podem não condizer com aquilo que os responsáveis consideram enquanto “boa moral”.

No entanto, compreendemos que vivemos em uma sociedade que historicamente desenvolveu variadas formas de padronizar as relações sociais e os corpos em torno de ideologias religiosas e políticas.

“Vivemos em uma sociedade onde a opressão e a exploração de trabalhadoras e trabalhadores andam lado a lado para a manutenção da ordem imposta por uma classe dominante. O sistema capitalista de produção foi até hoje o que mais lucrou com a opressão de mulheres, negros, índios, deficientes, gays, diferentes nacionalidades como ciganos e judeus, se utilizando de diferenças históricas, culturais e biológicas para discriminação e marginalização social. Compreendemos opressão enquanto um conjunto de atitudes que envolvem também categorias psicológicas, emocionais, culturais e ideológicas, criada pelas sociedades de classes para manter a forma de produção baseada na propriedade privada dos meios de produção e a exploração do homem pelo homem.” (LEITE, e MORAIS, 2013, p. 31).

Sendo assim, a perspectiva de uma suposta moralidade, também é influenciada por ideologias, crenças e convicções. A moralidade exposta pelo movimento ESP é, sem dúvidas, coberta de intencionalidades, ou seja, sem neutralidade.

A orientação sexual, por exemplo, conceituada pelo movimento ESP enquanto “homossexualismo” não é demarcada de forma ingênua, é carregada de significados, já que o sufixo “ismo” orienta doença biológica e já não é utilizado para demarcar esta orientação sexual desde 1995.

“A medicina e a psicanálise durante muito tempo, consideraram a homossexualidade como doença, tanto que era tratada por “homossexualismo” em que o sufixo “ismo” conferia a ideia de doença, sendo, dessa forma, tratado como tal. Em 1975, foi inserido na Classificação Internacional das Doenças – CID, como sendo um transtorno sexual. Em 1985, a Organização Mundial de Saúde – OMS, publicou Circular, informando que o “homossexualismo” deixava de ser uma doença, passando a ser considerado um desajustamento comportamental. Mas foi em 1995, que o “homossexualismo” deixou de ser considerado um distúrbio psicossocial e conseqüentemente deixou de constar no CID, sendo substituído o sufixo “ismo” pelo sufixo “dade”, que passou a significar “modo de ser”.” (MOREIRA FILHO, MADRID, 2009, p.3).

Portanto, os desenvolvedores e “alimentadores” do movimento, sendo pessoas que estão em constante contato com estes debates, mesmo que na proposição negativa,

não se ausentam de posição quando escrevem sobre esta temática, porém, em alguns momentos, de forma sutil, ou camuflada, como na conceituação de “homossexualismo”, mas que apontam para uma perspectiva que se consolidou ao longo da história e que cabe sim a escola a refletir e desmistificar a partir do momento em que esta se vincula aos conhecimentos produzidos pelas disciplinas e que se desdobram em preconceitos, determinações de comportamentos homogêneos e ataques à estudantes que não se adequam à estas supostas normativas, ainda, já que a educação em torno destes debates, de forma posicionada, já se faz presente no cotidiano dos escolares através da relação diária com o mundo, consequentemente com uma sociedade posicionada, que informa, forma e comunica diariamente. Assim, cabe a nós refletirmos se a naturalização da violência, por consequência de uma sociedade diretamente ligada aos valores “morais” que envolvem as diferentes formas de produzir conhecimento na escola não devem ser abordadas mesmo fazendo parte da realidade brasileira.

“Em 2011 a Secretaria de Direitos Humanos divulgou o primeiro Relatório Sobre Violência Homofóbica no Brasil. O documento diz que entre janeiro e dezembro de 2011, foram denunciadas 6.809 violações aos direitos humanos contra a população LGBTT. Desses 34,5% de casos envolvendo mulheres. O 'estrupe corretivo' é uma das formas mais explícitas da dupla opressão, a articulação do machismo com homofobia. Esses dados ainda expressam pouco às formas de violências que mulheres lésbicas sofrem justamente por toda discriminação que muitas vezes fazem com que os lgbt's não se assumam, esse recorte então não aparece nas estatísticas, contribuindo para a invisibilidade desses sujeitos.” (LEITE, MORAIS, 2013, p.37).

Segundo o movimento ESP, este tipo de afirmação apontada à cima não deve ser trabalhada na escola, já que a sua saída apontada para a contrariedade da educação moral dos “pais” é simplesmente não debater, refletir, produzir e ressignificar em torno destas temáticas (gênero, sexualidade, orientação sexual etc.) mesmo que estando elas vinculadas necessariamente a Educação Física, a Geografia, as artes, a sociologia, a língua portuguesa etc., “Impõe-se, portanto, que as questões morais sejam varridas dos programas das disciplinas obrigatórias” (NAGIB, SILVA, 2011).

Na mesma fonte do artigo que resume a posição do ESP, encontramos artigos que criminalizam e especulam ações de professores que em suas disciplinas tentam trabalhar a questão do respeito à diversidade como resposta e tentativa de diminuição de

violências praticadas à população LGBTTT por justamente constituirmos uma sociedade que não considera como pessoas que merecem respeito àquelas que não se adéquam à esta suposta moralidade que não deve ser debatida na escola perante o ESP. Um exemplo de postura, ou prática pedagógica que segundo o movimento deve ser “varrida da escola” foi exposta pelo site do movimento ESP com título: “No DF, professores usam festa junina para atacar moralidade cristã, e transmitir aos filhos dos outros seus próprios valores”, neste artigo o ESP expõe uma festa Junina organizada em uma escola no Distrito Federal em que os professores e estudantes tentaram reproduzir a tradicional quadrilha junina porém ressignificando sua história de acordo com as demandas da realidade atual, ou seja, ao final da quadrilha o noivo que hegemonicamente casa com a noiva, acaba casando com um outro homem. Segundo o professor responsável pela quadrilha na escola este ato teve o objetivo de desenvolver o respeito, o diálogo entre as diferenças e pluralidades entre as pessoas e não invisibilizar ninguém que constitua a comunidade escolar.

“Para os mestres, o desafio é prezar pelo currículo escolar e, ao mesmo tempo, trazer adaptações aos conteúdos e atividades desenvolvidas, com a integração da comunidade escolar. “Nossa intenção é mostrar as diferentes formas de ser e amar. Temos que dar representatividade a todas as pessoas dentro de uma escola. Isso passa por questionamentos. O que é normal? Qual o padrão?”, explica o professor de filosofia Vinícius Silva de Souza, 35 anos.” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2016).

O debate em torno da Hegemonia tem origem no autor Antônio Gramsci e demonstra preponderância, dominação ou predominância de alguma coisa (ideológica) sob outra. Nos trabalhos do autor geralmente é tratada na perspectiva de dominação de uma classe social sob outra, aqui demonstra a ideologia dominante ou normativa em torno da orientação sexual.

Desta forma, segundo o movimento, a prática educativa de apresentação “dos dois lados da moeda” onde existem casais heterossexuais, homossexuais, lésbicos etc., e que todos devem ser respeitados da mesma forma deve também ser “varrida da escola” já que ataca supostamente a moralidade cristã.

O movimento Escola Sem Partido ainda através de seus meios de comunicação, expressa a importância que o estado desempenha ao ofertar a educação tanto na questão orçamentária, quanto nas elaborações de suas diretrizes, leis e orientações. Analisando o

primeiro parágrafo do segmento da página podemos ler uma perspectiva geral de sobre esta afirmação:

“Os governos municipais, estaduais e federal desempenham um papel preponderante na educação brasileira, graças ao expressivo volume de recursos destinados ao ensino pela Constituição. Cabe a esses entes, portanto, a maior parte da responsabilidade pelo estado de ideologização, politização e partidarização do ensino no país. De fato, a partir da década de 1980, os governos estaduais e federal, principalmente, não só não identificaram e não combateram o problema, como contribuíram decisivamente para a sua disseminação, ao promoverem uma perspectiva pedagógica altamente politizada.”
(ESCOLA SEM PARTIDO, S.D.)

De fato, os governos têm funções fundamentais para o funcionamento da educação pública, não há como negar que a escola é uma instituição organizada pelo estado e que compõe a sociedade civil, porém o questionamento perante a análise do ESP se organiza em torno de pensarmos qual perspectiva pedagógica se apresenta atualmente e se apresentou ao longo da história que não fosse ou que não seja altamente politizada? Os projetos de escola que estão em disputa hoje, o que iremos abordar nos próximos capítulos deste trabalho, atendem necessariamente aos interesses dos grupos que os pensam, sejam estes individuais ou sociais. Inclusive se analisarmos mais profundamente o que o movimento afirma que é a partir da década de 80 que o estado não intervém e ainda promove uma pedagogia politizada e envolta de ideologias identificamos uma contradição bastante problemática.

A década de 80 se caracteriza no Brasil como um período marcante para o processo de redemocratização do país. Após o enfraquecimento e a queda do regime militar, teorias, movimentos culturais, intelectuais, partidários, etc., voltaram a ocupar as ruas, as escolas e as universidades do país, inclusive questionando as condições de vida censurada à qual a população foi colocada durante tal regime, como afirma KECK, “Durante os anos 80, a queda dos regimes militares na América Latina estimulou a produção de vários estudos teóricos e empíricos sobre a transição dos regimes autoritários” (KECK, 2010, p.2), e inclusive eleições diretas após 29 anos de processos sem participação popular (1985). Portanto, o que o movimento ESP afirma ao expressar que é a partir da década de 80 que as escolas se tornam altamente politizadas, necessariamente demonstra referencia nos modelos de ensino organizados pelo regime militar (anterior à década de 80) e a conseqüentemente a censura aos pensamentos

críticos em torno das mazelas da sociedade. Porém, ao pensarmos em um sistema educacional regido de forma militarizada, temos a perspectiva de que este também não se dá em contexto de neutralização do ensino, muito pelo contrário, é altamente politizante, mas a partir de apenas um projeto de educação e ideologia pedagógica, o único inclusive autorizado pelo regime militar como demonstra Saviani.

“Configurou-se, a partir daí, a orientação que estou chamando de concepção produtivista de educação. Essa concepção adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do “máximo resultado com o mínimo dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos”” (SAVIANI, Dermeval, 2008, p. 3).

Desta forma, se demonstrando como altamente política a ação de formar para manutenção da ordem social (que é orientada a partir de ideologias políticas) e para o fomento das iniciativas privadas, diferente da atuação de muitos professores “militantes”, assim caracterizados pelo ESP, que apontam para uma educação para além da função mercadológica e que fortaleça a escola pública.

“Em consequência da exclusão do princípio da vinculação orçamentária, o governo federal foi reduzindo progressivamente os recursos aplicados na educação: “desceu de 7,60% (em 1970), para 4,31% (em 1975), recuperando-se um pouco em 1978, com 5, 20%” (Vieira, 1983, p. 215). Assim, liberado da imposição constitucional, o investimento em educação por parte do MEC chegou a aproximadamente um terço do mínimo fixado pela Constituição de 1946 e confirmado pela LDB de 1961. Paralelamente a essa eliminação da vinculação financeira, a Constituição de 1967 sinalizou claramente na direção do apoio à iniciativa privada, ao estipular, no §2º do artigo 168: “Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo”, dispositivo que foi mantido na Emenda de 1969 (§2º do artigo 176).” (SAVIANI, 2008, p.3)

Portanto, a perspectiva do ESP de superação de uma educação politizada é orientada a partir da lógica de substituição de outro projeto de educação que também é extremamente politizado e que abandona o preceito de ser neutro e abstido de ideologia política perante a sociedade.

Cabe ainda ressaltar que o movimento que dá origem ao projeto de lei pela Escola Sem Partido, se baseia na defesa de seus argumentos, principalmente nas orientações da CADH (Convenção Americana de Direitos Humanos). A CADH foi uma conferência realizada em 1969 na cidade de San José, na Costa Rica e tem como objetivo, segundo a convenção, de estimular a consciência em torno dos direitos humanos nos povos da América e de modo geral, formular recomendações aos governos dos Estados.

No Brasil à adesão as orientações da CADH, se dá a partir do decreto número 678, de 6 de novembro de 1992 assinado pelo atual presidente deste período, Itamar Franco e se organiza da seguinte forma:

“Art. 1º A Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), celebrada em São José da Costa Rica, em 22 de novembro de 1969, apensa por cópia ao presente decreto, deverá ser cumprida tão inteiramente como nela se contém. Art. 2º Ao depositar a carta de adesão a esse ato internacional, em 25 de setembro de 1992, o Governo brasileiro fez a seguinte declaração interpretativa: "O Governo do Brasil entende que os arts. 43 e 48, alínea d , não incluem o direito automático de visitas e inspeções in loco da Comissão Interamericana de Direitos Humanos, as quais dependerão da anuência expressa do Estado". Art. 3º O presente decreto entra em vigor na data de sua publicação.” (Governo Federal, 1992, p.1).

Portanto, cabe ainda refletir neste capítulo deste trabalho, a contradição explícita imposta sob uma perspectiva de referendar a educação (antes da década de 80) em um período em que no país os direitos humanos eram violentamente desrespeitados por um regime ditatorial militar.

“Nesta época, houve por um lado, a manifestação formal do regime militar nos Direitos Humanos, e por outro lado, inúmeras práticas foram adotadas com violência e tortura contra as pessoas que se mostravam detentoras de uma conduta negativa em relação ao regime. Em nome da “segurança nacional” e do combate à “subversão comunista”, milhares de pessoas foram torturadas e mortas. Muitas delas desapareceram sem deixar rastros e notícias. Os militares utilizaram muitos meios para que esta repressão militar atingisse o seu objetivo.” (BORGES, NORDER, S.D.).

Ainda segundo a CADH, serão expostos como exemplos três parágrafos para pensarmos minimamente na complexidade da intervenção pedagógica relacionada com o que orienta o movimento Escola Sem Partido.

O primeiro parágrafo e segundo parágrafo citados aqui, dizem respeito ao Artigo 1 e 12 CADH, um sobre a obrigação de respeitar os direitos e o outro sobre a liberdade de consciência e de religião.

“Artigo 1º parágrafo 1. Os Estados Partes nesta Convenção comprometem-se a respeitar os direitos e liberdades nela reconhecidos e a garantir seu livre e pleno exercício a toda pessoa que esteja sujeita à sua jurisdição, sem discriminação alguma por motivo de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de qualquer outra natureza, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição social. Artigo 12º parágrafo 1. Toda pessoa tem direito à liberdade de consciência e de religião. Esse direito implica a liberdade de conservar sua religião ou suas crenças, ou de mudar de religião ou de crenças, bem como a liberdade de professar e divulgar sua religião ou suas crenças, individual ou coletivamente, tanto em público como em privado.” (Governo Federal, 1992, p.6)

Neste sentido, se o próprio ESP se orienta pela CADH, como, contraditoriamente, retira os direitos do professor enquanto pessoa/sujeito que possui posição social e liberdade para garantir o seu posicionamento ou se professar politicamente em sala de aula? A ideia não é perspectivar que um professor tenha o direito de posicionar-se partidariamente (no sentido eleitoral) em sala de aula, defendendo candidatos e partidos à serem escolhidos, mas sim de compreender que todo o ser humano em suas ações é fundamentalmente político e necessariamente social, e que assim se posiciona, mesmo no exercício da docência. Ou seja, é razoável que um professor que atua, principalmente em escolas públicas, onde a maioria da população atendida advém de camadas populares, se posicione frente a realidade social contraditória e desigual.

“Pode-se dizer, grosso modo, que os interesses imediatos da classe trabalhadora, na qual se incluem as camadas populares, correspondem à sua necessidade de sobrevivência, à luta no cotidiano pelo direito ao emprego, ao salário, à alimentação, ao transporte, à habitação, à saúde, à educação, enfim, às condições dignas de existência.” (Coletivo de Autores, 1992, p. 24).

O segundo parágrafo (primeiro do artigo) diz respeito ao artigo 5º da CADH sobre direito à integridade: 1. Toda pessoa tem o direito de que se respeite sua integridade física, psíquica e moral.

Acompanhando esta afirmação, retornamos à ideia do ESP de que as temáticas de gênero e orientação sexual não devem ser abordadas na escola por supostamente desrespeitarem os valores morais advindos das famílias de cada estudante.

No Brasil, acompanhamos diariamente como este parágrafo da CADH é constantemente desrespeitado, principalmente quando se trata do gênero feminino e da população LGBTT, já que em números

“A cada 11 minutos uma mulher é estuprada neste país. São 130 mulheres estupradas todos os dias. E isso [são] dados subnotificados, porque as pesquisas mostram que apenas 10 % das mulheres violentadas e estupradas têm coragem de denunciar. E apenas 35% das mulheres que apanham dos seus companheiros têm coragem de denunciar. E os números não param por aí: 70% dessas vítimas de estupro são crianças e adolescentes, mais de 80% do sexo feminino.” (Senado Notícias, 2016).

E, segue, “a cada 25 horas um LGBT foi assassinado, o que faz do Brasil o campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais.” (GAUTHIER, 2017), portanto, se a CADH é referência para o ESP e esta orienta a defesa dos direitos humanos, a escola, enquanto instituição de formação dos sujeitos deve trabalhar na perspectiva de promover a reflexão e despertar o respeito à integridade física, psíquica e moral dos seus estudantes que necessariamente são e serão agentes sociais.

Assim, neste capítulo tentamos esclarecer as fundamentações, origem e conseqüentemente contradições do movimento Escola Sem Partido, para em seguida refletir sobre sua transformação de movimento em projeto de lei do senado 193/2016, seus impactos na atuação do professor e no cotidiano da escola e os debates que envolvem os projetos de educação na sociedade brasileira.

2.2 O criador e atual coordenador do movimento

Segundo a página do ESP, o criador e atual coordenador do movimento é Miguel Francisco Urbano Nagib. Em busca na internet, são poucas as fontes que descrevem

quem é este protagonista da criação do movimento, apenas que Miguel é advogado, já foi procurador do estado de São Paulo e ex-assessor do Supremo Tribunal Federal (STF) de 1994 a 2002.

“Ele aparece em muitos lugares, incluindo, com destaque, os sites de organizações como o Instituto Millenium (num artigo de que seu nome foi depois apagado ele pregou "uma educação que promova os valores do Instituto Millenium") ou a velha TFP. Mas é sempre citado como "advogado", "procurador do Estado de São Paulo" ou "ex-assessor no STF". Não há nunca maior informação sobre sua trajetória.” (MIGUEL, 2016).

Em outras buscas, é possível encontrar vinculação direta de Miguel Nagib com o Instituto Millenium, como demonstra a imagem a baixo. Porém, com o discurso de que a educação precisa ser neutra com relação à propagação de valores, discursos de moralidade e posicionamentos políticos através da atuação do professor, como indica o movimento ESP criado por ele mesmo, seus arquivos e textos foram apagados da página online da Millenium, já que objetivamente naquele espaço, Miguel indicava um projeto de educação posicionado politicamente, ou melhor, que promovesse os valores da Millenium, mesmo que estes pudessem estar em contrariedade da criação das famílias dos estudantes.

Imagem 1. Perfil de Miguel Nagib como especialista do Intituto Millenium apontando para uma escola posicionada de acordo com os valores liberais. Seu perfil foi excluído, porém seus textos se mantém e suas autorias foram modificadas.

INSTITUTO  Millenium

INSTITUCIONAL | ESPECIALISTAS | CONTEÚDO | DIVULGAÇÃO | TV MILLENIUM | PODCASTS

MANTENEDORES

PÁGINA DA CIDADANIA | MILLENIUM EXPLICA | SALA DE AULA | NAS REDAÇÕES



Miguel Nagib
Miguel Nagib é procurador do estado de São Paulo e tem especial interesse pelo tema da instrumentalização do ensino para fins político-ideológicos. É criador do site "Escola Sem Partido", referência em discussão sobre a presença de ideologia no ensino, principalmente depois que chamou a atenção dos grandes veículos de imprensa com denúncias de doutrinação marxista em material didático de colégios particulares e sistemas de ensino.

Área de atuação: Educação

Direito dos pais ou do Estado?
31/01/2011

Outra ameaça à liberdade
3/04/2010

Por uma escola que promova os valores do Millenium
5/08/2009

Miguel Nagib
8/05/2009

ENTREVISTA

"A falta de planejamento é um problema cultural no Brasil"

BLOG

Déficit em transações correntes no Brasil soma US\$7,132 bi

Cinco estados concentraram 65,2% do PIB em 2011, mostra IBGE

"Mundo árabe entrou na rebelião 3.0", diz diretor de ONG

Pessimismo sobre país é recorde com fantasma de rebaixamento

Congresso aprova redução da meta de superávit primário

PODCASTS

Orçamento impositivo pode se tornar camisa de força para União

Contabilidade criativa ou destrutiva?

Saiba como a internet transformou o comércio de flores

Patrícia Blanco faz uma análise sobre a publicidade infantil no Brasil

Projeto destaca papel do cidadão para

Fonte: Liberdade Para Ensinar. Texto de Renata Aquino, 2016.

Este instituto citado é formado centralmente por grandes empresários³ que vinculam a educação necessariamente ao mercado de trabalho. O instituto ainda vem sendo uma OSCIP referência na defesa do estado mínimo e das privatizações no país, como demonstra apenas um dos seus textos publicados:

“Na tentativa de equilibrar as contas públicas, o governo anunciou um pacote com 57 novas privatizações que farão parte do Programa de Parceria de Investimentos (PPI). Na lista de ativos que serão desestatizados, estão blocos de linhas de transmissão de energia elétrica, aeroportos, terminais portuários, além de empresas públicas e rodovias. O destaque são para Congonhas, segundo maior terminal brasileiro, e a Casa da Moeda, responsável pela confecção de notas de real e passaporte, além da venda da participação da Infraero em alguns empreendimentos já concedidos ao setor privado, como Confins e Galeão. Para o economista e cientista político Marcos Troyjo, especialista do Instituto Millenium, a privatização traz um aumento geral no nível de eficiência e produtividade da economia, já que o setor privado é reconhecidamente mais eficiente do que o estatal.” (Instituto Millenium, 2017).

No próprio site do Instituto Millenium, encontramos mais sobre seus valores e princípios, e damos destaque aqui para uma de suas exposições que afirmam que “Os valores e princípios são: direito de propriedade, liberdades individuais, livre iniciativa, afirmação do individualismo, meritocracia, transparência, eficiência, democracia representativa e igualdade perante a lei [...]” (Instituto Millenium, S.D.).

Neste sentido, e este trabalho não se trata de abordar o que é o Instituto Millenium, conseguimos ter, de modo geral, uma noção quanto aos valores que fundamentam tal organização, e que materialmente atendem de forma posicionada ideologicamente aos interesses neoliberais. Portanto, quando Miguel Nagib escreve um texto sobre a necessidade de uma escola que dissemine os valores do instituto

³ O **Instituto Millenium**, também conhecido pelo acrônimo **Imil** (ou **IMIL**), é um *advocacy think tank* brasileiro, com sede no Rio de Janeiro. Foi criado em 2005 pela economista Patrícia Carlos de Andrade e pelo professor de filosofia Denis Rosenfield, para difundir uma visão de mundo liberal, situando-se portanto à direita do espectro político. Conta com o apoio de importantes grupos empresariais e dos meios de comunicação de massa, buscando influenciar a sociedade brasileira através da divulgação das ideias de seus representantes, especialistas e colunistas. (WIKIPEDIA, 2017).

Millenium, e na sequencia, cria o movimento Escola Sem Partido, claramente observamos que a neutralidade de tal movimento se esvai, já que em sua essência está a defesa de valores neoliberais diretamente vinculados à meritocracia e o individualismo, o que representa a defesa de um projeto educacional com alto teor político em sua formulação.

“Os exemplos acima são apenas alguns. No entanto, se ainda assim não se poderia afirmar que o Escola Sem Partido em si, seus organizadores e afins, têm vínculos ideológicos com este cenário liberal brasileiro que pinte brevemente, isto cai por terra quando lemos um texto escrito pelo próprio Miguel Nagib, criador e coordenador do movimento, cujo título é muito claro e óbvio: *Por uma escola que promova os valores do Millenium.*” (AQUINO, 2016.)

Muitos são os pequenos artigos online que este escreve não só com relação a educação, como também à problemas e supostas soluções que envolvem sua área de formação acadêmica, como os poderes judiciários do país.

Fazendo pesquisas mais detalhadas na internet encontramos ainda que Miguel Nagib é dono de duas empresas, as duas vinculadas ao Movimento Escola Sem Partido, uma chama “Escola Sem Partido Treinamento e Aperfeiçoamento Eireli – ME” e na descrição se caracteriza enquanto uma empresa que tem como atividade econômica o treinamento em desenvolvimento profissional e gerencial. A outra empresa vinculada a seu nome enquanto proprietário é chamada de “Associação Escola Sem Partido” que apresenta sua atividade econômica em torno da defesa de direitos sociais. Neste contexto, podemos observar que a perspectiva do ESP perpassa o Movimento e o PL, mas se organiza inclusive com lógica empresarial desenvolvida por Miguel Nagib.

Apesar de muito esforço, não foi possível através de pesquisas online, encontrar qualquer tipo de currículo que demonstre a formação acadêmica do referido coordenador do ESP. Porém, pelo que foi encontrado, em especial pela quantidade de processos vinculados à seu nome, sua formação passa centralmente pelo setor judiciário e nenhuma aproximação tem com o setor educacional, portanto, todas as reflexões, debates, discussões e projetos organizados por Miguel Nagib partem de pressupostos de alguém que está distante da escola, da atuação em sala de aula e de debates acadêmicos e formações pedagógicas, isso se demonstra materialmente quando um dos argumentos de Miguel sobre a criação do ESP é de que este foi inspirado no código de defesa do consumidor (Folha da Região, 2017), que nenhuma relação tem com o cotidiano escolar

e com a relação com sujeitos reais que semelhança alguma podem ter com o consumo de mercadorias.

Porém, se analisarmos um pouco mais a fundo a perspectiva do ESP e Miguel Nagib de impor semelhanças ao que deve ser o ensino e ao que deve ser o consumo deste, além de todo o discurso de não posicionamento do professor em questões latentes como a LGBTTfobia ou a violência de gênero, podemos identificar um traço muito claro vinculado com os ideais liberais econômicos.

“O liberalismo econômico tem em Adam Smith sua principal figura. Para ele, ao contrário dos mercantilistas, não havia necessidade de o Estado intervir na economia, pois ela era guiada por uma “mão invisível”, isto é, pelas leis naturais do mercado. Essas leis eram a livre concorrência e a competição entre os produtores as quais determinavam o preço das mercadorias e eliminavam os fracos e os ineficientes.” (CURSO SOBRE MARXISMO, 2013, p. 8).

Ou seja, a proposição do ESP de neutralidade do trabalho pedagógico com questões como as de gênero, por exemplo, frente ao cotidiano escolar, significa a naturalização de tais problemas vinculados à esta temática, e a não intervenção, considerando que a escola é também espaço de reproduções de valores sociais, significa como na lógica de mercado, a manutenção das opressões e a eliminação dos considerados fora da padronização imposta, ou seja, aqueles que não se encaixam na heteronormatividade e as mulheres devendo se manter na posição de “sexo frágil” e “cuidadora”.

2.3 O Projeto de Lei “Escola Sem Partido”

O projeto de lei “Escola Sem Partido” tramita atualmente, como já citado anteriormente, à níveis municipal, estadual e federal e se caracteriza como a síntese em formato de lei, que prevê a inclusão nas Leis de Diretrizes e Bases, a partir de toda a movimentação construída em torno desta pauta que carrega não só ideologias, mas um projeto educacional que hoje além de ser debatido nos marcos de movimento, está

sendo representado nas instancias governamentais do país e que já atingem números consideravelmente expressivos no Brasil.

“Nos 27 estados, 15 têm projetos tramitando em Assembleias Legislativas que propõem “escola sem partido”, “escola livre” ou ainda, no caso de Pernambuco, a proibição de “qualquer temática relacionada a ideologia de gênero”. Os projetos em âmbito municipal somam 66, em cidades em 22 estados. Em todas as esferas, apenas nove já foram de fato aprovados.” (ROCHA, 2017).

Segundo o próprio site do projeto de lei, as cidades que já aprovaram, pelo menos em primeira instância, o “Escola Sem Partido” são: São José do Rio Preto (SP), Lorena (SP), Santa Cruz de Monte Castelo (PR), Jundiaí (SP), Campo grande (MS), Picuí (PA), Joinville (SC), Foz do Iguaçu (PR), Palmas (TO), além de Alagoas, em que o projeto foi aprovado e na sequencia o ministro do Supremo Tribunal Federal anulou a liminar julgando ser inconstitucional, como debateremos ainda no decorrer do trabalho. Porém, se analisarmos que apenas 66 de 5.570 municípios estão debatendo o projeto de lei, temos uma sinalização de que a própria ascensão alarmada pelo movimento em suas páginas, se configura como algo maior do que realmente é, ou seja, perpassamos um momento em que este tem ganhado visibilidade, mas que não se materializa da forma como os criadores tentam o expor, ganhando mais espaços do que de fato têm.

É importante ressaltar aqui, que o projeto apesar de ter a mesma redação em todos os níveis de debate, possui justificativas diferenciadas em cada estado ou município, inclusive atendendo a supostas demandas de cada região, portanto, nosso elemento central de análise para construirmos uma síntese em torno do que propõe o projeto de lei, será referenciado no projeto à nível federal, que se configura enquanto PLS número 193/2016.

Apesar de o projeto já ser caracterizado enquanto PLS e PL nos municípios e estados, sua redação ainda se expressa enquanto anteprojeto, ou seja, algo que está em construção ou situação preparatória.

O projeto de lei do senado, se institui com base no artigo 1, artigo 23, inciso I e no artigo 24, inciso IX da constituição federal, desta forma, propondo o programa

Escola Sem Partido como política educacional aplicada aos sistemas de ensino pela União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Os artigos citados à cima, que em seus discursos fundamentam inicialmente o PLS, dizem respeito à:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I- a soberania;

II- a cidadania;

III- a dignidade da pessoa humana;

IV- os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V- o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

I - zelar pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas e conservar o patrimônio público

Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:

IX- educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação

E o texto base do anteprojeto se apresenta da seguinte forma:

PL Federal

ANTEPROJETO DE LEI FEDERAL

Ementa: Institui o “Programa Escola sem Partido”.

Art.1º. Esta Lei institui, com fundamento nos artigos 23, inciso I, e 24, inciso IX, e § 1º, da Constituição Federal, o “Programa Escola sem Partido”, aplicável aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios:

I – dignidade da pessoa humana;

II – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

V – liberdade de consciência e de crença;

VI – proteção integral da criança e do adolescente;

VII – direito do estudante de ser informado sobre os próprios direitos, visando ao exercício da cidadania;

VIII – direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos.

Art. 3º. O Poder Público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero.

Art. 4º. É vedado o uso de técnicas de manipulação psicológica destinadas a obter a adesão dos alunos a determinada causa.

Art. 5º. No exercício de suas funções, o professor:

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

II – não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;

III – não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;

IV – ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria;

V – respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;

VI – não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

Art. 6º. As instituições de educação básica afixarão nas salas de aula e nas salas dos professores cartazes com o conteúdo previsto no anexo desta Lei, com, no mínimo, 90 centímetros de altura por 70 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.

Parágrafo único. Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no parágrafo antecedente serão afixados somente nas salas dos professores.

Art. 7º. As escolas particulares que atendem a orientação confessional e ideologia específicas poderão veicular e promover os conteúdos de cunho religioso, moral e ideológico autorizados contratualmente pelos pais ou responsáveis pelos estudantes.

Parágrafo único. Para os fins do disposto no caput deste artigo, as escolas deverão apresentar e entregar aos pais ou responsáveis pelos estudantes material informativo que possibilite o pleno conhecimento dos temas ministrados e dos enfoques adotados.

Art. 8º. Os alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio serão informados e educados sobre o conteúdo desta Lei.

Art. 9º. O ministério e as secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato.

Parágrafo único. As reclamações referidas no caput deste artigo deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos interesses da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade.

Art. 10. O disposto nesta Lei aplica-se, no que couber:

I – às políticas e planos educacionais;

II – aos conteúdos curriculares;

III – aos projetos pedagógicos das escolas;

IV – aos materiais didáticos e paradidáticos;

V – às avaliações para o ingresso no ensino superior;

VI – às provas de concurso para ingresso na carreira docente;

VII – às instituições de ensino superior, respeitado o disposto no art. 207 da Constituição Federal.

Art. 11. Configura ato de improbidade administrativa que atenta contra os princípios da administração pública o descumprimento do disposto no artigo 6º desta Lei, bem como a remoção indevida ou a destruição total ou parcial dos cartazes ali referidos.

Art. 12. Esta Lei entra em vigor após decorridos 2 (dois) anos da data de sua publicação oficial.

Portanto, o projeto de lei, que não se dá de forma isolada, como já explícito nos subcapítulos anteriores, e desta forma, possui implicitamente em seu texto, caráter extremamente conservador e que censura o direito do exercício docente de diferentes formas, proibindo, por exemplo, os debates em torno de gênero e sexualidade, mesmo que de forma transversais aos seus conhecimentos específicos e os proíbe de lecionar a partir de suas concepções estudadas e acumuladas cientificamente durante seus períodos de graduação e pós-graduação e apesar de não estar explícito no projeto de lei, o movimento que sintetiza e referencia sua criação, aponta que estas proibidas são as de caráter marxista, ou seja, aquelas que questionam a ordem social em que vivemos que colocam a escola como campo de disputa e consideram o estudante enquanto ser pensante de atuação no mundo. Estes são apenas exemplos de cerceamento do direito de ensinar de forma crítica e articula com a realidade social e, além disso, o programa propõe que o professor que trabalhe com estas perspectivas às quais acredita e se debruça à estudar, será criminalizado estando passível à receber uma responsabilidade penal que significa que

“Responsabilidade penal é o dever jurídico de responder pela ação delituosa que recai sobre o agente imputável" Ao cometer um delito, um indivíduo considerado responsável será submetido a uma pena.” (Wikipedia, S.D.).

Além disso, reafirmando, o projeto de lei e o movimento, demonstram em seus textos banalizarem a posição do estudante diante de uma situação educacional, os considerando como seres totalmente passíveis, como expressa o artigo 5º “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”, negando os saberes que os estudantes possuem, seus conhecimentos prévios, vivências e experiências em seus meios culturais e sociais, demonstrando mais uma vez seu caráter conservador relacionado à concepção de educação.

Ainda em relação ao projeto de lei, este propõe a fixação de cartazes nas salas de aula que, na sua perspectiva, dão ao estudante o direito de saber o que o professor pode ou não falar ou expressar em sala de aula e assim o fiscalizar, ou seja, “estreitando” ainda mais as possibilidades de criminalização do docente.

As orientações de texto dos cartazes se expressam da seguinte forma:

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 ou constrangerá 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, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria.

5 – O Professor respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e 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 estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

Desta forma, analisando em que conjuntura este movimento se insere e como se organiza seu projeto de lei, podemos afirmar seu caráter extremamente posicionado na disputa por uma escola sem autonomia e com poucas possibilidades de trato com conhecimentos na perspectiva crítica, ou seja, que potencializem a perspectiva de emancipação dos sujeitos, do livre pensamento frente as condições não só da escola, mas de sua realidade, contribuindo para o aprender a refletir e se posicionar frente as mazelas e desigualdades sociais.

[...] trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino de melhor qualidade possível nas condições atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (SAVIANI, 2005, p. 31).

Inclusive, esta afirmação pode ser constatada quando analisamos os partidos políticos e os senadores e deputados que defendem o projeto, sendo alguns estes expostos pela própria página online do projeto ESP. Alguns exemplos são partidos como PSDB, PP, PMDB, PSC, PSD, PTN etc., ou seja, partidos que ao longo da história e inclusive na atualidade vem votando, criando políticas públicas e agindo na contra mão dos interesses dos trabalhadores, materializando a afirmação, partidos (todos os citados), votaram a favor da reforma trabalhista, estão em posição favorável à reforma da previdência, votaram a favor da reforma do ensino médio, da PEC 241, que congela o investimento em setores públicos que já estão extremamente precarizados, como as próprias escolas públicas, enfim, estes são apenas exemplos que demonstram

que a partir do histórico de votos destes partidos, a intenção com mais este projeto de lei intitulado como “Escola sem partido”, também não tem relação com as demandas da escola, em especial pública e com as demandas dos trabalhadores e futuros trabalhadores brasileiros.

Algumas figuras públicas, inclusive, se destacam como representantes na ascensão e na defesa do programa ESP, como Flávio Bolsonaro (PSC), que aliado ao seu pai Jair Bolsonaro (PSDB) e outros familiares, aparecem nacionalmente de forma polêmica, disseminando discursos de ódio e preconceitos em detrimento à seus valores morais, que coincidentemente e pela defesa de tal, se reconhecem nos valores pautados pelo ESP. Ou seja, quando Jair Bolsonaro ataca em especial os homens homossexuais e as mulheres negras, necessariamente contribui para a perpetuação e fortalecimento das violências de gênero, orientação sexual e raciais, eixos principais de debates do ESP e naturalizadas pelo projeto quando este propõe a exclusão do trabalho com estas temáticas no cotidiano escolar. Flávio Bolsonaro, inclusive, é o autor do projeto ESP na assembleia legislativa do estado do Rio de Janeiro, demonstrando materialmente seu caráter conservador e de tendencialmente aponta para a regressão quanto aos direitos humanos.

E cabe ainda, ao final deste capítulo, levantarmos a proposição de que, mesmo que o projeto de lei não tenha sido aprovado a nível federal, isso não impede que suas proposições e ideologias já estejam sendo efetivadas, em especial em argumentos e ações que envolvem não só as escolas, como outras esferas da sociedade civil.

3 EDUCAÇÃO E OS PROJETOS DE ESCOLA EM DEBATE A PARTIR DO PNE

Após analisarmos a realidade, ou seja, a conjuntura em que vivemos e como o ESP se desenvolve em meio à ela, cabe neste capítulo nos questionarmos sobre quais os projetos de escola e educação brasileira o movimento e projeto de lei ESP, enquanto também representação de um projeto ideológico para a educação, vem confrontando ou se identificando.

Atualmente no país, alguns são os projetos de educação que disputam o ensino, a organização e os rumos das escolas e universidades brasileiras.

“O embate entre projetos antagônicos de educação e de universidade atravessa a história brasileira: de um lado, os setores privatistas defendendo a “liberdade de ensino” e, por outro, educadores, movimentos sociais, sindicais e estudantis em defesa da educação pública e gratuita.” (LIMA, 2015, p. 32).

Iremos nos ater aqui, no que diz respeito às escolas, em especial públicas, “[...]pois quando falamos em educação pública precisamos ter clareza de que falamos da formação dos filhos da classe trabalhadora.”(HAHN; MENEGHEL; NEVES, 2013, p. 41).

“A escola pública é o local de formação formal da classe trabalhadora e não por acaso tem passado por processos intensos de precarização, pois ainda que a escola se constitua como um espaço de formação para o capital, é um espaço contraditório e que tem potencialidades de formar sujeitos críticos que intervenham na realidade” (HAHN; MENEGHEL; NEVES, 2013, p. 42)

De modo geral, conseguimos identificar então, um momento em que as condições destas instituições se tornam cada vez mais precárias, e como citado anteriormente, muitos são os movimentos que, se oportunizam do momento (talvez intencionalmente, debateremos no decorrer do trabalho) para criar estratégias que atendam não as demandas reais da escola, e sim de setores econômicos que constituem o país, como debatemos no capítulo sobre análise da conjuntura e como afirma Irene Figueiredo a seguir:

“No contexto da crise da dívida externa, a educação é concebida como parte do conjunto das reformas econômicas. Desse modo, os projetos financiados para o ensino fundamental, pelo Banco Mundial, fazem parte do conjunto dos empréstimos de ajustes estruturais e setoriais. Esses empréstimos possuem características comuns entre elas a de dar suporte às reformas institucionais e econômicas e racionalizar os programas de

investimento do setor público. Na década de 1990, os projetos financiados para o ensino fundamental apoiaram e orientaram as políticas para enfrentar o fracasso escolar (evasão e repetência), as quais contemplaram o processo de avaliação e de concorrência e os critérios de qualidade, de racionalidade econômica e de produtividade.” (FIGUEIREDO, 2009, p. 1).

Sendo assim, neste primeiro momento para conseguirmos avançar neste debate, se faz necessário analisarmos o papel educacional e social que cumprem o PNE (Plano Nacional de Educação) em vigência e a LDB (Leis de Diretrizes e Bases), que nos dá algumas “sinalizações” sobre tais projetos aqui debatidos.

O atual Plano Nacional de Educação (PNE), constituído através da lei 13.005/2014, foi aprovado no dia 25 de junho de 2014 no Congresso Nacional, para o estado brasileiro, este documento se configura como uma forma de planejar e organizar as políticas públicas no setor educacional, como indica o próprio texto

“O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, é um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor” (PNE, 2014, p.7).

Além disso, o PNE traz diretrizes e metas para serem cumpridas no período de 10 anos, neste caso, de 2014 a 2024 e abrange todos os níveis de ensino, sendo estes o infantil, o básico e o superior. Portanto, o PNE, assim como qualquer outro tipo de perspectiva sistematizada ou planejada para a educação básica, como o ESP, se configura como um programa político. “Ademais, o planejamento é um processo político, pois envolve decisões e negociações acerca de escolhas de objetivos e caminhos para concretizá-los.” (PNE, 2014, p. 10).

O PNE, ao longo da história vem se transformando. Seus objetivos e interesses têm passado por debates e questionamentos sobre sua função social e a deturpação de sua lógica inicial têm sido uma das características destas reflexões travadas em especial pelos professores e professoras do país e movimentos sociais que defendem a educação 100% pública.

A disputa pelo PNE materializa os confrontos entre projetos diferenciados de educação que se desenvolvem no país. Em sua proposta inicial, o Plano Nacional de Educação caracterizado como PNE da sociedade brasileira, contava com a perspectiva de construção a partir de amplos e aprofundados espaços democráticos e coletivos de debates, partindo do pressuposto das necessidades do povo brasileiro. Estes espaços eram organizados e constituídos centralmente por entidades de representação estudantil, e sindical, movimentos populares e sujeitos que reivindicavam uma educação de qualidade para o país, construída pelos trabalhadores e para os trabalhadores, laica e que garantisse a universalização do ensino público e gratuito, e ainda que acompanhasse o movimento de redemocratização do país na década de 80. Estes setores citados, ainda se configuravam como agentes do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, constituído em 1987 e que foi o principal articulador destes debates frente às proposições para construção de um plano educacional da sociedade brasileira.

“Um dos principais sujeitos políticos coletivos que atuou nesta disputa foi o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública constituído em 1987 por entidades científicas, acadêmicas, sindicais, estudantis e movimentos populares de âmbito nacional, reivindicando a universalização da educação pública, gratuita, laica, com qualidade social, em todos os níveis. O Fórum, antecipando-se ao Governo Federal, apresentou, em 1998, ao Congresso Nacional (Câmara dos Deputados) o PL 4155/98: Plano Nacional de Educação - Proposta da Sociedade Brasileira, contendo as propostas organizadas pelas entidades acima mencionadas”. (LIMA, 2015, p. 34)

Porém, o congresso nacional mobilizado pelo presidente do período, Fernando Henrique Cardoso, membro do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), se utilizou da proposta, modificando em especial sua perspectiva de ampliação do financiamento para a educação pública. Desta forma, agindo sob a proposta popular de forma arbitrária e negligenciando as demandas que surgiam daqueles que de fato estavam envolvidos com a situação das escolas e universidades brasileiras. Assim, a proposta readaptada à uma perspectiva liberal da educação, foi aprovada em 2001 com metas até o ano de 2010.

“O Plano Nacional de Educação 2001-2010 (BRASIL, 2001) foi aprovado com vários vetos presidenciais, anulando os subitens do Plano que promoviam alterações ou ampliavam recursos financeiros para a educação, especialmente aquele que tratava da alocação de 7% do PIB para a Educação (LIMA,

2007). Esses vetos estão inscritos no contexto de ampliação do número de IES privadas e de privatização interna das IES públicas.” (LIMA, 2015, p. 34)

O quadro abaixo demonstra a partir de análise de ambas as propostas, as principais diferenciações e divergências entre tais:

Quadro 1 – Principais divergências entre o PNE - Proposta da Sociedade Brasileira e o PNE - Lei 10172/01	
Concepção de educação escolar:	
<p>A educação escolar é um instrumento fundamental para o desenvolvimento econômico, social, cultural e político de um país, de seu povo, e para a garantia dos direitos básicos de cidadania e da liberdade pessoal. Nesse sentido, concebe a escolarização como um patrimônio da sociedade; sua administração, planejamento e execução devem ocorrer da forma mais ampla e democrática possível, abrindo espaço para todas as concepções, culturas, etnias, princípios e orientações, respeitado o conteúdo expresso na Constituição Federal de 1988.</p>	<p>Reduzida à transmissão e reprodução de conhecimentos, a educação escolar é considerada um capital conquistado por cada indivíduo, conforme suas competências e habilidades.</p> <p>“A Constituição Federal preceitua que o dever do Estado com a educação efetiva-se mediante a garantia de, entre outros, acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.</p>
Concepção de qualidade:	
<p>A qualidade social implica providenciar educação escolar com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população.</p>	<p>A qualidade da educação está associada à concepção de uma formação profissional submetida aos reordenamentos no mundo do capital.</p>

Concepção de currículo:

O currículo é resultante da construção coletiva e está fundamentado na análise crítica da realidade social, através de mecanismos de constante atualização, da incorporação dos avanços da ciência e da tecnologia aos programas e práticas escolares.

Os currículos devem estar adequados às transformações da “economia globalizada” e da “sociedade da informação”. Para tal, o Governo Federal deverá estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de Educação Superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientela e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem.

Concepção de Sistema Nacional de Educação:

A educação é um direito fundamental universal, inalienável e constitui dever do Estado. Todos devem ter oportunidades iguais de acesso à educação. Esse direito será assegurado pela instituição de um Sistema Nacional de Educação que garanta a oferta da escola pública e gratuita em todos os níveis, mantida pelo Estado.

O Sistema Nacional de Educação garantirá acesso prioritário ao Ensino Fundamental e, posteriormente, ao Ensino Médio, conforme as políticas elaboradas e difundidas pelos organismos internacionais. O financiamento e a execução da política educacional deverão ser compartilhados pelo Estado e pela sociedade.

Concepção sobre o papel do CNE:

Órgão normativo e de coordenação superior do Sistema, o Conselho Nacional de Educação (CNE), também composto com ampla representação social, dispõe de autonomia administrativa e financeira e se articula com o poder legislativo e o executivo, com a comunidade educacional e a sociedade civil organizada. O CNE coordena a política nacional de educação, articulando-a com as políticas públicas de outras áreas. Cabe ao Conselho garantir a execução das diretrizes, prioridades e metas do Plano Nacional de Educação, elaborado pelo Fórum Nacional de Educação, e sua expressão anual na Lei de Diretrizes Orçamentárias - LDO, acompanhando e avaliando a sua implementação.

O CNE assume uma função meramente consultiva, de assessoramento do Ministério da Educação. Esta nova função amplia e centraliza, substancialmente, o poder de ação do Ministério.

Fonte: LIMA, 2005, p. 350.

Portanto, cabe aqui afirmarmos a transformação dos significados que vem adotando o PNE, principalmente no que diz respeito à sua mudança objetiva para atender as demandas da população trabalhadora que utiliza das escolas públicas para a perspectiva de atendimento financeiro dos setores privados do país. Além disso, cabe tecermos uma crítica sobre a forma como este processo vem se dando, ou seja, de forma antidemocrática, desconsiderando as necessidades apontadas pelos especialistas em educação e pela população brasileira, não contribuindo para a democratização do ensino superior, nem pelo fortalecimento e melhoria das condições das instituições públicas, mas flexibilizando a oferta do ensino e contribuindo para o aumento das taxas de lucro

de grandes empresários que se utilizam da educação como mais um instrumento de transformação dos direitos sociais em mercadorias.

“A Kroton, dona do colégio Pitágoras e da faculdade Anhanguera, entre outras instituições de ensino, registrou um lucro líquido de R\$ 870,8 milhões no quarto trimestre do ano passado, o que representa uma alta de quase três vezes (194%) em relação ao mesmo período de 2015. No acumulado de 2016, o lucro foi de R\$ 1,86 bilhão, crescimento de 33,5% ante o ano anterior.” (MACHADO, 2016).

Mesmo após o governo FHC, já perpassando o governo Lula (PT), o PNE foi novamente alterado, e se configurando para os anos de 2011 à 2020. Porém, por mais que tivéssemos um governo que se elegeu em 2002 a partir do discurso apoiado nos movimentos sociais e de trabalhadores, as políticas de fundo apontadas por suas estratégias, nos atendo aqui ao PNE e políticas educacionais, representavam o aprofundamento daquilo que já vinha sendo construído pelo governo PSDB, inclusive não revogando os aquilo que fora vetado, em especial sobre ampliação de financiamento pelo governo FHC.

“Os vetos do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) ao Plano Nacional de Educação 2001-2010 (BRASIL, 2001) não foram revogados pelo governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). [...] Ainda que apresentasse alterações em relação ao número de IES públicas, permaneceu a execução da política de diversificação das IES, dos cursos e das suas fontes de financiamento.” (LIMA, 2015, p. 36).

Isto se materializa ainda no fortalecimento do programa de Financiamento Estudantil (FIES) de FHC, criação do PROUNI (Programa Universidade para Todos) e consolidação do REUNI (Programa de Reforma e Reestruturação Universitária) que representam a prioridade de investimentos no setor privado e o aprofundamento na perspectiva de diversificação da oferta do ensino, além disso, disseminando a falsa argumentação de democratização do acesso. E ainda sobre o REUNI, ampliando de forma irresponsável as instituições de ensino pública, aumentando o número de vagas sem acompanhamento de contratação de funcionários, ampliação de políticas de acesso e permanência estudantil e muito menos de estrutura física, o que jogou nossas universidades públicas em um profundo processo de sucateamento, possibilitando ainda mais a intervenção do setor privado nestes locais precarizados.

“[...]a juventude tem acesso ao ensino superior pelo ensino privado. Em contraposição, este dinheiro tem sido canalizado apenas para o FIES e não para o PNAES (Plano Nacional de Assistência Estudantil), assim como uma vaga do PROUNI, que isenta a instituição privada sob o imposto referente ao estudante, tem o mesmo custo de 3 vagas em uma universidade pública, garantindo as políticas de permanência estudantil. Neste contexto, nos colocamos o questionamento sobre esses programas e seus objetivos, que claramente em suas estruturas, demonstram não a prioridade em ampliar o acesso ao conhecimento, e sim fortalecer as iniciativas e redes privadas, diminuindo o papel do estado para com o direito à educação.” (NEVES, e SANTOS, 2015, p. 14).

Acompanhando ainda o PNE já organizado pelo governo Dilma (PT), que atualmente é o plano que nos organiza e que fora apresentado no início deste capítulo, válido de 2014 à 2024, também segue “o baile” de manutenção de seu caráter liberal, aprofundando ainda a perspectiva de negação das demandas populares, já que invalida a principal reivindicação do momento, que seriam os 10% do PIB para a educação pública e estatal, e que de várias formas neste período, foram confirmadas por especialistas a sua possibilidade de aplicação, mas que, foi indicado para ser parcelado até o ano de 2024, obviamente quando este montante já não será mais suficiente para suprir as necessidades educacionais.

“[...] é possível concluir que recursos para compor os 10% do PIB exclusivamente em gastos públicos existem. Apenas somando o total das renúncias fiscais e sonegação de tributos das corporações, podemos alcançar um montante que ultrapassaria com folga os 10% do PIB.” (COLEMARX, 2014, p. 16).

Portanto, os pontos centrais dos debates travados inicialmente pelo Fórum Nacional Em defesa da Educação (FNDE) têm sido perdidos pelas contrapartidas aprovadas pelos governos. O estímulo à privatização da educação pública, o caráter mercadológico do ensino ofertado como um serviço, o trabalho se caracterizando como prestador deste serviço com metas obrigatórias à serem alcançadas, o investimento insuficiente e a redução não só do papel do estado Brasileiro, mas como as das instituições de ensino, são características que envolvem a disputa e as mudanças (ou retrocessos) à qual o PNE se insere. “A análise da Lei 13.005/14 (BRASIL, 2014)

indica que foi aprovada mais uma expressão da fundamentação política e jurídica para aprofundamento da privatização da educação brasileira.” (LIMA, 2015, p. 40).

Portanto, é neste cenário educacional e necessariamente político que nos inserimos, com políticas de precarização e privatização que já estão em curso desde os anos 90, mas que agora nos últimos períodos tem se apresentado como políticas de estado, ou seja, o que garante, mesmo que de forma datada, a consolidação e permanência de tais, independente do governo que esteja no poder. Sendo assim, o que o PNE nos materializa, como forma de demonstrar as disputas educacionais, é que enfrentamos um declínio nas propostas de educação popular, ou vinculadas às demandas da classe trabalhadora e é neste contexto que projetos educacionais como ESP ganham força e se apresentam como uma saída que por via de argumentos liberais (e perpetuação do que já está dado), como a própria “liberdade de ensinar e aprender”, defendida contraditoriamente, ou enfatizando e criando problemas ilusórios para a educação pública e que não confrontam os problemas reais apresentados já neste trabalho, demonstrando

“[...]por a + b, a mentira do argumento recorrente de que o Escola Sem Partido se trata somente de defender crianças e jovens de “exploração”, “doutrinação” e afins. O problema com a educação atual é que ela *“calunia o mundo real para vender a jovens imaturos, inexperientes e presunçosos a ideia de que ‘outro mundo é possível’.*” Ou seja, o erro que nós, educadores, cometemos, aparentemente, é criticarmos a realidade e ousarmos imaginar um mundo melhor e mais justo. Nosso erro, segundo o Escola Sem Partido, é ousar tentar desenvolver uma educação que empodere, transforme e liberte.” (AQUINO, 2016).

Por fim, este capítulo, teve como objetivo, de forma à ainda precisar ser aprofundada, demonstrar que todo o projeto que impacta socialmente a educação é fundamentalmente político e está em constante disputa, assim como ESP e suas orientações.

“Toda escola está condicionada por leis de um sistema escolar impactado pelas recentes reformas educativas que tentam alterar (em vários países) uma cultura organizacional que condiciona procedimentos e atitudes de alunos e professores, regendo seus tempos e espaços, suas concepções e práticas. Alterações que, muitas vezes, ou perpetuam concepções equivocadas oriundas de uma herança autoritária, hierarquizada e legalista, ou comprometem possibilidades de verdadeira educação escolar.” (SILVA, 2008, p. 430).

4 MUDANÇAS NA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DO E DA PROFESSORA SEGUNDO AS ORIENTAÇÕES DO PROJETO DE LEI A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS REAIS DE ENSINO.

4.1 A Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito

Ao darmos início à este capítulo, é preciso ser compreendido em que escola foram desenvolvidas estas experiências de ensino-aprendizagem e a partir dos debates de projetos educacionais travados anteriormente, refletirmos sobre qual, ou quais, as perspectivas educacionais que orientam o cotidiano desta instituição. A partir disso, podemos construir uma análise sobre estas experiências reais de ensino e como estas se modificariam em caso de aprovação deste projeto em Florianópolis, assim como já aprovado em outros municípios.

Este capítulo foi desenvolvido centralmente a partir de experiências de ensino específicas escolhidas envolvendo os três anos e meio de permanência na escola através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e os dois estágios obrigatórios curriculares realizados nesta mesma instituição, além da rotina da escola que serão apresentadas as formações do grupo de Educação Física.

A escola utilizada como base para este trabalho esta situada no bairro Pantanal, na cidade de Florianópolis, no estado de Santa Catarina. Para além de estar situada, esta escola constitui a história e o desenvolvimento do bairro, que se origina no final do século XIX e costumava acolher hegemonicamente a população mais pobre da ilha, inclusive por se caracterizar naquele período como um espaço sertanejo e de casas simples.

“O bairro Pantanal, formado no final do século XIX, era constituído na sua maioria por famílias pobres, descendentes de açorianos e negros. Várzea, em 1990, descreveu dessa forma o bairro: O Pantanal é um arraial muito inferior em população e construções ao arraial do Saco, [...] tendo em frente, pelo norte, o vale formado entre os altos da Carvoeira e os daquele monte. Os sítios que contém são em geral terras de cultura, com simples mas risonhas casinhas rústicas e engenhos primitivos, uns feitos de alvenaria, muitos só de pau-a-pique barreado, cobertos de telha ou palha, em meios aos lençóis verde-escuro da rama da mandioca, as espanadas verde claro dos canaviais

que ondulam ao vento como uma floresta de alfanges[...]. O nome Pantanal vem-lhe talvez desse vale onde serpenteia o riacho dos limões que deságua à praia do Saco, vale em cujo terreno são frequentes os banhados [...]” (Várzea, apud CABRAL, 1998, p. 9 e 10)”

A perspectiva de que a história desta escola, acompanha também a do bairro se fundamenta através do que os documentos da instituição nos contam, que explicam que com o crescimento da população do bairro, mais especificamente com a criação da ELETROSUL⁴ e da UFSC, que geraram muitos empregos e trouxeram novos moradores para a região, necessariamente se constatou a necessidade de transformar os pequenos espaços escolares que existiam no local em um grande grupo central, que hoje se materializa como a escola que estamos trabalhando.

“A transformação do Bairro implicou mudanças também no serviço educacional oferecido pelo Município. No ano de 1963, durante o mandato do prefeito Osvaldo Machado, foram unidas as quatro casas-escola do bairro Pantanal, sendo criado em um único lugar o Grupo Escolar Beatriz de Souza Brito.” (BRITO E.B.M, 2015, p. 6).

Portanto, desde a sua origem, a escola possui determinada relação com a comunidade situada em seu entorno, o que reflete de alguma forma em seu funcionamento e organização, como debateremos mais à frente neste capítulo.

Com relação à estrutura física e a comunidade escolar a escola possui de modo geral espaços que foram reformados entre 2014 e 2016, mas ainda espaços precários.⁵

Especificamente, de acordo com o PPP, a escola possui:

“10 salas de aula, 1 sala informatizada, 1 biblioteca, 04 espaços socráticos, 1 sala multiuso, 1 ginásio de esportes, 1 secretaria, 1 sala de direção, 1 sala de auxiliares de ensino, 1 sala de professores, 1 sala de coordenação pedagógica, 1 sala de planejamento, 1 sala de apoio pedagógico, 1 cozinha e depósito, 1 refeitório, 1 almoxarifado, 6 banheiros, 1 banheiro adaptado e

4 ELETROSUL é uma central elétrica que trabalha na geração e transmissão de energia e está localizada no centro do bairro Pantanal.

5 A escola apresenta boas condições para os padrões escolares públicos, inclusive pela luta de seus gestores e professores(as), se apresentando como uma entre as melhores instituições, em quesito de infraestrutura, do país. Porém a diferença com os padrões das escolares particulares ainda é grande. (SANTOS, 2015)

1 depósito de material de limpeza.” (BRITO, E.B.M., 2015, p. 8).

Porém, apesar de apresentar condições estruturais que se adéquam as necessidades do cotidiano, temos ainda espaços que estão em condições inutilizáveis e que foram, de certa forma, esquecidos pela prefeitura de Florianópolis, como o Ginásio esportivo que está interditado por não possuir iluminação, não possuir a estrutura mínima de ventilação, telhados quebrados dando consequência à chuvas internas e grandes poças que se formam pela quadra do ginásio, banheiros depredados, cestas de basquete parafusadas em paredes aleatórias, sem especificações do jogo, paredes descascadas e com uma acústica que desgasta consideravelmente os e as professoras, além de dificultar o diálogo com os estudantes.

“A infraestrutura escolar é ainda insuficiente e necessita de manutenção, principalmente nas instalações que servem de espaço pedagógico para as aulas de educação física. A quadra descoberta localizada no ponto mais alto da escola e o ginásio poliesportivo estão em condições precárias de utilização, dificultando o trabalho e apresentando riscos para professores e alunos que ali realizam suas aulas. O piso de ambos precisa ser corrigido e pintado, chove no ginásio, as tabelas caíram e outros equipamentos, como traves e postes que seguram a rede de voleibol, estão sem condições de uso devido ao desgaste. A acústica do ginásio é péssima e quase não permite a comunicação entre professores e alunos quando o volume de carros que passam na rua ao lado é grande. Os banheiros e demais instalações necessitam de reparos e limpeza. Falta uma atenção da Secretaria de Educação no sentido de transformar estes locais, em comum acordo com a direção da escola, em espaços pedagógicos, limpos, bonitos e adequados para a educação escolar de qualidade.” (PINTO, COLOMBI, 2013, p. 10).

Alguns destes locais citados por estes autores já foram reformados, como por exemplo, a quadra poliesportiva externa, que apresenta boas condições e tem servido como principal espaço das aulas de Educação Física, porém, possui a limitação de ser um espaço aberto e imprevisível para utilização frente as condições climáticas inconstantes da cidade.

Estas condições estão necessariamente vinculadas à conjuntura geral apresentada no início deste trabalho, ou seja, a escola aqui apresentada se encontra no “bojo” de políticas públicas precarizantes à escola pública e gratuita, que também se caracterizam

como formas de retirar direitos sociais. Porém apesar de se inserir neste contexto afetado por um corte de verbas pra educação no ano de 2015 que ultrapassou 12 bilhões de reais, ou pelo congelamento de investimentos com a PEC 55⁶, entre outras PPs, ela é uma escola que resiste e que se diferencia de outras da rede municipal, inclusive isso se materializa em sua média no IDEB, que “Em 2011, alcançou o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – de 5,0 (cinco ponto zero), o que a coloca entre as melhores do município e do estado de Santa Catarina” (PINTO, COLOMBI, 2013, p. 9).

Com relação aos trabalhadores e estudantes da escola, ou seja, os recursos humanos que compõem a comunidade escolar, estão distribuídos entre 12 professores ACTs, 16 professores efetivos, sete trabalhadores terceirizados e atende em média 500 estudantes divididos em turnos matutino e vespertino. A escola ainda aponta para uma perspectiva de gestão democrática, como expressa o projeto político e pedagógico da instituição:

“O Projeto de Gestão Democrática, caracteriza-se fundamentalmente como uma possibilidade de continuidade e um esforço no sentido de qualificar o Projeto Político Pedagógico que vem sendo implementado na Escola. O Projeto também pode significar ruptura com relações autoritárias e clientelistas.” (BRITO, E.B.M., 2015, p. 51).

Além desta perspectiva, para fazer com que se materialize uma gestão democrática, a escola desenvolve a prática das eleições diretas ao invés da simples indicação pela secretaria municipal de Florianópolis, ou seja, acredita que as eleições diretas sejam fundamentais para uma administração sem vinculações necessariamente político-partidárias, ou que façam parte de algum processo de trocas de favor, entendendo ainda que eleições diretas envolvem os sujeitos que cotidianamente ocupam a escola e conhecem suas demandas.

“A eleição direta quebra a lógica do clientelismo político, característico do processo de indicação do diretor por livre escolha do prefeito, do vereador ou mesmo do intendente da região. Uma prática que transforma direitos em privilégios, ou

6 O Projeto de Emenda Constitucional número 55 perspectiva o congelamento de investimentos em políticas públicas básicas sociais, como saúde, educação e assistência social, por um período de 20 anos. A medida apresentada pelo atual presidente da república em exercício tem como objetivo ajustar a economia do estado.

concessões, e que, dissemina a cultura do privado que se apropria do público. Nela, o espaço público da escola acaba sendo subsumido pela “política dos favores”. (BRITO, E.B.M., 2015, p. 51).

Desta forma, ações coletivas se fazem presentes nas decisões e organização diária da escola, inclusive do setor administrativo em conjunto ao pedagógico, envolvendo o Grupo Gestor, Conselho Escolar, a Associação de Pais e Professores, o Grêmio Livre, as Assembleias Gerais, o Colegiado de Classe, ou seja, a criação de instrumentos que garantam ampla discussão e análise.

“A eleição de diretores, embora fundamental para o processo de democratização da gestão escolar, não é suficiente. Como parte constitutiva desse processo faz-se necessário o Grupo Gestor, Conselho Escolar, a Associação de Pais e Professores, o Grêmio Livre, as Assembleias Gerais, o Colegiado de Classe, ou seja, a criação de instrumentos capazes de organizar e viabilizar a participação dos diferentes segmentos da Escola, nos seus diversos espaços de discussão e decisão.” (BRITO, E.B.M., 2015, p. 51).

A participação das famílias na formação dos e das estudantes também faz parte dos instrumentos de organização da escola, por isso recebe diariamente mães, pais, responsáveis e membros da comunidade, e quando necessário, encaminha em conjunto com as famílias atendimento médico e psicológico nos centros de saúde e centros sociais urbanos do entorno. E ainda, a escola mantém uma relação próxima e de muito respeito com os e as trabalhadoras terceirizadas que desenvolvem seus trabalhos em torno da limpeza, conservação e alimentação da instituição.

Em relação ao referencial teórico com que se baseia e a partir disto se movimenta a escola aqui estudada, sua perspectiva crítica em torno da educação é material, tanto nas análises que trazem o PPP, quanto em seu cotidiano; a própria organização descrita anteriormente, também materializa esta afirmação. Nesta perspectiva ainda, a escola tenta concretizar como eixo o “*ler e escrever como compromisso de todas as áreas do conhecimento*”, isso porque acredita que as pessoas se comunicam com o mundo, produzem cultura e acessam informação através da linguagem que “[...] como atividade discursiva e cognitiva, é condição de maior participação social. Pela linguagem os indivíduos se comunicam, acessam a informação, defendem e partilham visões de mundo, produzem cultura.” (BRITO, E.B.M., 2015, p.

12). Sendo assim, a ideia de trazer o ler e escrever como eixo que também contribui para a interdisciplinaridade, que minimamente questiona a lógica da fragmentação do conhecimento, se dá em uma perspectiva ampliada em torno da linguagem que se desenvolve através do ler e do escrever, ou seja, compreendendo que em uma leitura de faz necessário explorar, pesquisar e mobilizar a curiosidade a partir de experiências já vivenciadas que constituem o processo de compreensão de um texto ou imagem.

“[...] uma leitura implica mobilizar conhecimentos prévios, retroceder para avançar, reconhecer códigos e imagens, criar hipóteses, refutar ou confirmar antecipações, levantar dados, associar informações presentes em diferentes pontos do texto, estabelecer relações, contextualizar, produzir deduções e inferências, desvelar aquilo que está implícito, posicionar-se, reelaborar e/ou reordenar o que foi lido” (BRITO, E.B.M., 2015, p. 14).

Portanto é a partir deste eixo que a escola pretende contribuir para o estabelecimento de uma relação de conhecimento com o mundo e com a compreensão deste em sua totalidade, contribuindo ainda para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos que frequentam cotidianamente a escola, no sentido de através da apreensão crítica sob o ler e escrever, ter autonomia para produzir e expectar as diferentes formas de linguagens com que se relaciona, como por exemplo, nas aulas de Educação Física, segundo o PPP, este eixo se materializa na leitura do que o corpo produz, assim como nas artes o desenvolvimento da leitura de imagens que não necessariamente tenham palavras e assim por diante com as outras áreas do conhecimento.

Outra característica importante à ser destacada neste momento de reconhecimento desta instituição que é tomada como espaço de experiência, é que

“Sua proximidade com a UFSC permite uma articulação no sentido da formação de professores, inicial e continuada, conseqüentemente na produção de conhecimentos ligados ao trabalho e prática docente. Neste campo estão em andamento convênios, estágios, pesquisas, assessorias, entre outras atividades conjuntas que buscam qualificar a educação básica e avançar nos processos de formação no ensino superior, articulando a produção e a transmissão dos conhecimentos no campo educacional. Entretanto, a relação entre escola e universidade é uma construção complexa que exige avanços. (PINTO, COLOMBI, 2013, p. 10).

Portanto, esta proximidade, aliada com a perspectiva de uma escola crítica e de gestão democrática, possibilita que projetos que venham a qualificar a formação docente e estudantil, em uma relação dialética, ou seja, de quem já é da escola como também de quem chega na escola, sejam admitidos e desenvolvidos em seu interior e cotidiano.

Alguns destes projetos recebidos pela escola, como já minimamente citados anteriormente, são os estágios obrigatórios curriculares tanto da UFSC como UDESC, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) nas áreas de Matemática, Letras e Educação Física, construindo uma relação necessária entre a academia e a escola. Porém, nesta escola estudada, a relação com estes projetos de formação docente são concebidos a partir de uma perspectiva de mudança do que tradicionalmente costumam representar os estágios e PIBIDs em sua relação com a escola, ou seja,

“[...]professores supervisores de Instituições de Ensino Superior chegavam à Unidade Escolar com uma proposta criada por eles para ser executada. A realidade em que a Escola estava inserida era pouco ou nada levada em consideração. Mesmo assim, aceitava-se o estágio curricular muito mais por pena dos alunos-estagiários do que por necessidade da instituição escolar. O processo de estágio curricular sempre trouxe em seu bojo muito mais o interesse do estudante estagiário e das Instituições de Ensino Superior – IES - do que o das escolas onde buscavam ser realizados.” (BRITO, E.B.M., 2015, p. 45).

Sendo assim, a lógica que tem se buscado perante esta crítica, é de fato articular os projetos de formação docente com as necessidades reais da escola e criando espaços de debates constantes com o grupo gestor, compreendendo que não só a comunidade possui demandas, como também quem está ali para se formar e precisa necessariamente da escola e sua organização para este processo, ou seja, as contribuições são fundamentalmente dialéticas.

Além de projetos de fortalecimento da escola, da docência e das licenciaturas, esta instituição de ensino ainda possui o projeto “Para além dos muros da escola”, que se constitui em proporcionar às turmas através de temáticas transversais nas áreas de conhecimento, saídas de estudos que permitam acessar espaços para além do escolar que reproduzem e possuem expressões diferenciadas dos conteúdos trabalhados, como por exemplo, no próximo capítulo será apresentada uma experiência com o surf, em que ao final desta nos vinculamos à este projeto para conseguirmos levar a turma para a

praia, ou seja, possibilitando uma forma diferenciada de se aproximar e se apropriar do conhecimento do surf que e o que não seria possível em ambiente escolar. Sendo assim, propondo através deste projeto, formas de se relacionar com o mundo e ressignificar espaços já frequentados a partir de conhecimentos científicos específicos.

“O planejamento de ‘saídas de estudo’ ou ‘estudo do meio’, não tem por único objetivo constatar conceitos já elaborados. Além de aprofundar esses conceitos, procedimentos e informações discutidas em sala de aula, ensinam ao aluno a conviver no espaço público, a ser pesquisador, a fazer a leitura do mundo em que vive. A aula-passeio torna a aprendizagem mais eficiente na medida em que a criança consegue vivenciar o próprio ser e estar no ambiente, de forma crítica, como ator social situado histórica e socialmente (MELLO, 2002). Além de ser importante do ponto de vista didático específico, fornecendo uma bagagem imensa de conhecimento, também transforma o aluno a partir da vivência, do trabalho em equipe, da busca pelo conhecimento, do contato com outras culturas e realidades, enfim, é importante para formação de um ser humano crítico e consciente.” (BRITO, E.B.M., 2015, p. 54).

De modo geral, ainda, a forma como a escola se organiza em seu cotidiano e seu ensino são também orientados a partir de princípios também determinados na construção de seu PPP e se sua exposição se faz fundamental, porque necessariamente se contrapõe às orientações que trazem o projeto de lei e movimento ESP.

Desta forma, de acordo com o capítulo três deste documento citado à cima, os princípios de ensino se dão pela:

- I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III. Aceitação ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV. Respeito à liberdade e apreço a tolerância;
- V. Valorização do profissional da educação escolar;
- VI. Gestão democrática, na forma da legislação vigente;
- VII. Garantia de padrão de qualidade;
- VIII. Gratuidade do ensino oferecido;
- IX. Valorização da experiência extra escolar;

X. Vinculação entre a educação escolar, o trabalho, as práticas sociais e ecossistêmicas.

(BRITO, E.B.M., 2015, p. 61/62)

Em síntese, estes princípios não vão “ao encontro” ao que propõe o ESP, já que objetivamente acreditam na liberdade de ensinar e aprender, bem como garantem a autonomia dos professores para trabalharem com suas concepções pedagógicas, ou seja, garantindo ainda a valorização destes profissionais e confiando em sua intervenção docente. Segundo o professor Jeferson Dantas em roda de conversa sobre o ESP realizada na escola aqui analisada (explicada na introdução deste trabalho), este é um aspecto importante à ser destacado em torno do ESP, ou seja, o ataque que este movimento e projeto propõe à liberdade de ensinar, deixando professores reféns dos valores das famílias; sendo assim, se a família entender que não se deve debater determinado tema, a escola tem que respeitar, ferindo assim sua autonomia político e pedagógica, inclusive como aponta a LDB (DANTAS, 13/09/2017).

Além disso, o princípio de valorização das experiência extra escolares ainda se vincula diretamente em entender que o estudante não é uma “página em branco”, ou seja, possui história, conhecimentos prévios, possibilidade de agir e questionar, sem papel social secundarizado ou menosprezado, diferente do que propõe o ESP quando coloca o estudante apenas no papel de “recebedor de conhecimentos” e não de alguém que possui participação concreta na construção deste em conjunto com o professor e a comunidade escolar.

Assim, em contraposição aos princípios da escola e dos profissionais da educação desta, o ESP

“[...] parte de um ponto de vista de uma lógica profissional: ela vê o professor como detentor do saber profissional, capacitado para realizar qualquer intervenção pedagógica que julgar necessária. [...] parte de uma desqualificação do professor: “nenhum pai é obrigado a confiar no professor, ele fecha a porta da sala de aula e ele faz o que ele bem entender”. Essa é a lógica que eu estou querendo construir com vocês: de uma desqualificação do professor. E aqui é interessante que, quando nós estamos falando sobre essa lógica de desqualificação do professor, ela se aproxima muito de uma lógica que poderíamos chamar de uma lógica de mercado, que consiste em pensar a educação como uma relação entre alguém que está prestando um serviço e um consumidor. Isso é explícito. Miguel Nagib afirma com todas as palavras que a inspiração do projeto Escola

sem Partido foi o código de defesa do consumidor.” (FRIGOTTO, 2017, p. 39).

Desta forma, concluímos a análise sobre a escola a compreendendo como uma instituição que em sua organização e PPP necessariamente se **contrapõe** ao ESP, inclusive porque utiliza como um de seus autores referencia para construção do PPP, Antônio Gramsci, que considera o importante papel social que a escola pode cumprir para a superação da sociedade de classes, sendo um terreno de luta contra-hegemônica através do campo específico de atuação dos professores e que os criadores do ESP citam como alguém que não deve fazer parte das reflexões escolares. Para além de se contrapor, é exemplo de realização de um outro projeto de educação diferente do que propõe o ESP e que indica uma formação humana também diferenciada, pautada na construção de um outro modelo de sociedade, mais articulado com o do PNE da sociedade brasileira.

Portanto, frente a atual conjuntura a escola possibilita a criação de ferramentas e instrumentos que potencializam o aprendizado no sentido da democratização dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela sociedade, a criatividade e a compreensão crítica das relações sociais, tentando, obviamente com limitações, diariamente trazer reflexões e práticas diferenciadas para seu interior, e para além disso, possui ainda um grupo de professores(as) e gestores que se envolvem nas lutas da categoria e confrontos diretos com a prefeitura municipal de Florianópolis, hoje governada pelo Prefeito Gean Loureiro (PMDB) e que vem propondo medidas que retiram direito dos e das trabalhadoras do município, sendo assim, participam de mobilizações, paralisações e estiveram presentes, inclusive, em uma das greves históricas dos municipais de Florianópolis, que teve duração de 38 dias e ocorreu no início deste ano (2017), e é partir desta caracterização que se pôde ser construída a experiência de ensino analisada neste próximo sub capítulo.

4.2 Relatos de experiência e análises das intervenções. Mudanças pedagógicas na escola a partir das orientações do projeto de lei “Escola Sem Partido”.

Neste sub capítulo, a intenção é conseguirmos desenvolver um exercício reflexivo a partir de uma síntese sobre processos pedagógicos planejados e realizados na

escola analisada, buscando levantar questões relacionadas às possíveis mudanças com relação ao cotidiano escolar e as possibilidades de reflexão em torno de determinado conhecimento da área da Educação Física escolar que se fizeram possíveis em função do projeto educacional adotado pela unidade, por sua efetiva concordância e apoio na construção do mesmo, e que se contrapõe aquele preconizado pela ESP.

Apesar de termos experiências concretas de municípios que já aderiram ao ESP, cabe aqui muito mais o levantamento de questões, que serão estudadas posteriormente, já que materialmente esta é uma pesquisa exploratória, que não pretende ocultar o engajamento político e militante das suas escolhas teórico-metodológicas, e que se caracteriza como um exercício a ser aprofundado para além do TCC, inclusive sobre os referenciais teóricos que norteiam o movimento ESP, do que confirmar abstrações.

Sendo assim, este é um sub capítulo que busca relacionar e refletir a pesquisa e exploração teórica e conceitual sobre o ESP com a efetivação de práticas docentes e escolares no âmbito da formação inicial de professores.

Neste primeiro momento, é importante considerarmos a análise de conjuntura feita sobre a escola Beatriz, ou seja, uma escola extremamente aberta a projetos e propostas que inovem seu cotidiano, que se desenvolve a partir de uma perspectiva crítica em torno da Educação, inclusive como mostram seus referenciais teóricos, e que se coloca em luta na defesa do setor público. Portanto, não seria possível estarmos tão “enraizados” na escola enquanto subprojeto PIBID Educação Física/UFSC, sem que convergíssemos minimamente com estes horizontes. Sendo assim, se faz necessário compreendermos a forma como se organiza este subprojeto PIBID na escola Beatriz e a permanência da autora desde o segundo semestre do ano de 2013 até o atual momento, o que possibilitou o arranjo de materiais, registros e recursos que serviram como base para a construção deste sub capítulo.

O subprojeto PIBID Educação Física na escola se organiza enquanto um grupo, constituído por dez bolsistas de iniciação à docência (I.D.), dois professores supervisores da própria escola, um coordenador pedagógico de área e, ainda, sem que isso seja considerado regra, mas parte de uma dinâmica própria deste subprojeto, os estudantes das disciplinas de estágio curricular obrigatório do curso de Educação Física da UFSC. Sendo assim, nos consolidamos como uma equipe com número expressivo e considerável dentro da escola. Estes estagiários e bolsistas se dividem geralmente em duplas ou trios, escolhem uma turma, um conhecimento de nossa área, uma metodologia

de ensino e desenvolvem todo o seu planejamento e intervenções a partir disso. Porém, para consolidarmos tais “etapas”, temos um processo formativo e de organização coletiva, e o principal deste são os pontos de encontro semanais, ou seja, temos reuniões em todas as semanas para conseguirmos socializar nossas experiências e impressões, além de sempre estarmos em contato com alguma leitura, nos formando teoricamente ao decorrer das intervenções práticas, ou seja, construindo uma relação dialética entre teoria e prática em que ambas se fundamentam no processo de iniciação à docência. E ainda, nestes pontos de encontro, constantemente debatemos a conjuntura nacional, os problemas econômicos e políticos do país, projetos de sociedade e a interferência destes aspectos de característica “mais macro” em nosso trabalho docente, cotidiano estudantil e problemáticas escolares como consequência de tais análises.

Para dar fundamento à estas discussões e construções da formação docente, temos trabalhado nestes últimos anos com algumas leituras específicas. Em uma perspectiva mais ampla, para tentarmos compreender o papel da educação e das formas de organização da sociedade, e vice versa, temos feito análises de diversos referenciais teóricos tais como Karl Marx, Friedrich Engels, Pierre Bourdieu e Bernard Charlot, ambos pensantes, de formas diferenciadas e inclusive divergentes em algumas perspectivas, que constroem em síntese reflexões que nos auxiliam a pensar a escola e as relações com o conhecimento como constituição de uma sociedade determinada, tecendo críticas aos modelos educacionais e contribuindo para que consigamos construir novas sínteses inclusive sobre a Educação Física escolar.

Já organizando a formação a partir de leituras de nossa área de conhecimento, o que centralmente temos trabalhado ao longo destes anos vem sendo a concepção Crítico Superadora da Educação Física, que carrega como referencial teórico o Marxismo, a qual será abordada mais profundamente à frente deste trabalho, pois se caracterizou como a metodologia de ensino central que embasou as experiências escolares; ainda a concepção Crítico emancipatória, que apesar de ter diferença no referencial central, pois esta se encontra no âmbito da Fenomenologia Husserliana, ainda se coloca no campo crítico e progressista da Educação Física, e alguns outros autores que estudam as teorias e práticas pedagógicas a partir das especificidades da Educação Física escolar, como Marcos Tabora e Alexandre Vaz.

Se analisarmos as metodologias centrais que utilizamos como referencia para as intervenções de ensino-aprendizagem, em ambas, temos a característica de serem

concepções consolidadas a partir da década de 80, ou seja, nos períodos pós-ditadura civil e militar, e, portanto, de redemocratização do país, ascensão e reorganização do pensamento crítico e dos movimentos sociais.

“O Brasil no final dos anos 70 e anos 80 passou por um conturbado contexto social e político que aguçou a busca por teorias pedagógicas que se contrapusessem a ordem vigente, e é nesse contexto que se encaixa as pedagogias contra hegemônicas. Essas pedagogias de forma sistemática colocam a educação a serviço dos interesses da classe dominada, que luta para transformar e instaurar uma nova forma de sociedade.” (HERMIDA, et al, 2010, p. 3).

Desta forma, se pensarmos sob esta análise em datas e referências teóricas, já nos deparamos com uma possível mudança, censura, ou proibição de utilização destes a partir do que expõe e orienta o ESP, ou seja, como refletimos inicialmente no capítulo sobre o movimento ESP, estes apontam que a problemática de doutrinação ideológica e o caráter “altamente politizante” se inicia a partir deste mesmo período das metodologias trabalhadas, ou seja, a partir da década de 80, e que estas teriam que necessariamente ser combatidas para que não fossem disseminadas estas supostas doutrinações ideológicas, segundo o Escola Sem Partido.

“De fato, a partir da década de 1980, os governos estaduais e federal, principalmente, não só não identificaram e não combateram o problema, como contribuíram decisivamente para a sua disseminação, ao promoverem uma perspectiva pedagógica altamente politizada.” (MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO, S.D.)

Para além da data, que caracteriza uma transformação política no país que aparentemente não converge com os princípios do ESP, cabe neste momento, iniciarmos também uma reflexão sobre o referencial teórico e os objetivos centrais da principal metodologia de ensino trabalhada a partir do conhecimento específico da área da Educação Física escolar, que será exposto no decorrer deste texto, desta forma, abrindo questionamento sobre possíveis mudanças, já que estas divergem daquilo que orienta o ESP, em especial sob o papel do docente.

A concepção de Educação Física escolar aqui trabalhada e desenvolvida pela autora, que obviamente por ser datada, possui suas limitações na práxis docente e que necessariamente utiliza de outras fontes como subsídio para tal, é intitulada como a

concepção Crítico-superadora da Educação Física escolar e que contribui com uma metodologia de ensino para tal. É importante destacarmos que o uso que é feito das metodologias aqui, em função do caráter formativo do trabalho realizado no âmbito do PIBID ou do estágio supervisionado, é essencialmente de estudo das teorias / metodologias. De experimentação teórico-prática afim de compreender como estas propostas se originam, se fundamentam e que tipo de projeto aderem em virtude das possibilidades didático-pedagógicas que elas apresentam. Tanto IDs como estagiários não são de nenhuma forma coagidos a escolher uma única ou mesmo, específica, abordagem teórica. A sua obrigação é escolher, estudar, experimentar e refletir teórica e metodologicamente os processos de ensino que colocou em prática.

Esta concepção é referenciada centralmente nas perspectivas históricas e sociais Marxianas e Marxistas, ou seja, necessariamente esta concepção trabalha a partir da ideia de que a escola é espaço também de disputa de consciência e de classes sociais. “O presente texto trata de uma pedagogia emergente, que busca responder a determinados interesses de classe, denominada aqui de crítico-superadora.” (Coletivo de Autores, 1992, p. 25). Portanto, nesta metodologia de ensino se configura a necessidade de o professor na escola assumir uma postura de que vivendo em uma sociedade de classes, a sua ação deve atender aos interesses de uma ou outra, ou seja, nesta, ele aponta que um professor ao querer contribuir para as demandas da classe trabalhadora, deve organizar sua prática docente com horizonte à superação desta sociedade.

“Todo o educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico. Essa definição orienta a sua prática no nível da sala de aula: a relação que estabelece com os seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como trata científica e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos. É preciso que cada educador tenha bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que se defende? Quais os valores, a ética e a moral que elege para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com um projeto maior de homem e de sociedade?” (Coletivo de Autores, 1992, p. 26).

Para isso a perspectiva pedagógica se utiliza de três conceitos-chaves que devem embasar a prática pedagógica e que a estrutura de forma: Diagnóstica, judicativa e teleológica.

Diagnóstica porque busca entender a situação real, ou seja, diagnosticar os dados da realidade, observando e constatando que a partir destes se materializa as necessidades emergentes da luta de classes que se expressam no âmbito escolar e que carecem de um juízo de valor da classe dominada. Portanto, por isso que para além de necessidade do diagnóstico, se coloca a necessidade de ser judicativa e teleológica, porque julga a partir dos interesses de classe e a partir destes interesses se coloca com os conhecimentos a serem trabalhados um alvo, ou seja, direção em que se quer chegar, sendo assim teleológica.

“Diagnóstica porque remete à constatação e leitura dos dados da realidade. Esses dados carecem de interpretação, ou seja, de um julgamento sobre eles. Para interpretá-los, o sujeito pensante emite juízo de valor que depende da perspectiva de classe de quem julga, porque os valores, nos contornos de uma sociedade capitalista são de classe. Dessas considerações resulta que a reflexão pedagógica é judicativa, porque julga a partir de uma época, que representa os interesses de determinada classe social. É também teleológica, porque determina um alvo onde se quer chegar, busca uma direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete, poderá ser conversadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados.” (Coletivo de Autores, 1992, p. 25).

Neste sentido, já podemos observar mais uma diferença discrepante de análise sobre o papel do professor na perspectiva do ESP e da metodologia trabalhada aqui, ou seja, uma indica a neutralidade perante a realidade, naturalizando as condições em que vivemos e a retirada da autonomia pedagógica em detrimento daquilo que é interesse das famílias, suas crenças, religiões etc., já a outra, aponta que o professor deve ser um sujeito posicionado, com prática pedagógica posicionada, que contribua para a superação desta sociedade e o que ela carrega em seus valores, garantindo a autonomia do professor para expor transversalmente no trato com os conhecimentos, aquilo que ele acredita, vive e acumulou em sua história. Sendo assim, caso aprovado o ESP em Florianópolis, cabe pensarmos se esta escolha metodológica, inclusive por representar referencial Marxista, necessariamente obteria censuras, já que se coloca em contraposição às indicações do ESP e que a estratégia de tal para confrontar este tipo de metodologia exposta aqui se expressa em seus materiais pela utilização da repressão, ou seja, quando se indica uma penalidade criminal ao professor que trabalhar em divergência com aquilo que o ESP orienta, necessariamente se envolve o uso das polícias para conter o trabalho docente.

“Imagine que um professor siga as ideias de Karl Marx e use a sala de aula para tentar convencer os alunos de que a religião é o ópio do povo, como dizia o pensador. Um aluno evangélico, por exemplo, pode ter sua fé abalada.” (NAGIB, 2016).

Já o conhecimento a ser estudado na Educação Física escolar nesta metodologia, ou melhor, a especificidade de nossa área é baseada no conceito de “cultura corporal”, em que se compreende a linguagem do corpo através de práticas corporais construídas e modificadas ao longo e perpassar da história e das variadas formas de expressões culturais e sociais, constituindo conteúdos como os esportes, as danças, as atividades circenses, as lutas, a capoeira, os jogos, brincadeiras e brinquedos da cultura popular, por exemplo, e mais uma ampla teia de atividades pedagógicas e conhecimentos da área da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O trabalho com estes conhecimentos, considerando necessariamente que somos seres históricos e que se constroem a partir de suas culturas, parte do pressuposto de que a consideração pelo contexto em que se insere todo o conjunto escolar é fundamental, isso inclui a exploração sobre a condição de cada sujeito que constrói o cenário escolar, para a partir deste movimento possibilitar a experimentação e a consciência do corpo no espaço e no tempo, individualmente e socialmente, trocando experiências teórico-práticas e vivenciando de forma lúdica este leque de práticas corporais, buscando o desvendar do corpo, a desconstrução deste para uma nova construção, desprendendo-se assim de caracterizações minimizadas sobre o corpo e a educação deste.

Para além desta mediação que busca a compreensão do corpo em uma determinada sociedade e que possibilita a reflexão sobre as nossas próprias condições de vida e conseqüentemente sobre a nossa realidade, é necessário entendermos enquanto professores, que os corpos não são somente constituídos de “músculos e ossos”, mas que também carregam histórias, sentimentos, traumas, gênero, etnia e de modo geral especificidades e diferenças que acabam se encontrando em uma forma de organização social que padroniza, impõe normativas corporais e que de todas as formas, busca a homogeneização dos seres humanos, os colocando, de forma falaciosa em patamares, condições e possibilidades iguais de construção de suas vidas, fortalecendo a perspectiva da meritocracia, que desconsidera lamentavelmente nossas individualidades e o contexto cultural, social e econômico onde fomos constituídos.

E é exatamente a partir da contrariedade a este tipo de análise que se fortalecem os discursos do ESP, ou seja, a mascarada neutralidade do movimento na verdade aponta, inclusive, à medida que encontramos textos de seu próprio criador, valores meritocráticos e individualistas para a educação, como a indicação de uma escola que atenda aos interesses do instituto Millenium. Para, além disso, quando não consideramos que os seres humanos se constituem apenas a partir do viés biológico (como consideram boa parte dos pesquisadores da área da Educação Física), necessariamente temos que tratar questões transversais que acompanham os conhecimentos da Educação Física escolar. Por exemplo, nesta perspectiva aqui apresentada, um trabalho com o Futebol necessariamente envolveria o debate de gênero, pois a invisibilidade feminina e LGBTT no esporte são elementos materiais e expressivos, e deve então, constituir um módulo de ensino sobre tal prática corporal. Já o ESP, como citado anteriormente neste trabalho, aponta que questões sobre gênero devem ser “varridas” (exatamente nestas palavras) dos debates travados em sala de aula, porque é só desta forma, ou seja, não tratando do tema, que os valores morais das famílias de cada estudante não seriam confrontados. Cabe aqui então, nos questionarmos se a redução dos debates sociais e culturais em torno dos conhecimentos específicos não reduziriam também o significado das práticas corporais e suas representações sociais.

Portanto, nesta concepção metodológica, mediar o acesso às práticas corporais de forma posicionada frente à conjuntura social e ainda com a perspectiva da práxis, compreendendo que a atividade prática valida a teoria e a teoria “rega” esta atividade prática, rompendo com a lógica da fragmentação do conhecimento e inclusive do ser humano, é mediar e possibilitar o acesso ao próprio corpo, e a reflexão sobre diferentes aspectos da cultura corporal, que da grande maioria da população Brasileira são invisibilizadas pela cultura dominante, envolvendo sua história e conseqüentemente suas possibilidades enquanto sujeito que pode transformar sua realidade, afinal é com o corpo e suas experiências que nos comunicamos com a sociedade.

“Tratar desse sentido/significado abrange a compreensão das relações de interdependência que o jogo, esporte, ginástica e dança, ou outros temas que venham a compor um programa de Educação Física, têm os grandes problemas sócio-políticos atuais como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição da renda, dívida externa e outros. A reflexão sobre esses problemas é

necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social. Isso quer dizer/cabe à escola promover a apreensão da prática social. Portanto, os conteúdos devem ser buscados dentro dela. Tratar dos grandes problemas sócio-políticos atuais não significa um ato de doutrinação. Não é isso que estamos propondo. Defendemos para a escola uma proposta clara de conteúdos do ponto de vista da classe trabalhadora, conteúdo este que viabilize a leitura da realidade estabelecendo laços concretos com projetos políticos de mudanças sociais.” (Coletivo de Autores, 1992, p. 62).

Desta forma, partindo centralmente desta perspectiva metodológica e teórica, além, obviamente, de todos os outros estudos que consolidamos durante estes três anos de permanência no programa, é que será apresentado neste trabalho ainda, uma experiência pedagógica com o surfe na escola enquanto conhecimento pertencente à área da Educação Física escolar e mais especificamente dentro do campo de esportes radicais e de aventura.

4.3 Perspectiva crítica do ensino do Surfe

Esta experiência de ensino-aprendizagem se consolidou durante um semestre inteiro, sendo dividido entre formações, grupos de estudos, debates, planejamentos, observações/registros de aulas e intervalos e as intervenções a partir do conhecimento escolhido que se desdobrou em entorno de três meses.

O surfe é uma prática corporal centenária, portanto, constitui parte das linguagens corporais que nosso corpo desenvolveu ao longo da história e das diferentes culturas, inclusive partindo da necessidade de sobrevivência e do trabalho. Há registros que apontam que o surfe não tem origem exata, porém os povos que centralmente o desenvolveram e deram início à sua ascensão se caracterizam enquanto os povos peruanos e polinésios, inclusive por estes se localizarem geograficamente em espaços que eram propícios à utilização de meios marítimos para locomoção e para a pesca artesanal.

“Inicialmente os primeiros povos a praticar o surfe com maior intensidade foram sociedades tribais localizadas no Pacífico Sul, conhecidas pelos europeus como polinésias, que apesar de não possuir escrita, passavam a essência de sua cultura de geração em geração através da estória oral. [...] O litoral

peruano e africano (ou de qualquer outra grande civilização marítima antiga, como a Fenícia e a Celta), são essencialmente continentais enquanto a Polinésia é a região com maior quantidade de ilhas do planeta.” (RIBEIRO, 2003, p. 21).

O surfe ainda pode ser considerado como um esporte radical de alto rendimento, ao mesmo tempo em que para outros praticantes representa o lazer ou a qualidade de vida e para os surfistas mais antigos representa inclusive rituais de caráter mais místico ou espiritualoso e de cuidados com o meio ambiente, portanto, sua linguagem se desenvolve de diferentes formas a partir de diferentes culturas.

“Expandindo-se, então, pelas pequenas ilhas do Pacífico Sul vários agrupamentos humanos desenvolveram uma cultura baseada no relacionamento íntimo com a natureza e principalmente com o oceano. Para Finney esse fato torna-se evidente quando nos primeiros séculos da era cristã os taitianos e, posteriormente, os havaianos incorporam à funcionalidade de sua estrutura social e religiosa, cultos e atividades sociais baseadas nas forças marítimas da natureza. Nesse momento a origem do surfe assumiria uma conotação mitológica, uma vez que, como veremos, as ondas representavam as “mudanças de humor” de deuses. Segundo a mitologia havaiana originalmente os deuses habitavam o Havai na forma dos elementos da natureza. As divindades representadas pelo fogo (lava), a terra, a água (ondas) e o vento teriam moldado as ilhas antes do ser humano existir.” (RIBEIRO, 2003, p. 21 e 22).

Além destas características, o surfe no Brasil vem se popularizando desde a década de quarenta, e em especial em Florianópolis “Na década de 70, algo de novo estava surgindo nas praias[...] Eram surfistas aficionados com o fato de deslizarem nas ondas.” (Guia Floripa, S.D), inclusive por se inserir em um contexto de ilha, ou seja, com muitas praias que a cercam e que possibilitam e potencializam a prática do esporte. Porém, mesmo com este cenário propício ao acesso, quando questionamos ao início das intervenções em sala de aula qual era a aproximação dos estudantes com esta determinada prática corporal, a maioria ou apenas conhecia alguém, ou algum parente já havia praticado, ou seja, o acesso à esta modalidade não parecia ser popularizado na turma de sétimo ano do ensino fundamental, o que nos gerou inquietação sobre tal constatação.

Portanto a escolha por este conhecimento ainda teve como influencia a consideração de sua expressiva presença na cultura Florianopolitana, que influencia inclusive a economia e o turismo local ao mesmo tempo em que não é acessível à

maioria dos escolares, se apresentando então como um elemento inovador nas aulas de Educação Física escolar e que pretendia democratizar o acesso a esta prática corporal produzida enquanto linguagem humana. Neste contexto, cabe agora, a partir dos planos de aula e registros de observações nos questionários as reflexões feitas e metodologias utilizadas para tal e as possíveis influências e mudanças destas a partir do que orienta o movimento e projeto de lei “Escola Sem Partido”.

Esta experiência de iniciação à docência foi dividida em alguns módulos, sendo estes o **reconhecimento da Educação Física escolar**; a **contextualização histórica e cultural do surfe**; **apreensão de técnicas básicas e suas nomenclaturas**; a **mercadorização e espetacularização** do surfe/esporte; **adaptação ao meio aquático** e processos de segurança; **saídas de estudo**; o **surfe na cultura Florianópolis**; **diferentes modalidades** do surfe; **esporte, gênero e a invisibilidade das mulheres**.

Em um primeiro momento, cabe destacarmos que estes módulos foram desenvolvidos com o objetivo de tratarmos este conhecimento da forma mais ampla possível, ou seja, em geografia, por exemplo, quando se trata de globalização os livros didáticos não apenas apresentam o que é a globalização, mas sim a sua origem, como se manifesta, o que muda na cultura, como impacta a economia, a escola, os estudantes, etc., portanto, a Educação Física se constituindo enquanto componente curricular obrigatório deve não apenas apresentar os seus conhecimentos, objetivos e suas formas de “fazer”, mas sim explorar ao máximo as variáveis e transversalidades que seus conhecimentos carregam enquanto linguagens corporais. Desta forma

“Para o programa de esporte se apresenta a exigência de "desmitificá-lo" através da oferta, na escola, do conhecimento que permita aos alunos criticá-lo dentro de um determinado contexto sócio-econômico-político/cultural. Esse conhecimento deve promover, também, a compreensão de que a prática esportiva deve ter o significado de valores e normas que assegurem o direito à prática do esporte.” (Coletivo de Autores, 1992, p. 71).

No primeiro módulo, em que propusemos a reflexão em torno da Educação Física escolar, em uma das aulas construímos uma análise em conjunto com a turma, ou seja, perguntávamos o que representava a Educação Física escolar e escrevíamos no quadro as respostas. Ao final, lemos tudo o que fora dito e começamos a debater a partir da concepção de Educação Física apresentada aqui, envolvendo diferentes práticas

corporais que os estudantes não reconheciam enquanto parte da área bem como o trato pedagógico com estas e seus temas transversais. Já neste momento, é possível identificarmos uma diferenciação ao que propõe o ESP, já que em suas análises o professor é o único responsável pela administração do conhecimento, ou seja, se um professor é capaz de “doutrinar” um estudante, isto necessariamente coloca uma ordem hierárquica na produção do conhecimento, em que um sujeito não é capaz de questionar o outro. As análises dos relatórios de aula com o sétimo ano, inclusive neste módulo, nos demonstram que os estudantes não só ouvem e reproduzem, mas questionam, se colocam em dúvidas e contribuem com suas experiências acumuladas a partir de seus contextos históricos. Inclusive em um momento destes relatos, é lembrado que a cada prática corporal descrita no quadro como parte da área de conhecimentos da Educação Física as mãos que se levantavam para falar sobre o tema eram muitas e a excitação era expressiva. Materializando assim, que em sala de aula a produção desta perpassa necessariamente por um debate horizontal, em que nem só o professor é o responsável pelas reflexões e sistematizações, sem desconsiderar obviamente sua formação acadêmica que possibilita a compreensão das especificidades de sua área a partir dos conhecimentos científicos.

Nos outros módulos, que seguiam uma sequencia lógica de progressão de complexidade dos debates e conteúdos envolvidos nos conhecimentos, para além das técnicas trabalhadas como o equilíbrio corporal adaptados na escola com o auxílio do *slack line*, da falsa baiana, do skate e do surfe base, a técnica da subida na prancha com colchonetes e pranchinhas desenhadas pelo chão da escola e ginásio, a remada simulada no skate, o tempo e o ritmo de subida utilizando bolinhas de tênis e as bases dos pés (goofy e regular).

Uma destas temáticas que se desenvolveu durante todo o processo de ensino-aprendizagem, foi a de necessidade de horizontalidade na construção de uma aula como já descrito anteriormente. A prática docente materializa que não há possibilidades de no meio escolar, ofertar uma aula na perspectiva de seminário, ou seja, em que um fala e outros escutam. Na escola e na sala de aula, os debates são constantes, portanto, um planejamento por mais que, se apresente de uma forma, ele apenas serve como base para a intervenção pedagógica, mas o desdobrar dela, os interesses, reflexões e sínteses, são construídos de forma coletiva de acordo com as intencionalidades de cada sujeito ativo neste espaço, não sendo este somente o professor. Desta forma, não existe a

possibilidade de considerar o estudante como um sujeito passivo deste processo, ou seja, ao mesmo tempo em que o professor tem autonomia para escolher sua metodologia de ensino, o estudante também tem autonomia para questioná-la. Além dos registros que fizemos durante este tempo de permanência na escola, a história nos demonstra o quanto os estudantes se movimentaram contra seus professores quando sua perspectiva não iria de encontro com o interesse coletivo, a criação dos grêmios escolares nos materializa esta afirmação.

Outro elemento importante para análise que partem da experiência real de ensino e que se contrapõe ao que indica o ESP foi à necessidade que encontramos em refletirmos o papel social que desempenha a mulher na forma de organização social em vigência, já que o surfe enquanto linguagem corporal produzida ao longo da história e na materialidade reflete valores sociais e não está dissociado desta “ordem vigente”, sendo assim, um debate deliberado e sem “maquiagens” sobre gênero, já que no cenário dos esportes, em especial no surfe aqui trabalhado, as mulheres são sujeitos secundarizados ou inclusive invisibilizados, ou quando não são, sempre são comparadas a algum esportista homem e suas capacidades, ou caracterizadas não por suas valências físicas, mas sim por suas belezas adequadas à padronização dos corpos, ou ainda, como atrativos visuais para o aumento da adesão masculina tanto no expectar quando no consumir. Esta afirmação se materializa, por exemplo, quando se pesquisa no Google “títulos mundiais do surf brasileiro” e o resultado da pesquisa, hegemonicamente se refere à categoria masculina do esporte, inclusive quando se pesquisa adicionando a palavra “feminina”.

Este cenário tem relação direta com o machismo enraizado nos esportes (por ser enraizado na sociedade) e conseqüentemente com o papel social de frágil cuidadora determinado para as mulheres. A surfista Brasileira, Silvana Lima, tem aparecido em alguns sites expressando sua dificuldade na profissão por ser mulher e ainda Cearense, já que, o problema não se encontra só na falta de confiança no esporte feminino, mas também na criação de estereótipos de quem devem ser as mulheres surfistas, ou seja, padronizadamente as brancas, magras, loiras, de cabelos lisos e olhos claros (como retratadas em muitos filmes norte americanos, por exemplo, como a Onda dos Sonhos).

“As marcas de surfwear feminino, elas querem modelos e surfistas ao mesmo tempo. Então, quem não é modelinho, acaba não tendo patrocínio, como é o meu caso – acaba ficando de

fora, é descartável. [...] Os homens não têm esse problema”.
(SILVANA, Sunsetsurfstreet, 2016)

Imagem 2: Hang Loose Pro Contest, campeonato sem a modalidade feminina em que as mulheres aparecem apenas como apetrechos de biquíni para consagrar os homens surfistas vencedores.



Fonte: WSL – South America

Portanto, necessariamente as discussões sobre gênero se fazem presente como parte indissociável do conhecimento “surfe”, e foi neste sentido que propusemos o debate sobre a temática e para, além disso, uma pesquisa online e a construção de cartazes que na sequencia foram colados na escola também fizeram parte da metodologia. Inclusive, em um dos relatórios de aula analisados, em um momento de avaliação final, uma aluna, algumas aulas após o conteúdo ser abordado, se expressa da seguinte forma: “o surf é igual à sociedade que a gente vive, machista. As mulheres conquistaram muitos direitos, mas ainda acontecem muitas coisas ruins com elas”, demonstrando não só ter absorvido muitos dos debates travados em sala de aula, como significado a partir de seu cotidiano, que também tendo como base as análises reais na escola, demonstram exclusão das meninas na prática de outras modalidades, e a auto exclusão por já não se sentirem parte deste cenário esportivo que as foi retirado, inclusive pelas mídias.

“[...] hoje apenas 10% dos jornalistas esportivos são mulheres. A ausência não é apenas da mulher que narra, mas também da mulher que é notícia. Poucas têm sido as situações em que a mulher atua como protagonista nas matérias esportivas. Esta característica não é uma exclusividade do jornalismo esportivo. Pesquisa realizada pelo Monitoramento Global de Mídia5 aponta que as mulheres são escolhidas como fontes em no máximo 25% das notícias, sendo em geral fontes secundárias, dificilmente escolhidas como fontes oficiais ou especialistas.” (JOHN, et al, 2013, p. 6).

Neste contexto de trabalho necessário com uma questão latente social e conseqüentemente escolar, e que é responsável por gerar frustrações e violências (simbólicas e físicas) contra as mulheres neste ambiente, é que também nos colocamos em confronto com o ESP, já que segundo o movimento, questões como estas são devem fazer parte dos debates com as disciplinas escolares para não interferir nas crenças, valores morais e organizacionais das famílias das crianças.

Cabe então neste momento, levantarmos mais um questionamento sobre a necessidade de exclusão deste tipo de diálogo na escola caso o ESP seja inserido como orientação nas diretrizes curriculares nacionais e ainda afirmarmos que, a indicação em “varrer” os debates de gênero da escola não parte de um pressuposto neutro, mas sim, de **naturalizar** o que está em curso, ou seja, se eu não questiono e não debate, eu não ressignifico, não modifico, não o transformo. Sendo assim, orientar á uma lógica já em curso, não é uma perspectiva livre de ideologias, e sim de uma única ideologia de manutenção social.

Para além dos debates de gênero, outro ponto importante e que não se caracteriza só como parte da metodologia de ensino utilizada para trabalho com este conhecimento, mas sim do projeto político e pedagógico da escola, como apresentado no capítulo de análise da conjuntura escolar, são as saídas de estudo, que segundo o próprio PPP, tem como objetivo:

“[...] demonstrar aos alunos a estreita relação existente entre aquilo que se aprende na escola e o que ocorre dentro e fora dela, em diferentes lugares e com diferentes pessoas. [...] É uma oportunidade privilegiada para envolvê-lo em levantamentos de problemas e hipóteses, no desenvolvimento da observação, na organização dos dados colhidos e na busca de novas informações para solucionar questionamentos que provavelmente surgirão.” (BRITO, E.B.M., 2015, p. 54/55)

Portanto, quando levamos a turma, após debate científico e cultural prévio, para uma saída de estudos, estamos propondo que eles observem para além daquilo que é trabalhado em sala de aula, ou até mesmo, constatem aquilo que trabalharam na escola porém a partir da realidade. Sendo assim, se enquanto professora eu tiver a autonomia para escolher a metodologia de ensino que indica que a sociedade é dividida em classes sociais e é extremamente desigual, neste contexto de saída de estudos, é evidente que ao sair na rua e se confrontar com problemas de moradia, pobreza e mobilidade urbana, por exemplo, os estudantes poderão ter autonomia para construir sínteses a partir das reflexões trazidas pelo professor em sua metodologia de ensino. Assim, conseguimos analisar que, o objetivo que a escola e a pedagogia aqui escolhida adere às saídas de estudos, parecem também confrontar o que traz o projeto ESP, já que propõe a identificação de si na cultura e a análise real dos problemas sociais e a partir destas saídas, busca criar hipóteses de resoluções debatendo em sala de aula, nesta perspectiva, longe de se caracterizar enquanto neutro.

Ainda no contexto de identificarmos elementos reais de ensino que confrontam o ESP, tivemos na experiência docente ainda debates em torno da industrialização e comercialização do surfe, ou seja, travamos com os estudantes a reflexão sobre como a sociedade capitalista e o empresariado se apropriam inclusive dos esportes para aumentar as taxas de lucro, o que conseqüentemente acarreta na elitização do surfe, auxiliado pelas mídias e políticas econômicas turísticas, ou seja, os valores de pranchas e roupas adequadas para a sua prática, o tornam quase inacessível para as camadas mais empobrecidas da sociedade.

“Visto com produto, o esporte ganha uma nova dimensão diante de seus analistas e gestores. Não é apenas uma atividade física, um serviço de entretenimento ou um exercício de envolvimento com elevado teor emocional. Torna-se parte de uma complexa estrutura de mercado com suas características e peculiaridades. Visto com produto, o esporte tem um mercado, dele exige-se uma estratégia de promoção, comercialização e comunicação. Seus praticantes e torcedores devem ser analisados em seus aspectos demográficos, psicográficos e suas preferências e desejos de compra além dos seus elos emocionais que os ligam a determinados entes esportivos e os fazem escolher determinadas modalidades esportivas. Como produto, o esporte tem o seu valor. Não apenas o seu valor de comercialização, mas, sobretudo o seu valor simbólico e o seu valor de apropriação de estilos de vida. O esporte tem um custo de oportunidade, pois a sua prática e assistência induz o praticante

e torcedor a abrir mão de alternativas de entretenimento.” (LIMA, NETO, 2013, p. 1).

A partir deste cenário, e como indica a concepção escolhida, pudemos refletir a luta de classe, as apropriações culturais e as retiradas de direito a uma linguagem corporal que deveria ser de acesso universal, ainda mais para quem habita a Ilha de Santa Catarina. Ainda nesta perspectiva, surge a possibilidade, porém não sendo explorada nesta experiência de iniciação à docência, de questionar as condições de trabalhos às quais os sujeitos são inseridos atualmente, com carga horária extensa e exaustiva, o que também influencia no pouco tempo para acesso ao lazer, em detrimento ao lucro da classe dominante. Sendo assim, pela ordem capitalista, “O tempo passou a ter uma conotação dualista: o tempo para produzir e o tempo para recuperar as forças para retornar à produção, deixando de lado o tempo livre e o lazer.” (FERREIRA, 2010, p. 15). Compete aqui novamente nos questionarmos a inexistência e criminalização deste tipo de reflexão frente às orientações do ESP.

Durante a intervenção ainda propusemos, no módulo sobre o surfe na cultura Florianopolitana, a exibição do documentário “Pegadas Salgadas”, que conta a história do surfe na ilha de Santa Catarina. Ao longo do documentário, muitos são os elementos que os e as surfistas trazem para a análise, e dois destes parecem “infringir” as concepções do projeto ESP. Sendo estas, a primeira sobre o debate em torno das drogas que cerca o surfe, ou seja, a desconstrução do senso comum de que “todo o surfista é maconheiro” e o que isso impacta em sua prática. E a segunda é a exposição sobre as polêmicas entre a pesca da Tainha e o surfe em Florianópolis.

Ora, se considerarmos que segundo o ESP, nenhum tipo de temática que se contraponha às convicções morais das famílias deve ser trabalhado na escola, então supostamente, as famílias que tem a pesca como atividade financeira não compactuam com as análises feitas pelos surfistas no documentário, ao mesmo tempo em que, famílias que possuem surfistas não compactuam com as análises apresentadas pelos pescadores. Esta afirmação materializa o quanto tirar à autonomia da escola e suas escolhas frente ao que é interesse familiar é generalista sem fundamentação real frente às mediações que devem ser elaboradas no ambiente escolar a partir dos conhecimentos das áreas específicas. (DANTAS, 13/09/2017).

Para finalizar este capítulo que buscou não dar respostas abstratas ao que mudaria ou não com o ESP, mas sim problematizar e levantar questionamentos sobre suas caracterizações frente ao que acontece no movimento real da escola e da sala de aula podemos identificar retomando os módulos de ensino, como as orientações do movimento e projeto de lei ESP reduzem os conhecimentos da Educação Física escolar à simples apreensão técnica, como caracterizada nos períodos de regime militar no país.

“A partir do golpe militar de 1964, a Educação Física Escolar passou a ser uma ferramenta de propaganda do governo, o qual enfatizou a formação de turmas de treinamento para variadas modalidades esportivas, a preparação física e as competições.” (BATISTA, e JUNIOR, S.D., p. 1).

E ainda, retrocedendo o papel que nossa área vem assumindo e conquistando socialmente se de apresentar enquanto disciplina que exige reflexão, sistematização, escrita, etc., e, além disso, principalmente, retiraria a autonomia e o direito da autora, por exemplo, para realizar o trabalho, que em síntese se desdobrou de forma muito positiva durante o processo, de escolher esta metodologia de ensino aqui abordada. E se considerarmos que

"A moral a religião, a metafísica e o resto da ideologia, bem como as formas correspondentes da consciência, não conservam, por consequência, por mais tempo a aparência da independência. Elas não tem história, não têm desenvolvimento, mas os homens que desenvolvem a sua produção material e seu comércio material modificam, ao mesmo tempo que esta realidade que é a sua, igualmente a sua maneira de pensar. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência". (MARX, ENGELS, 1846, p.9)

Podemos afirmar então que se um ser social e sua consciência são determinados por suas condições de vida, e que estas em nenhuma hipótese dependem apenas do seu professor, não há possibilidades de doutrinar um sujeito ativo que vive em determinado contexto, numa dada sociedade em uma dada cultura, apenas de potencializar a possibilidade de identificação destas suas condições de vida já existentes, e a partir disso, construir em conjunto na escola ou fora dela, sínteses sobre possíveis transformações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos este momento de conclusão deste trabalho, cabe construirmos juntos a reflexão de que este possui diversas limitações, inclusive no aprofundamento sobre diferentes projetos de educação aqui apresentados e o que representa o movimento ESP em sua perspectiva teórica. Sendo assim, este se caracteriza enquanto um estudo exploratório, preliminar, que necessita continuidade de construção e abre caminho para um programa de estudo.

Retomando os objetivos expostos na introdução, foi possível identificarmos que um projeto de lei do senado, que circula ainda pelos estados e municípios do país, que ainda se sustenta por um movimento criado anteriormente ao projeto de lei e que na atualidade ganha força e entra em ascensão, necessariamente este impacta não só os componentes curriculares, mas as escolas e a docência como um todo. E se é na escola que os sujeitos passam pelo menos quatro horas de seus dias, e considerando que são estes sujeitos que compõem também a sociedade e futuramente o mundo do trabalho, fundamentalmente compreendemos que estas proposições debatidas no decorrer do texto, impactam para além da escola, mas as relações sociais que estabelecemos na atualidade e posteriormente, mudando inclusive, incisivamente, a concepção de conhecimento na perspectiva popular que vem entrando em declínio desde a não consolidação de um Plano Nacional de Educação da sociedade brasileira em detrimento de um PNE “[...] marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo” (SAVIANI, 2011, p. 404) e longe de refletir sobre as mazelas e desigualdades sociais.

Portanto, dizer que o ESP muda a composição da organização escolar e docente, é necessariamente ainda confrontarmos sua argumentação de neutralidade ideológica, por mais que, a limitação deste trabalho, inclusive em prazos, nos impeça de aprofundarmos o conceito de ideologia, inclusive por considerarmos que

“[...] falar em “ideologia” significa envolver-se em um quase interminável emaranhado categorial e enroscar-se nas múltiplas

e polissêmicas interpretações que os diversos autores e tradições têm conferido ao termo.” (PEREIRA, 2016, p. 296).

Porém, é importante refletirmos ainda que um conjunto de ideias construídos por figuras que se encaixam em uma determinada forma de produção social, ou seja, em uma classe social, e que estas ideias interferem diretamente no cenário político escolar, compreendemos que este então se configura enquanto um projeto educacional e que não há possibilidades de se descolar de intencionalidades que são ideológicas.

“A ideologia, além disso, tem a característica de não envolver qualquer tipo de ideia ou representação, mas somente aquelas que são socialmente significativas e que, portanto, dizem respeito às relações entre os homens e entre as classes sociais. Esse fato liga diretamente o fenômeno da ideologia com as relações de poder existentes na sociedade [...] a ligação irremediável entre toda representação intelectual e interesses sociais ligados às classes, o que leva diretamente à questão de que não pode haver um conhecimento social “puro”, “neutro” ou livre de pressupostos.” (PEREIRA, 2016, p. 297/305).

Sendo assim, um movimento, transformado em projeto de lei do senado que interfere necessariamente em relações sociais merece ser analisado sob a perspectiva de para quem ou quem este se dispõe a atender. Se considerarmos que Marx e Gramsci, autores que apontam para a necessidade de superação da sociedade de classes, são biografias rechaçadas pelo ESP, temos uma sinalização objetiva do que este representa, que não seria a escola sem partidos, mas sim, a escola de um partido só, aquela que orienta a defesa da “parte” que não quer uma escola que possibilite a compreensão da realidade, a “parte” que não quer uma escola que forme sujeitos capazes de intervir politicamente em suas comunidades e cidades, a “parte” que silencia quem tenta expor outras possibilidades sociais, a “parte” que quer formar mão de obra barata e trabalhadores alienados sob sua condição no mundo do trabalho, sendo assim, a parte que vem aumentando suas taxas de lucro em detrimento do empobrecimento de quem trabalha e através do poder e da dominação. Ou seja, a classe burguesa, a real minoria do país, representada por um conjunto de grandes indústrias e grandes empresários

aliados aos partidos políticos e movimentos sociais do campo conservador e liberal, que aponta para uma escola que não ressignifique as relações sociais e sim as mantenha. Cabe aqui também, expormos a necessidade de na continuidade deste estudo, procurarmos irmos mais à fundo na demarcação do que ou quem seriam estes, na atualidade, no Brasil, representantes atuais de um projeto de dominação e que por limite de tempo e da própria demarcação do objeto foram apresentados apenas parcialmente no decorrer do texto.

“A escola, como o primeiro espaço formal de educação, será “uma âncora tanto para preparar trabalhadores como para arregimentar uma população que se quer controlada, normalizada e informada tecnicamente: dócil e despolitizada”. (SCHEINVAR e LEMOS)” (MENEGHEL, HAHN, NEVES, 2014, p. 42, Apud SCHEINVAR e LEMOS).

Por exemplo, quando a partir de nossas análises, o ESP censura professores por trabalharem com “ideologia de gênero”, como identificam, não está propondo que não se trate do assunto, mas sim que se mantenha a ideologia de gênero já existente, aquela que oprime as mulheres, aquela que criminaliza mulheres que abortarem em casos de estupro e que reduzem suas possibilidades intelectuais e sociais, aquela que violenta e desrespeita mulheres e homens trans, a que invisibiliza todo o ser humano que não se adéque a ideologia de gênero já vigente, a que determina papéis sociais, desejos e orientações sexuais já como prerrogativa no nascimento, retirando a autonomia dos sujeitos sob o reconhecimento sobre seus próprios corpos. Desta forma, “Ao camuflá-las, a representação ideológica contribui para reforçar o estado de coisas, servindo, assim, aos interesses das classes dominantes.” (PEREIRA, 2016, p. 301).

O mesmo se materializa com relação à prática docente, em que não se tem a perspectiva de um professor “neutro” (inclusive considerando esta impossibilidade perante a reflexão que já travamos anteriormente), mas sim de um professor que não questione e nem potencialize o pensamento crítico dos e das estudantes, desta forma, um professor que também posicionado contribua para a formação alienada, a formação que restringe temas transversais aos conhecimentos e que os identifica como parte de uma mecanização de decorar números, aprender reproduzir o português e saber que quem descobriu o Brasil foi “Pedro Álvares Cabral”. E mais especificamente na

Educação Física, que não se questione porque o povo negro teve que desenvolver a capoeira, mas sim aprenda a técnica dos seus chutes, ou que no surfe, não interesse questões relacionadas às dificuldades de sua prática pela apropriação comercial, ou que não interessa que mulheres, em especial as negras, sejam secundarizadas no esporte, mas sim, compreender qual a técnica da subida, remada e posição das pernas/pés. O que quero refletir neste trecho, é sobre a necessidade de compreender que o ESP objetiva reduzir o papel do docente e as amplas possibilidades de debates e temas transversais que constituem o campo de um determinado conhecimento, se caracterizando objetivamente enquanto uma forma de censurar o trabalhador e a escola e ferindo suas autonomias pedagógicas. Isto se torna material, quando o ESP aponta que antes da década de 80, ou seja, nos períodos de ditadura civil-militar, não havia ideologia política nas escolas, coincidentemente neste período os professores eram vigiados e aqueles que questionassem minimamente ao regime dentro da escola e os silenciamentos como consequência deste, eram diretamente atacados e presos pelas forças armadas.

Portanto, assim como afirma o Juiz de Direito em São Paulo, Marcelo Semer:

“o Escola Sem Partido é a pedagogia do opressor. Pouco importa se não é possível sonegar revoluções da história, tirar Marx da Economia ou da Sociologia, expungir a censura e a violência dos anos de chumbo ou esconder o genocídio urbano de jovens negros e pobres com que convivemos. A ideologia que sai dessa nova lousa é, sobretudo, um photoshop da realidade. Um estandar.” (SEMER, 2016).

Sendo assim, a partir do que exploramos, inclusive nas próprias fontes do movimento, cabe afirmarmos que o ESP se desenvolve a partir do princípio da naturalização do estado atual das relações sociais e da naturalização ainda do capital, demonstrando que compreende que as estruturas sociais existentes são efetivamente imutáveis, portanto, não cabendo à escola, refletir sobre as possíveis transformações ou inclusive, a inversão de valores enraizados nesta sociedade. O ESP ganha espaço e força com seus argumentos a partir de um cenário de crise política nacional, apontando para “saídas” rápidas e que não questionam e apontam de fato para as resoluções de problemas da realidade, como os das escolas públicas, ou seja, pouco importa se o

professor é extremamente desvalorizado, pouco importa se a porcentagem do Produto Interno Bruto destinado à educação seja insuficiente para as demandas escolares, nem se as turmas estão superlotadas sobrecarregando os docentes e reduzindo a qualidade da educação para os e as estudantes, o problema central apontado pelo ESP para a educação, seria a suposta “doutrinação ideológica”. Inclusive porque, não seria bandeira do ESP apontar para a qualificação da escola pública, já que necessariamente isto também aumentaria as possibilidades de disputas dos processos de consciência, inclusive por considerarmos “[...] que a educação, embora determinada, em suas relações com a sociedade reage ativamente sobre o elemento determinante, estabelecendo uma relação dialética”. (SAVIANI, 2003, p. 139).

A partir desta reflexão, podemos nos utilizar para a conclusão deste trabalho, os dez motivos para ser contrário ao ESP que os movimentos e frentes de luta contra o programa, constituídos por professores, estudantes, pais, mães e movimentos sociais construiu e vem socializando pelo país, movimentos estes que tem ascendido a medida que o ESP avança, e que tem travado profundos debates e mobilizações pelo país, ocupando escolas e ruas para se contrapor à esta perspectiva ideológica e o processo de retirada de direitos historicamente conquistados por nós. Inclusive em Florianópolis, consolidamos em 2016 a Coordenação Estadual em Defesa da Educação Pública e gratuita, que tem reunido docentes, técnicos administrativos em educação e estudantes de diferentes localidades, fazendo passagens nas escolas e universidades, e construindo também a campanha pelos dez motivos. Sendo assim, neste momento de conclusão é muito importante destacarmos que os ataques aos trabalhadores e aos direitos sociais existem, mas também, em contrapartida, os focos de resistência tem sido criados e consolidados de norte a sul e demonstrado não só a insatisfação com a conjuntura política e o próprio ESP, mas como a perspectiva de confiança em derrubadas de tais projetos através da coletividade e de espaços de luta.

O primeiro motivo é o de que o ESP **proíbe a liberdade didático e pedagógica** não só do docente, como da própria escola, neste contexto a comunidade escolar, em especial, o professor, fica “refém” dos valores familiares, ou seja, se os responsáveis pelo estudante dizem que determinado tema não pode ser debatido, então a escola deve respeitar, dando consequência à mais três motivos exposto pelas campanhas, **o de censurar o exercício docente**, incentivando assim, **a criminalização e o assédio aos professores, a desvalorização do papel do professor na sociedade e ainda**

desrespeita a frágil gestão escolar, propondo o retrocesso do que vem sendo construído, na escola aqui analisada, por exemplo, processualmente e com amplo debate não só com a categoria docente, mas com estudantes e comunidades que cercam as escolas, quebrando com a lógica da dependência de prefeitos ou vereadores para indicação de diretores, o que se perderá com o ESP, inclusive quando os “fiscalizadores” do ensino entenderem que este não se encaixa na lógica da falsa neutralidade.

Além disso, um quarto motivo, seria o que já viemos debatendo no decorrer do trabalho, que seria **a banalização dos problemas da educação**, reduzindo as limitações, os ataques diários, os cortes de verbas e a precarização intensificada que as escolas públicas vem sofrendo, para a forma como os professores (que já possuem profissão extremamente desvalorizada) se portam e lidam com o conhecimento em sala de aula. Desta forma, tirando o foco dos problemas reais, como piso salarial do professor, falta de estrutura física necessária, a não abertura e maior contratação de profissionais etc., e construindo um problema abstrato e que não se materializa na no dia a dia da realidade escolar.

Ainda acompanhando os motivos, um quinto se configuraria como o **impedimento de uma formação cidadã**, ou seja, propor o trabalho pedagógico com os conhecimentos dos componentes curriculares de forma reduzida e sem relação com os elementos da realidade do país, impedindo que o estudante se forme na perspectiva de intervir sob suas condições de vida e ainda nesta perspectiva, **negando os saberes dos estudantes**, considerando que este sujeito em sua posição apenas recebe o que vem externamente, ou melhor, apenas escuta e reproduz aquilo que seu professor diz, desta forma atribuindo ao estudante o papel de sujeito passivo e negligenciando suas experiências e acúmulos, e ainda impedindo-os de questionar e debater com o professor, o que demonstra mais uma vez o desconhecimento da realidade escolar pelo ESP, onde os estudantes questionam, se organizam e se posicionam frente a seus professores.

O penúltimo motivo, seria ainda, aquele que pretende reduzir a importância das teorias, aquele que cerca o conhecimento e os reduz de acordo com as crenças familiares, que seria **a inibição do conhecimento científico**. Ora se a lógica é a de não desrespeitar os valores familiares, nem a teoria evolucionista da humanidade poderia ser abordada na escola, já que as religiões possuem suas próprias interpretações e convicções sobre a criação do ser humano, por exemplo.

Por último, o motivo que demonstra ser o mais impactante e perverso, aquele que naturaliza o fato de que vivemos em um país que estupra uma mulher a cada 11 minutos (Carta Capital, 2016), que naturaliza o fato de que mais de 500 mulheres são vítimas de agressão no Brasil a cada uma hora (G1, 2017), ou que a cada 25 horas uma pessoa LGBTT é barbaramente assassinada(Correio Braziliense, 2017) e ainda que em 2017 tivemos o recorde de LGBTT mortos no país (Pesquisa UOL, 2017) ou que a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado no Brasil (BBC, 2016), que seria a **institucionalização de preconceitos e a potencialização de violências**, quando em suas proposições o movimento e PLS indicam a proibição e a criminalização de professores que trouxeram reflexões com estas temáticas para o ambiente e escolar, demonstrando ainda mais a necessidade de contrariedade à este projeto

“Como enquadrar no âmbito das escolas públicas, especialmente, os professores que defendem determinadas posturas políticas e ideológicas e, assim, condená-los como criminosos? Afinal, se as ou todos os territórios educativos de maneira geral não são espaços de embates entre diferentes concepções de mundo e de sociedade? Cercear a liberdade de pensamento não é uma forma grotesca e retrógrada de limitar os processos formativos na Educação básica, desvirtuando a franca expressão num mundo diverso e pontuado por disputas hegemônicas?” (DANTAS, 2017, p. 19)

Imagem 3. Cartaz da campanha pela “Escola Sem Mordação”.



Fonte: APUF PR

E ainda, as experiências de ensino realizadas no ambiente escolar, como o Surfê trabalhado em uma perspectiva crítica, serviram como base para confirmarmos que na escola não existe espaço para este tipo de ideologia que pretende naturalizar violências,

retroceder nossas capacidades de compreensão sobre a realidade e principalmente reduzir as possibilidades que envolvem os conhecimentos das áreas de ensino, como as várias citadas na análise sobre as temáticas que envolvem o surfe, e que, além disso, no âmbito do projeto ESP estaria limitada ou até impedida de ser realizada em uma escola como esta aqui estudada. Sendo assim, este momento para o desenvolvimento não só deste trabalho, mas em meu reconhecimento enquanto docente foi fundamental para analisarmos aquilo que o ESP não analisa, os problemas reais da escola pública e suas possibilidades reais de resoluções destes, que, pela prática pedagógica, demonstram que nenhuma relação tem com a compreensão de estarem vinculados a atuação “doutrinadora” do professor como centralidade. Neste contexto, quando se reconhece a realidade onde a escola se insere e quando nos aproximamos de fato dos estudantes, como sujeitos reais e ativos que constituem o cenário escolar, materializamos que se faz necessária a luta por uma educação de fato pública, gratuita e de qualidade, que instrumentalize os filhos da classe trabalhadora para intervir politicamente na direção da construção de outro projeto de sociedade, diferente desta que não representa os anseios da maioria. E ainda, outra reflexão para travarmos nesta conclusão é de que hoje os e as professoras são a segunda maior categoria do país, e se de fato, o maior problema da educação na atualidade, segundo do ESP, são os professores “militantes”, porque então não conseguimos paralisar o Brasil? Inclusive considerando que apesar de ser a segunda maior categoria, ainda a nível da educação básica, é uma das mais desvalorizadas, exploradas e sobrecarregadas, sendo assim, mais uma vez se distanciando do que é material no cenário escolar.

Além disso, cabe ainda com a conclusão deste trabalho, apontarmos para a necessidade de reconstruções de nossos currículos de formação inicial de professores, que possui grandes lacunas quanto a aproximação com prática pedagógica e que ainda, hegemonicamente, desvincula a Educação Física da realidade social em que se insere, inclusive para este trabalho, dando quase nada de contribuições à cerca desta temática tão atual e tão influente sob a prática docente, assim, busquei referências na própria escola, nos pontos de encontro do PIBID e nos espaços do movimento estudantil.

Enfim, nesta etapa formativa, consigo concluir e compreender que precisamos afirmar que não existe a possibilidade de trabalhar com o pluralismo de ideias sem necessariamente garantirmos a liberdade de expressão, e ainda, afirmarmos que na escola, os componentes curriculares obrigatórios, como a Educação Física, por exemplo,

precisam ter a autonomia para abordarem seus conhecimentos específicos sob a perspectiva de se voltar para a realidade que os cercam, formando estudantes que consigam compreender a possibilidade e o potencial que estes tem de intervir nesta mesma realidade e transformá-la e para isso, as mordaças ao ato de ensinar são e estão dispensadas.

REFERÊNCIAS

AMERICANOS, Organização dos Estados. **CONVENÇÃO AMERICANA SOBRE DIREITOS HUMANOS**. 1969. Disponível em:

<https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_america.htm>. Acesso em: 24 out. 2017.

ACAYABA, Cíntia; REYS, Thiago. **Mais de 500 mulheres são vítimas de agressão física a cada hora no Brasil, aponta Data folha**. 2017. Disponível em:

<<https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/mais-de-500-mulheres-sao-vitimas-de-agressao-fisica-a-cada-hora-no-brasil-aponta-datafolha.ghtml>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

AQUINO, Renata. **A ideologia do Escola Sem Partido**. 2016. Disponível em:

<<https://liberdadeparaensinar.wordpress.com/tag/instituto-millenium/>>. Acesso em: 24 out. 2017.

BORÓN, Atilio. **Saiba o que é o capitalismo**. 2010. Disponível em:

<<http://www.assufrgs.org.br/2010/05/18/saiba-o-que-e-o-capitalismo-no-artigo-de-atilio-boron/>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. **1964: os generais sob a estratégia**

americana. 2014. Disponível em: <http://outraspalavras.net/brasil/1964-os-generais-sob-a-estrategia-americana/?utm_source=rss&utm_medium=rss&utm_campaign=1964-os-generais-sob-a-estrategia-americana&replytocom=28094>. Acesso em: 12 nov. 2017.

BATISTA, Gustavo; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. **A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR: ANÁLISE DE**

DEPOIMENTOS DE EX-ALUNOS DA CIDADE DE BROTAS/SP. Disponível em: <<http://www.eefe.ufscar.br/upload/1.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

BERNARD, Carlos Augusto. **História do Surf em Florianópolis**. Disponível em:

<<http://www.guiafloripa.com.br/lazer-e-esportes/surf/historia-surf-florianopolis>>. Acesso em: 08 nov. 2017.

BORGES, Adriana Cristina; NORDER, Luiz Antônio Cabello. **TORTURA E VIOLÊNCIA POR MOTIVOS POLÍTICOS NO REGIME MILITAR NO**

BRASIL. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/AdrianaCBorges.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2017.

BORGES, Kamylla Pereira. **TRABALHO DOCENTE NO PERÍODO MILITAR: ALIENAÇÃO E PRECARIZAÇÃO**. Disponível em:
<<http://www.faculdadearaguaia.edu.br/sipe/index.php/renefara/article/viewFile/154/138>>. Acesso em: 30 out. 2017.

BRASIL. **Art. 23, Inc. V da Constituição Federal de 88**. Brasil, Disponível em:
<<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10718418/inciso-v-do-artigo-23-da-constituicao-federal-de-1988>>. Acesso em: 24 out. 2017.

BRASIL. **Decreto no 678, de 6 de Novembro de 1992**: Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969.. Brasil,

BRASIL, Agência. **No Brasil, um estupro a cada 11 minutos**. 2016. Disponível em:
<<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/no-brasil-um-estupro-a-cada-11-minutos>>. Acesso em: 17 nov. 2017

BRITO, Ebm Beatriz de Souza. **REGIMENTO INTERNO DA ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL BEATRIZ DE SOUZA BRITO**. 2015. Disponível em:
<<http://escolabeatrizdesouzabrito.blogspot.com.br/2014/05/regimento-interno-da-escola-basica.html>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

CASTRO, Michele Corrêa de; RIOS, Valdir Lemos. **ESCOLA E EDUCAÇÃO EM GRAMSCI**. 2007. Disponível em:
<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj558a95ZjXAhUBx2MKHWN_AZsQFggmMAA&url=http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/download/187/172&usg=AOvVaw3DLY8I6YBBAC86J9m_vHXt>. Acesso em: 30 out. 2017.

CHAUÍ, Marilena; NOGUEIRA, Marco Aurélio. **O PENSAMENTO POLÍTICO E A REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL***. 2006. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ln/n71/05.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

COLEMARX. **Plano Nacional de Educação - Notas críticas**. 2015. p. 16

COLETIVO DE AUTORES (1992). *Metodologia do Ensino da Educação Física*. 1ª Edição. São Paulo: Cortez Editora.

COSTA, André Justino dos Santos. **O espaço em escolas públicas municipais de Florianópolis e sua implicação nas escolhas curriculares de professores de educação física**. 2015. 252 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em:
<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136332/336133.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

DANTAS, Jéferson Silveira. **Construir espaços coletivos de esperança em tempos de discurso de ódio**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2017. 136 p.

DEPUTADOS, Câmara dos. **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024**. 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2017.

ENTREVISTA COM VIRGÍNIA FONTES. Porto Alegre, 16 de junho de 2016.

ESCÓSSIA, Fernanda da. **A cada 23 minutos, um jovem negro é assassinado no Brasil, diz CPI**. 2016. Disponível em: <<http://www.bbc.com/portuguese/brasil-36461295>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

FERREIRA, Camila Lopes. **TRABALHO, TEMPO LIVRE E LAZER: uma reflexão sobre o uso do tempo da população brasileira**. 2010. 82 f. Tese (Mestrado) - Curso de Engenharia de Produção, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2010. Disponível em: <<http://www.pg.utfpr.edu.br/dirppg/ppgep/dissertacoes/arquivos/154/Dissertacao.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2017.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **OS PROJETOS FINANCIADOS PELO BANCO MUNDIAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL**. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a10.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2017.

FOCO, Congresso em. **No Brasil, os seis mais ricos detêm o equivalente à riqueza de 100 milhões de brasileiros**. 2017. Disponível em: <<http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/no-brasil-os-seis-mais-ricos-detem-o-equivalente-a-riqueza-de-100-milhoes-de-brasileiros/>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola Sem Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Lpp, 2017. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B8ZDG4hi54IEZ05HQWdzUmViekE/view>>. Acesso em: 10 out. 2017.

G1, Portal. **Itaú Unibanco tem lucro líquido recorrente de R\$ 6,1 bilhões no 1º trimestre**. 2016. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/itau-unibanco-tem-lucro-liquido-de-r-61-bilhoes-no-1-trimestre.ghtml>>. Acesso em: 26 out. 2017.

GALDINO, Ronaldo Ruiz. **Movimento 'Escola Sem Partido' combate 'doutrinação política'**. 2016. Disponível em: <<http://www.folhadaregiaio.com.br/região/movimento-escola-sem-partido-combate-doutrinação-política-1.291704>>. Acesso em: 24 out. 2017.

GAUTHIER, Jorge. **Número de mortes de LGBTs bate recorde em 2016 no Brasil; Bahia teve 32 homicídios**. 2017. Disponível em:

<<http://blogs.correio24horas.com.br/mesalte/numero-de-mortes-de-lgbts-bate-recorde-em-2016-bahia-teve-32-homicidios/>>. Acesso em: 24 out. 2017.

GRAMSCI, Antonio. **CONCEPÇÃO DIALÉTICA DA HISTÓRIA**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. Disponível em:

<<https://drive.google.com/drive/folders/0B8ynwVroWS0JfjDDQ1d1R1IEeW51TkxxWTdzOEJSdHdtZUuMTVVXRTFDbENsWFIVVXZjTms>>. Acesso em: 04 nov. 2017.

HERMIDA, Jorge Fernando; MATA, Áurea Augusta Rodrigues da; NASCIMENTO, Maria do Socorro. **A EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICO-SUPERADORA NO CONTEXTO DAS PEDAGOGIAS CRÍTICAS NO BRASIL**. 2010. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/cepistef/v_cepistef/paper/viewFile/2672/1118>. Acesso em: 30 out. 2017.

IASI, Mauro Luis. **A Rebelião, a cidade e a consciência**. In: MARICATO et al. **Cidades Rebeldes: Passe Livre e as Manifestações que Tomaram as Ruas do Brasil**. 1ª Ed. São Paulo: Boitempo: Carta Maior. 2013.

JOHN, Valquíria Michela; ENDERLE, Stefânia; VARGAS, Pricilla Tiane. **Jornalismo esportivo e invisibilidade feminina: análise da cobertura da olimpíada de 2012 realizada pelos jornais Lance! e Folha de S.Paulo**. Disponível em:

<http://www.midiacidada.ufpr.br/wp-content/uploads/2013/09/Jornalismo-esportivo-e-invisibilidade-feminina-analise-da-cobertura-da-olimpiada-de-2012-realizada-pelos-jornais-Lance-e-Folha-de-S.Paulo_.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2017.

KECK, Margaret E.. **2. A transição brasileira para a democracia**. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ULyIkeImWj0J:books.scielo.org/id/khwkr/pdf/keck-9788579820298-02.pdf+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 13 out. 2017.

LEITE, Julia; SANTOS, Karen Moraes dos. **AS OPRESSÕES A SERVIÇO DA EXPLORAÇÃO DO INDIVÍDUO NA SOCIEDADE CAPITALISTA: PELA SUPERAÇÃO DA SOCIEDADE CLASSISTA, POR UM SISTEMA SOCIALISTA! Cadernos de Debates - Exneef**. Espírito Santo, p. 31-51. set. 2013. Disponível em:

<http://docs.wixstatic.com/ugd/1b4256_1beb77f03a0046b7ac4bea264bfc3d7e.pdf>. Acesso em: 02 set. 2017.

LIMA, Kátia. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: nova fase do privatismo e da certificação em larga escala**. 2015. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1011061562.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

LIMA, Wallace Apicelo; MELO NETO, Francisco Paulo de. **O despertar do esporte como negócio**. 2013. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd181/o-despertar-do-esporte-como-negocio.htm>>. Acesso em: 08 nov. 2017.

MACHADO, Juliana. **Fies puxa lucro da Kroton, que triplica no quarto trimestre.** 2017. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/empresas/4909280/fies-puxa-lucro-da-kroton-que-triplica-no-quarto-trimestre>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

MADEIRO, Carlos. **ONG aponta recorde de LGBTs mortos no Brasil em 2017; "dói só de lembrar", diz parente.** 2017. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/09/25/brasil-tem-recorde-de-lgbts-mortos-em-2017-ainda-doi-diz-parente.htm>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** 2ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A IDEOLOGIA ALEMÃ.** 1846. Disponível em: <<https://pcb.org.br/portal/docs/aideologiaalema.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2017.

MATTOS, Ivanilde Guedes de. Educação física e o corpo negro. **Espaço Plural**, Paraná, v. 14, n. 4, p.1-4, 11 out. 2017.

MENEGHEL, Marina El Hajjar; HAHN, Kauê; NEVES, Marina. **EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA: DE UM DIREITO A UM SERVIÇO! Cadernos de Debates - Exneef**, Porto Alegre, v. 11, n. 11, p.04-71, out. 2014. Disponível em: <http://docs.wixstatic.com/ugd/1b4256_f4b9ef363a7d4578962d7d0c2d39763c.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2017.

MIGUEL, Luis Felipe. **Quem é Miguel Nagib, líder do movimento Escola Sem Pensamento?** 2016. Disponível em: <<http://caviarquerda.blogspot.com.br/2016/06/quem-e-miguel-nagib-lider-do-movimento.html>>. Acesso em: 24 out. 2017.

MILLENÍUM, Instituto. **CARTA DE PRINCÍPIOS.** Disponível em: <<http://www.institutomillennium.org.br/institucional/carta-de-principios/>>. Acesso em: 24 out. 2017.

MOREIRA FILHO, Francisco Carlos; MADRID, Daniela Martins. **CONCEITUANDO HOMOSSEXUALIDADE.** Disponível em: <<http://intertemas.toledoprudente.edu.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/1645/1568>>. Acesso em: 06 set. 2017.

MORRONE, Beatriz. **Entrevista do coordenador do ESP à revista Época (02.08.2016).** 2016. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/midia-categoria/627-entrevista-do-coordenador-do-esp-a-revista-epoca-02-08-2016>>. Acesso em: 04 nov. 2017.

NOTÍCIAS, R7. **IBGE revela que 60% dos brasileiros vivem com um salário mínimo.** 2015. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/jornal-da-record/videos/ibge->

revela-que-60-dos-brasileiros-vivem-com-um-salario-minimo-20102015>. Acesso em: 14 nov. 2017.

NOTÍCIAS, Senado. **'A cada 11 minutos, uma mulher é estuprada no Brasil', alerta Simone Tebet.** 2016. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/05/30/a-cada-11-minutos-uma-mulher-e-estuprada-no-brasil-alerta-simone-tebet>>. Acesso em: 12 out. 2017.

NOVELLI, José Marcos Nayme. **A QUESTÃO DA CONTINUIDADE DA POLÍTICA MACROECONÔMICA ENTRE O GOVERNO CARDOSO E LULA (1995-2006).** 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v18n36/14.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2017.

PAÍS, El. **O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis.** 2016. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html>. Acesso em: 8 set. 2017.

PARTIDO, Escola Sem. **No DF, professores usam festa junina para atacar moralidade cristã, e transmitir aos filhos dos outros seus próprios valores.** 2016. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/educacao-moral/648-no-df-professores-usam-festa-junina-para-atacar-moralidade-crista-e-transmitir-aos-filhos-dos-outros-seus-proprios-valores>>. Acesso em: 05 out. 2017.

PARTIDO, Escola Sem. **PL Federal: ANTEPROJETO DE LEI FEDERAL.** Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/pl-federal>>. Acesso em: 30 out. 2017.

PARTIDO, Programa Escola Sem. **PLs em andamento.** Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/pls-em-andamento>>. Acesso em: 31 out. 2017.

PEREIRA, Mozart Silvano. O sentido do conceito de ideologia em Marx e a questão da igualdade jurídica. **Revista Insurgencia**, Brasília, v. 2, n. 2, p.295-321, fev. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/view/19624>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

PINTO, Fábio Machado; COLOMBI, Gisela. **A CONJUNTURA DA EBM BEATRIZ DE SOUZA BRITO: FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO FÍSICA.** 2013. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/1974>>. Acesso em: 29 out. 2017.

POSSAMAI, Clarívia Fontana. **A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA, O PAPEL DO PROFESSOR E A RELEVÂNCIA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.** 2014. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2014/12/Dissertação-Clarívia-Fontana-Possamai.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2017.

REDAÇÃO. **Movimentos sociais – resumo**. 2017. Disponível em: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/movimentos-sociais-resumo/>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

REUBEN, Anthony. **1% da população global detém mesma riqueza dos 99% restantes, diz estudo**. 2016. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160118_riqueza_estudo_oxfam_fn>. Acesso em: 23 ago. 2017.

RIBEIRO, Alexandre Guilherme. **UMA HISTÓRIA SOCIAL DO SURFE**. 2003. Disponível em: <http://www.historia.ufpr.br/monografias/2002/alexandre_guilherme_ribeiro.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2017.

RODRIGUES, Pedro Eurico. **Ascensão do Fascismo e do Nazismo**. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/historia/ascensao-do-fascismo-e-do-nazismo/>>. Acesso em: 20 set. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do regime militar**. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622008000300002&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 23 ago. 2017.

SEMER, Marcelo. **Escola Sem Partido é a pedagogia do opressor**. 2016. Disponível em: <<http://justificando.cartacapital.com.br/2016/07/23/escola-sem-partido-e-a-pedagogia-do-opressor/>>. Acesso em: 16 nov. 2017

SILVA, Luiz Carlos Faria da; NAGIB, Miguel. **Direito dos pais ou do Estado?** 2011. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/66-direito-dos-pais-ou-do-estado>>. Acesso em: 03 set. 2017.

SÓCIO, Consulta. **Miguel Francisco Urbano Nagib**. Disponível em: <<https://www.consultasocio.com/q/sa/miguel-francisco-urbano-nagib>>. Acesso em: 24 out. 2017.

STREET, Sunset Surf. **SILVANA LIMA FALA SOBRE AS DIFICULDADES DO SURF FEMININO**. 2016. Disponível em: <<http://sunsetsurfstreet.com.br/blog/silvana-lima-fala-sobre-as-dificuldades-do-surf-feminino/>>. Acesso em: 08 nov. 2017.

TROYJO, Marcos. **PRIVATIZAÇÕES REPRESENTAM MUDANÇA CULTURAL IMPORTANTE: Economista e cientista político analisa anúncio do pacote com 57 novas privatizações**. 2017. Disponível em: <<http://www.institutomillennium.org.br/podcast/privatizacoes-representam-mudanca-cultural-importante-para-pais/>>. Acesso em: 24 out. 2017.

VALLE, Maria Ribeiro do (org). **1964 – 2014: Golpe Militar, História, Memória e Direitos Humanos**. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2014. Disponível em: <<http://www.fclar.unesp.br/Home/Instituicao/Administracao/DivisaoTecnicaAcademica>>

/ApoioaoEnsino/LaboratorioEditorial/serie-temas-em-sociologia-n7.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2017.

VINHAL, Gabriela. **A cada 25 horas, uma pessoa LGBT é assassinada no Brasil, aponta ONG.** Disponível em:

<http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2017/05/17/internas_polbraeco,595532/a-cada-25-horas-uma-pessoa-lgbt-e-assassinada-no-brasil.shtml>. Acesso em: 17 nov. 2017.

WIKIPÉDIA. **Eletrobras Eletrosul.** Disponível em:

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Eletrobras_Eletrosul>. Acesso em: 16 out. 2017.

WIKIPEDIA. **Instituto Millenium.** 2017. Disponível em:

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Instituto_Millenium>. Acesso em: 06 nov. 2017.

WIKIPÉDIA. **Movimento social.** Disponível em:

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Movimento_social>. Acesso em: 30 out. 2017.

WIKIPÉDIA. **Responsabilidade penal.** 2016. Disponível em:

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Responsabilidade_penal>. Acesso em: 30 out. 2017.