



INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA NAS CIÊNCIAS HUMANAS

**Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)**

Gabriella Rossetti Ferreira

(Organizadora)

Investigação Científica nas Ciências Humanas

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Karine de Lima
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.ª Dr.ª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
l62	Investigação científica nas ciências humanas [recurso eletrônico] / Organizadora Gabriella Rossetti Ferreira. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Investigação Científica nas Ciências Humanas; v. 1) Formato: PDF Requisitos de sistemas: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-391-0 DOI 10.22533/at.ed.910191806 1. Ciências humanas. 2. Investigação científica. 3. Pesquisa social. I. Ferreira, Gabriella Rossetti. II.Série. CDD 300.72
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra “Investigação Científica nas Ciências Humanas - Parte 1” traz diversos estudos que se completam na tarefa de contribuir, de forma profícua, para o leque de temas que envolvem o campo das ciências humanas.

O papel da investigação científica é amplamente debatido em todos os países desenvolvidos e conseqüentemente, faz parte de todas as agendas políticas. Assumamos, pois, a importância da investigação científica que levamos a cabo pela pertinência dos estudos desenvolvidos face à de outros, e pelo impacto dos resultados junto da comunidade científica.

No caso da investigação científica em educação, é muito acentuada a relação entre investigação e política ou, se assim se quiser pensar, a dimensão política da investigação. Com efeito, a escolha dos temas reflete as preocupações dos investigadores, seja no aprofundamento de referenciais teóricos, seja na compreensão de problemas educativos e formas de os resolver.

É possível afirmar que sem pesquisa não há ensino. A ausência de pesquisa degrada o ensino a patamares típicos da reprodução imitativa. Entretanto, isto não pode levar ao extremo oposto, do professor que se quer apenas pesquisador, isolando-se no espaço da produção científica. Por vezes, há professores que se afastam do ensino, por estratégia, ou seja, porque do contrário não há tempo para pesquisa. Outros, porém, induzem à formação de uma casta, que passa a ver no ensino algo secundário e menor. Se a pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso: o ensino é a razão da pesquisa, se não quisermos alimentar a ciência como prepotência a serviço de interesses particulares. Transmitir conhecimento deve fazer parte do mesmo ato de pesquisa, seja sob a ótica de dar aulas, seja como socialização do saber, seja como divulgação socialmente relevante. (DEMO, 2001)

Para que se tenha um progresso na qualidade do ensino nos seus diversos níveis é necessário que a pesquisa exerça o papel principal dentro e fora de sala de aula, e que apresente um elo para com a prática pedagógica do docente, promovendo uma formação crítica e reflexiva.

Gabriella Rossetti Ferreira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS SOB ANÁLISE: PENSANDO AURORAS POSSÍVEIS	
Lorena Santos da Silva Paula Côrrea Henning	
DOI 10.22533/at.ed.9101918061	
CAPÍTULO 2	11
A EXPERIÊNCIA DE SER CRIANÇA EM WALTER BENJAMIN	
Eduarda Aleycha Luciano Santana Paula Ramos de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.9101918062	
CAPÍTULO 3	23
A GEOPOLÍTICA DOS ESTADOS UNIDOS NA “DOCTRINA TRUMP” E A ORDENAÇÃO MUNDIAL	
Matheus Seiji Bon im Takiuchi	
DOI 10.22533/at.ed.9101918063	
CAPÍTULO 4	35
A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE CONSTRUÍDO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	
Paula Scherer Mariela Camargo Masutti	
DOI 10.22533/at.ed.9101918064	
CAPÍTULO 5	46
SEXUALIDADE E SUAS ARTICUÇÕES NO ESPAÇO DE ENSINO APRENDIZAGEM, A PARTIR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS	
Gabriella Rossetti Ferreira Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.9101918065	
CAPÍTULO 6	61
A INFLUÊNCIA DO ESPAÇO CÊNICO NA CENA SHAKESPEARIANA: IMPASSES DA MONTAGEM DO HAMLET DO TEATRO DE ARTE DE MOSCOU	
Edilaine Dias	
DOI 10.22533/at.ed.9101918066	
CAPÍTULO 7	73
A OBRA SPACCIO DE LA BESTIA TRIONFANTE: COMO REFLEXO DA CRISE RELIGIOSA ENTRE REFORMADOS E CATÓLICOS NO SÉCULO XVI	
Raimundo Pedro Justino de Orlanda Ideusa Celestino Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.9101918067	
CAPÍTULO 8	85
A PARADIPLOMANIA NUM MUNDO EM TRANSFORMAÇÕES	
Lucas Lima Da Cruz	
DOI 10.22533/at.ed.9101918068	

CAPÍTULO 9	98
ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA: UM ESTUDO SOBRE ESCOLAS ESTADUAIS	
Letícia Prevideli Scarabello Vera Lucia Messias Fialho Capellini	
DOI 10.22533/at.ed.9101918069	
CAPÍTULO 10	107
APRENDENDO MATEMÁTICA ATRAVÉS DE RECURSOS LÚDICOS: UM ESTUDO VOLTADO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	
Andressa Nunes Martins	
DOI 10.22533/at.ed.91019180610	
CAPÍTULO 11	116
AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO USO DE DROGAS EM MULHERES QUE CONVIVEM COM DEPENDENTES DE SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS	
Ana Maria Kuse Cassandra Borges Bortolon	
DOI 10.22533/at.ed.91019180611	
CAPÍTULO 12	130
ATIVIDADE EXTRATIVISTA MADEIREIRA E URBANIZAÇÃO NO EXTREMO SUL DA BAHIA (1948-1972)	
Luísa Dias Silva Márcio Soares Santos	
DOI 10.22533/at.ed.91019180612	
CAPÍTULO 13	139
COMPREENSÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO POR ATORES DO TURISMO: ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DA UNESP – CAMPUS DE ROSANA	
Guilherme Henrique Barros de Souza Elisama de Souza Franco Leticia Sabo Boschi	
DOI 10.22533/at.ed.91019180613	
CAPÍTULO 14	151
CRIATIVIDADE: CAMINHOS, DESVIOS E RETOMADA	
Maria Luiza Ramos Tonussi Eliane Patricia Grandini Serrano	
DOI 10.22533/at.ed.91019180614	
CAPÍTULO 15	163
DESPERTANDO UM OLHAR GEOGRÁFICO E AMBIENTAL NOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DA E.E. JOSEPHA CUBAS DA SILVA SOBRE A CANALIZAÇÃO DOS CORPOS HÍDRICOS	
Fábio César Martins Thiago José de Oliveira Márcia Cristina de Oliveira Mello	
DOI 10.22533/at.ed.91019180615	

CAPÍTULO 16	175
DOM VITAL E A QUESTÃO RELIGIOSA NO SEGUNDO REINADO	
Rodrigo Dantas de Medeiros	
DOI 10.22533/at.ed.91019180616	
CAPÍTULO 17	194
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ÁREA DE PROTEÇÃO AMBIENTAL DA BICA DO IPU, CEARÁ: DESAFIOS PARA A BUSCA DE SUSTENTABILIDADE	
Francisca Lusimara Sousa Lopes	
Vanda Claudino Sales	
DOI 10.22533/at.ed.91019180617	
CAPÍTULO 18	198
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA AOS TRABALHADORES DO PROJETO PROFISSÃO CATADOR DA UNICRUZ: ORGANIZANDO SABERES PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA	
Ieda Márcia Donati Linck	
Esther Teixeira Carvalho	
Ane Elise de Souza Fiuza	
DOI 10.22533/at.ed.91019180618	
CAPÍTULO 19	211
EMPREENDEDORISMO E INOVAÇÃO ATRAVÉS DO MODELO DE NEGÓCIO CANVAS	
Cláudia Rafaela Schneiders	
Roberto Schuster Ajala	
Luciana Scherer	
Lucas Ivan Grimm	
DOI 10.22533/at.ed.91019180619	
CAPÍTULO 20	227
ESCOLA SEM PARTIDO: LUTA IDEOLÓGICA NO ESPAÇO ESCOLAR	
Eduardo Danilo Ribeiro dos Santos	
Aparecida Maria Almeida Barros	
DOI 10.22533/at.ed.91019180620	
SOBRE A ORGANIZADORA	237

ESCOLA SEM PARTIDO: LUTA IDEOLÓGICA NO ESPAÇO ESCOLAR

Eduardo Danilo Ribeiro dos Santos
Aparecida Maria Almeida Barros

RESUMO: O Projeto Escola Sem Partido, de autoria do advogado paulista Miguel Nagib, é um exemplo atual das lutas ideológicas que ocorrem nos espaços escolares. O referido Projeto dissemina a noção de que a escola deve ser neutra diante de questões políticas, ideológicas e partidárias, impondo, nesse sentido, uma censura aos professores. Por se tratar de uma discussão recorrente na atual conjuntura política educacional brasileira, o mesmo será discutido em destaque no presente trabalho. Compreender o que leva um determinado grupo a promover a defesa de uma censura ideológica, política e partidária imposta aos professores brasileiros é para qualquer indivíduo que queira se posicionar, seja a favor ou contra essa ideia, ponto essencial. Tal compreensão, assim como a análise acerca da intencionalidade do Projeto Escola Sem Partido será o mote deste artigo. Para a composição de nosso escopo teórico, abordaremos o conceito de ideologia e recorreremos ao materialismo histórico como base epistemológica. Com fulcro neste, analisaremos as concepções de outros pensadores que tratam a respeito de educação e dos embates ideológicos nela existentes.

PALAVRAS-CHAVE: Ideologia, Doutrina,

Educação.

ABSTRACT: The School Without a Party project, written by the São Paulo lawyer Miguel Nagib, is a current example of the ideological struggles that take place in school spaces. This Project disseminates the notion that the school should be neutral in the face of political, ideological and partisan issues, imposing, in this sense, a censorship of teachers. Because it is a recurrent discussion in the current Brazilian educational policy, the same will be discussed in the present work. Understanding what leads a particular group to promote the defense of an ideological, political and partisan censorship imposed on Brazilian teachers is for any individual who wants to position himself, for or against this idea, essential point. Such an understanding, as well as the analysis about the intentionality of the No-Party School Project will be the motto of this article. For the composition of our theoretical scope, we will approach the concept of ideology and will resort to historical materialism as an epistemological basis. With this in mind, we will analyze the conceptions of other thinkers who deal with education and the ideological conflicts in it.

KEYWORDS: Ideology, Doctrine, Education.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo fazer uma discussão acerca das lutas ideológicas no interior das instituições de ensino, à luz do materialismo histórico, proposto em Marx e Engels, com destaque para o “Projeto Escola Sem Partido”, exemplo de embate político e ideológico em voga no Brasil. Para tanto, trataremos de compor o mesmo em quatro partes: na primeira, discutiremos o conceito de materialismo histórico utilizando como base as obras *Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico*, de Friedrich Engels e *Fenomenologia do Espírito*, de Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Na segunda parte, passaremos a discutir o conceito de ideologia sob a ótica marxista. Para isso, recorreremos aos livros *Contribuição à Crítica da Economia Política*, o *18 Brumário de Luiz Bonaparte* e o Tomo I de *O Capital*. Optaremos por esse recuo conceitual para, na terceira parte analisarmos a chamada “Escola Sem Partido” no sentido de compreendermos se esta é isenta de intencionalidade ideológica ou, ao contrário do que propõe, é mais uma forma de manifestação ideológica oriunda da classe dominante. Por fim, com base nas concepções abordadas traçaremos nossa conclusão acerca do tema proposto.

Usaremos como base principal as ideias de Karl Marx e de Friedrich Engels. Como eles, no entanto, não explicitaram em sua obra uma teoria educacional propriamente dita, recorreremos a fundamentos teóricos que dialogam com tais ideias, localizando-os em autores que trataram posteriormente sobre a educação do estado burguês. Para a compreensão das lutas ideológicas que emergem nos espaços escolares, além do próprio conceito de ideologia em Marx e Engels, faremos uma relação deste com outros pensadores que analisaram a esfera educacional sob a ótica das lutas políticas e ideológicas que nela se manifestam, a saber: Paulo Freire, Dermeval Saviani, Pierre Bourdieu, Sally Power, Sharon Gewirtz e Stephen Ball.

MATERIALISMO HISTÓRICO

A origem do materialismo histórico encontra suas bases na filosofia antiga, mais precisamente em Heráclito. Conforme argumenta Engels (2018), quando os homens se determinam a pensar o mundo e a história, ou sobre sua própria atividade espiritual, se deparam com uma realidade de concatenações e inter-relações, em que nada permanece imutável, mas está em constante movimento e transformação.

[...] vemos, pois, antes de tudo, a imagem do conjunto, na qual os detalhes passam ainda mais ou menos para o segundo plano: fixamo-nos mais no movimento, nas transições, na concatenação do que se move, se transforma e se concatena... (ENGELS, 2018, p. 81)

No materialismo histórico as substâncias do real se encontram na própria realidade material, traduzidas na natureza e no trabalho dos homens sobre a mesma. Nesse contexto, todas as coisas estão sempre sujeitas ao devenir e ao perecer. A

natureza está em constante movimento de avanço e retrocesso.

A natureza é pedra toque da dialética e as modernas ciências naturais nos oferecem para essa prova um acervo de dados extraordinariamente copiosos e enriquecidos a cada dia que passa, demonstrando com isso que a natureza se move, em última instância, pelos caminhos dialéticos e não pelas veredas metafísicas, que não se move na eterna monotonia de um ciclo constantemente repetido, mas percorre sua verdadeira história. (Idem, p. 85-86)

De acordo com Engels, é Hegel quem pela primeira vez concebe o mundo da natureza, da história e do espírito como um processo. O autor de “A fenomenologia do espírito” se propôs a descrever a história como movimento constante de transformação e desenvolvimento progressivo, regida por leis internas que dão a ela uma dinâmica na qual o fluxo da realidade se manifesta por meio da tese, da antítese e da síntese de todas as coisas. Esse movimento está explicitado no prefácio da obra *Fenomenologia do Espírito*:

O botão desaparece no desabrochar da flor, e pode-se dizer que é refutado pela flor. Igualmente, a flor se explica por meio do fruto como um falso existir da planta, e o fruto surge em lugar da flor como verdade da planta. Essas formas não apenas se distinguem mas se repelem como incompatíveis entre si. Mas a sua natureza fluida as torna, ao mesmo tempo, momentos da unidade orgânica na qual não somente não entram em conflito, mas uma existe tão necessariamente quanto a outra; e é essa igual necessidade que unicamente constitui a vida do todo. (HEGEL, 1992, p.22)

Hegel, no entanto, não teria se “destacado das concepções idealistas”, uma vez que compreende as ideias como formas puras e autônomas, sendo estas mesmas o motor da realidade. Para o Filósofo, o movimento do pensamento é o motor do real o qual não passa de manifestação fenomenal da ideia. Em uma explicação sintética, o objetivo do movimento da história é o de elevar o homem, por meio do desenvolvimento do *espírito*, à plenitude de sua liberdade. Nesse contexto a história caminha em uma direção progressiva, tendo como seu ápice a Revolução Francesa.

Aqui se encontra o novo e último lema em torno do qual os povos se reúnem: a bandeira do *espírito livre*, que em si mesmo está na verdade – e só nela. Essa é a bandeira à qual servimos e que carregamos. Daquela época até nossos dias, nada mais se realizou ou deve se realizar a não ser cultivar esse princípio no mundo – já que a reconciliação em si e a verdade também se tornaram objetivas, segundo a forma. [...] O direito, a propriedade, a moralidade objetiva, o governo e a constituição, entre outras coisas, tem agora que ser determinados de maneira universal para que sejam adequados e razoáveis ao conceito da livre vontade. (Idem, 1999, p. 346)

O materialismo histórico nega a concepção hegeliana, uma vez que a história se constitui com avanços, mas também com retrocessos. No sistema capitalista há o risco eminente da barbárie.

A forma de entender a história, localizando-a no contexto do materialismo, tem como âmago as revoltas operárias, fruto da luta de classes entre o proletariado e a burguesia. A análise do materialismo histórico parte da concepção de uma história da qual o motor é a contradição: mudam-se os meios de produção e permanecem as lutas de classe. Formula-se a história por uma concepção de *devir*, na qual são retomados os conceitos hegelianos de *tese*, *antítese* e *síntese* como movimento do real.

Mudam-se, porém, os agentes desse movimento. A partir do materialismo histórico, as forças produtivas vigentes (*tese*), entram em contradição com as relações de produção abrindo um período de revolução social (*antítese*), surgindo daí um novo modelo de produção (*síntese*). Esse novo modelo, *síntese* do movimento histórico, sendo ele próprio uma nova *tese*, carrega em si sua própria contradição, o que denota sua natureza efêmera, imperfeita e transitória.

IDEOLOGIA

Para Marx e Engels, o próprio capitalismo produz as ferramentas de sua queda, ou seja, sua *antítese*. Uma das principais manifestações dessa *antítese* é a educação. Na medida em que necessita de uma mão de obra cada vez mais especializada, precisa garantir meios educativos para os operários.

O materialismo histórico subverte a filosofia hegeliana colocando-a “de cabeça para baixo”. O movimento do pensamento nesta condição é tão somente o reflexo do movimento da realidade. As ideias motores do sistema capitalista se manifestam num esquema de sociedade que se biparte em infraestrutura econômica e superestrutura ideológica. A primeira consiste nos materiais de produção e no trabalho, enquanto a segunda se trata dos aparelhos ideológicos (leis, religião, política, arte etc.), em suma, são as manifestações ideológicas impostas pelo estado burguês. Representada por um esquema piramidal, esta se localiza no seu topo, enquanto aquela representa a base da pirâmide.

Bourdé e Martins (1990) apresentam a ideologia burguesa como possuidora das seguintes características:

- a) Ela é uma parte ou conjunto da superestrutura;
- b) ela é uma produção de ideias;
- c) engloba toda a representação, discurso e teoria que é produzida pelas instituições políticas, jurídicas, religiosas e culturais;
- d) ela é uma falsa consciência;
- e) ela é um sistema de valores que um grupo dirigente impõe sobre uma sociedade.

A educação burguesa, como meio de formação de mão de obra, é componente

dessa superestrutura ideológica, mas também representa sua antítese enquanto é, sobretudo, um espaço de difusão de conhecimento e formação intelectual e social dos indivíduos, sendo, dessa forma, também um local de embates ideológicos.

ANÁLISE DO PROJETO ESCOLA PARTIDO

Manifestação recente das lutas ideológicas na esfera educacional brasileira, o Projeto Escola sem Partido tem sido alvo de grandes polêmicas, tanto no meio acadêmico quanto nas mais diversas mídias. Projeto baseado em uma concepção burguesa conservadora, tem como fulcro a difusão da ideia de uma educação neutra, livre de elementos ideológicos. Tal projeto defende que as instituições escolares devem impedir a “doutrinação” dos alunos pelos professores, censurando-os a qualquer manifestação de cunho ideológico, político, partidário, moral ou religioso no exercício de sua função. Uma vez que à luz do materialismo histórico essa concepção é oriunda da superestrutura ideológica, analogicamente essa “doutrinação” pode ser compreendida como toda e qualquer discussão ideológica que seja antagônica àquela imposta pela classe dominante.

Cunha (2016) argumenta que as denúncias do movimento são calcadas num recurso retórico conhecido como “jogo de meia verdade”, que consiste em apresentar provas que afirmam a tese defendida e esconder aquelas que a contradizem. Cria-se assim, um jogo retórico que pode ser traduzido no seguinte sofisma:

O Professor Y doutrina os alunos para ideologias de cunho A;

o Professor Y é do partido Z;

logo, todo professor do partido Z doutrina seus alunos para ideologias de cunho A.

Outro recurso do Projeto, também apontado pelo autor, é a omissão do pluralismo de concepções pedagógicas, que consiste na liberdade de ensinar do professor, garantida pela Constituição Federal de 1988.

A ideia de que as instituições escolares devem ser política e ideologicamente neutras não é novidade no País. Nos idos anos da ditadura militar, conforme é relatado na obra *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, de Dermeval Saviani, o governo militar estabeleceu em 1969 pelo Decreto 477 que nenhum professor, profissional da escola ou aluno poderia se manifestar de maneira política e/ou ideológica nas instituições de ensino. À época, esse decreto parecia ter como finalidade impedir o surgimento de críticas contra o regime vigente e a formação no meio escolar dos chamados “subversivos”. Tanto no período ditatorial quanto na atualidade a ideia de neutralidade escolar pode ser entendida como um meio de impedir a massa social de adquirir uma visão diferente da dos governos dominantes. Dessa forma, o próprio Projeto Escola sem Partido não é, em si mesmo, neutro. Na medida em que propõe extinguir a pluralidade de ideias no interior da escola, ele visa a conservação de uma única política e de uma única ideologia, o que remete à concepção freireana de que a

educação é, por sua natureza, política.

Adepto das teorias marxistas, Paulo Freire na obra *Pedagogia do Oprimido* buscou promover um “descortinamento” das políticas educacionais então vigentes no Brasil. Para Freire a educação tradicional promove um *conhecimento bancário*, na medida em que, na relação professor/aluno, concebe os alunos como receptores vazios e os professores como detentores exclusivos dos saberes. A função dos alunos, nesse sentido, seria somente receber sem reflexão todos os conhecimentos repassados pelos professores a eles. Dessa forma, os conhecimentos difundidos nas instituições de ensino tenderiam a uma rigidez, ou seja, não seriam passíveis de alterações e se tornariam meramente reprodutivos.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, sendo a qual se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca. (FREIRE, 2017, p. 81)

Freire critica a postura da burguesia brasileira, que ao exercer sua influência nas políticas educacionais, mantém a massa alienada e sob seu julgo. O autor faz uma distinção entre opressores (classe burguesa) e oprimidos (a classe trabalhadora). Freire entende a escola como espaço de reprodução social das ideias burguesas; espaço a ser conquistado pela classe oprimida.

É exatamente esta permanência do hoje neoliberal que a ideologia contida no discurso da “morte da história” propõe. Permanência do hoje a que o futuro desproblematizado se reduz. Daí o caráter desesperançoso, fatalista, antiutópico de uma tal ideologia em que se forja uma educação friamente tecnicista e se requer um educador exímio na tarefa de acomodação ao mundo e não na sua transformação. (FREIRE, 2016, p.140)

A escola, nesse sentido, deveria ser transformadora, partindo de uma nova concepção pedagógica, de reprodutora para libertadora e humanizante. Para esse fim, Freire propõe sua *Pedagogia do Oprimido*, pela qual a classe oprimida passaria a receber das escolas uma nova forma de educação, que valoriza os saberes adquiridos pelas vivências dos discentes e o diálogo entre professores e alunos, que devem ser utilizados na construção do conhecimento, quebrando a rigidez da *educação bancária*. Vê-se assim, que o Patrono da Educação Brasileira era veementemente contra a concepção de neutralidade e de escola apolítica.

Remetendo a outro reconhecido autor da área educacional, Pierre Bourdieu, no livro *Escritos de Educação*, traz críticas ao sistema educacional que vão de encontro às de Freire e reafirmam a educação como ato político. Para Bourdieu, a escola, vista como um meio de ascensão social, na verdade é uma instituição reprodutora

das desigualdades e, portanto, um instrumento a serviço da classe dominante para a dominação da massa. Na medida em que as políticas educacionais são produzidas sob a égide da cultura dominante, as referidas políticas tendem a valorizar os alunos de acordo com o *capital social* e o *capital cultural* que demonstram possuir. Segundo o autor, a escola reproduz as injustiças sociais enquanto não contribui para promover igualdade de condições entre alunos oriundos de diferentes classes sociais. Isso porque aqueles alunos que detêm maior capital cultural e social têm muito mais chances de obterem êxito, tanto na vida acadêmica quanto na profissional.

O currículo escolar, de acordo com Bourdieu, é produzido a partir de uma determinada noção cultural e sob o viés de uma ideologia específica. O aluno que possui um *capital cultural objetivado*, ou seja, a oportunidade que sua família e seu meio lhe proporciona quanto ao contato com obras de arte, livros, recursos tecnológicos e outros objetos de aquisição cultural, tem, por consequência, mais possibilidade de se identificar com os conteúdos curriculares impostos pelas políticas educacionais. O mesmo vale para o que Bourdieu denomina *capital cultural institucionalizado* e *capital cultural incorporado*. Este se refere ao que o sujeito adquire ao longo do tempo; às influências e vivências nele inculcadas durante sua trajetória de vida, enquanto aquele se refere aos diplomas e certificados adquiridos e reconhecidos socialmente. Nos três tipos de capital cultural a família e o meio exercem influência predominante para suas aquisições. Por isso, há uma desvantagem gritante entre alunos advindos da elite e aqueles oriundos das classes menos favorecidas.

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é responsável pela diferença inicial da criança diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (BOURDIEU, 2015, p.46)

De acordo com o autor, os excluídos não são mantidos fora da escola, mas também dentro dela. Por meio dessas observações de Bourdieu é possível inferir que a intenção de uma escola ideologicamente neutra, voltada para a formação da massa social, contribui para a manutenção desta como tal.

A noção de que a política interfere sensivelmente nos processos educacionais pode também ser remetida ao conceito de *macrocontexto*, abordado por Sally Power no livro *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. O referido conceito remete à noção de que, para além das políticas locais e do interior das instituições escolares, existe uma influência sobre a escola, advinda das relações políticas do estado e dos interesses de grupos cujas ideias prevalecem por conta de seus poderes de interferência nas legislações e diretrizes educacionais. Quanto ao papel do estado a autora argumenta que o mesmo atua sob a égide de três problemas permanentes

[...] primeiramente, há a necessidade de apoiar o processo de acúmulo de capital; em segundo lugar, o Estado deve garantir um contexto para a sua expansão contínua; finalmente, o Estado precisa legitimar o modo capitalista de produção, incluindo a própria parte no processo. (POWER, 2011, p. 59)

No mesmo livro, Stephen Ball e Sharon Gewirtz discutem acerca das transformações ocorridas no Reino Unido (que remetem também ao contexto brasileiro) quando da mudança do modelo de *Estado de Bem-Estar Social* para o *neoliberalismo*. No primeiro, dentre os discursos relacionados à educação, estavam aqueles que giravam em torno de compromissos ideológicos como igualdade de oportunidades, valorização de todas as crianças por igual, multiculturalismo, respeito às diferenças, desenvolvimento crítico e transformação social. O neoliberalismo, por sua vez, traz a noção de *novo gerencialismo* como solução para os problemas da educação e dos alunos com baixo rendimento escolar. Tal noção busca introduzir um modelo empresarial que tem por finalidade o alcance da excelência no serviço público por meio de indicadores avaliativos, da competitividade e da racionalidade técnica. Grosso modo, o novo gerencialismo compreende as noções de qualidade e excelência na educação como fatores direta e exclusivamente relacionados aos resultados de avaliações externas e internas às quais as escolas são submetidas.

O discurso do novo gerencialismo na educação enfatiza os propósitos instrumentais da escolarização – aumentando padrões e desempenhos conforme mensurados pela avaliação dos resultados, nível de frequência e destino dos egressos – e está frequentemente articulado a um vocabulário da empresa, excelência, qualidade e eficiência. (BALL;GEWIRTZ, 2011, p. 199)

Esse modelo, no entanto, não considera as variáveis que podem interferir em tais avaliações. Fatores como o *microcontexto* no qual a instituição de ensino está inserida, o núcleo familiar do aluno, a insuficiência de verbas etc., não são levados em conta nos resultados obtidos pelos supracitados indicadores. Nessa perspectiva, o aprendizado do aluno se converte em algo acrítico e puramente tecnicista.

CONCLUSÃO

Em vista das concepções abordadas, nota-se que há na história da educação uma constante luta ideológica, representada de um lado por políticas conservadoras cujo interesse é a manutenção do *status quo*, e, de outro, por políticas que, mormente defendem a emancipação da classe trabalhadora e a transformação social. Assim, o que pode ser notado na atual conjuntura política do Brasil, no que tange às políticas educacionais, mais especificamente a ideia da “Escola sem Partido”, é a continuidade das lutas ideológicas, uma vez que, ao se declarar contra qualquer manifestação de cunho político, o movimento defensor dessa ideia, na verdade busca impor, no interior das instituições de ensino, uma determinada visão de mundo, a qual se expressa na

atual conjuntura política do País. Visão esta que tem como princípio a manutenção do estado burguês e o encerramento do movimento histórico por meio da fixação e imobilidade da ideologia dominante.

Ao contrário do que difunde a ideia dominante, não se constata um processo de doutrinação dos alunos pelos professores. Se esse fato fosse real, seria pertinente afirmar que o Brasil estaria vivenciando uma verdadeira reconfiguração política, em todas as esferas governamentais, o que é empiricamente comprovável que não vem ocorrendo. Por outro lado, as mídias de massa parecem sempre buscar assumir esse papel impondo padrões de comportamento, consumo e contribuindo para a espoliação e alienação a serviço da classe dominante.

Nesse aspecto a escola se encontra em uma posição de elemento transformador, que de fato ela pode e deve assumir. Não por meio de doutrinação, mas de condutor das críticas, dos debates, das reflexões, que permitem aos indivíduos, por si próprios, entenderem seu papel na história, reelaborarem e reconstruírem seus conceitos e, a partir disso, se afastarem do processo de alienação a eles imposto, construindo assim, sua própria história.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Ball; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. 01. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As Escolas Históricas**. Portugal: Edições Europa-América, 1990. p. 119-220.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Projeto Reacionário de Educação**. Disponível em: <http://www.luizantoniocunha.pro.br>. Acesso em: 20 de junho de 2018.

ENGELS, Friedrich. **Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico**. Disponível em: http://www.livrosgratis.com.br/download_livro_26224. Acesso em: 02 de junho de 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito**. 02. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. **Filosofia da História**. 02. ed. Brasília: UnB, 1999.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 02. ed. São Paulo, Expressão Popular, 2008.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. 34. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

_____. **O 18 Brumário de Luis Bonaparte**. 01. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. 16. ed.

Petrópolis: Vozes, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 04. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOBRE A ORGANIZADORA

Gabriella Rossetti Ferreira: Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil.

- Mestra em Educação Sexual pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil.

- Realizou parte da pesquisa do mestrado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL).

- Especialista em Psicopedagogia pela UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados - Polo Ribeirão Preto.

- Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Agência de Fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

- Atua e desenvolve pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade, Formação de professores, Tecnologias na Educação, Psicopedagogia, Psicologia do desenvolvimento sócio afetivo e implicações na aprendizagem.

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/0921188314911244>

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-391-0

