

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-190105-DO0519>

**IDEOLOGIA E FILIAÇÕES DE SENTIDO
NO ESCOLA SEM PARTIDO***
**IDEOLOGY AND MEANING AFFILIATIONS
AT ESCOLA SEM PARTIDO**
**IDEOLOGÍA Y FILIACIONES DE SENTIDO
EN EL ESCOLA SEM PARTIDO**

Andréia da Silva Daltoé**

Universidade do Sul de Santa Catarina

Centro de Pós-graduação

Tubarão, SC, Brasil

Ceila Maria Ferreira***

Universidade Federal Fluminense

Instituto de Letras

Departamento de Ciências da Linguagem

Niterói, RJ, Brasil

RECEBIDO EM: 07/10/18.

APROVADO EM: 11/02/19.

***Resumo:** O Projeto de Lei nº 193 Escola Sem Partido, proposto no Senado em 2016, visa a defender leis contra o abuso da liberdade de ensinar, chamando de doutrinação ideológica ao que os professores estariam fazendo em sala de aula. Diante do embate sobre o Projeto e demais que vêm sendo propostos nas casas legislativas do país, chama a atenção o modo como ideologia é tratada no texto da lei, em contraponto ao que se entende por neutralidade científica e política. Considerando, portanto, que a proposta não estaria dissociada da práxis social, este estudo objetiva analisar, pelos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha pecheutiana, como o Projeto nº 193 se articula à conjuntura atual e como estabelece filiações de sentido a discussões sobre ideologia de outros momentos da história.*

***Palavras-chave:** Escola Sem Partido. Ideologia. Neutralidade. Prática política.*

* Este estudo é resultado de pesquisas e discussões realizadas no Grupo de Estudos Pecheutianos (GEP).

** Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem – PPGCL, da UNISUL, Campus Universitário de Tubarão/SC. E-mail: andrea.daltoa@unisul.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8370-6441>.

*** Professora do Programa de Pós-Graduação de Estudos de Literatura da UFF. Instituto de Letras. Niterói, Rio de Janeiro. E-mail: ceilamaria@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0859-0127>.

Abstract: Bill number 193, known as *Escola Sem Partido*, or *School Without Parties*, proposed in the Brazilian Senate in 2016, is designed to provide legal protection against the abuse of freedom of teaching, calling what teachers are doing in the classroom as ideological indoctrination. Observing the clashes over this and other bills being proposed in legislative bodies around the country, we are struck by the way ideology is treated in the text of the bill, in contrast with what is understood as scientific and political neutrality. Considering, therefore, that the bill is not dissociated from social praxis, this work draws on the theoretical assumptions of the French school of discourse analysis to analyze how Bill number 193 interacts with the current scenario and how it establishes a sense of belonging with discussions about ideology from other moments in history.

Keywords: *Escola Sem Partido*. Ideology. Neutrality. Political practice.

Resumen: El Proyecto de Ley nº 193 *Escola Sem Partido*, o *Escuela sin Partido*, propuesto en el Senado brasileño en 2016, tiene el objetivo defender leyes contra el abuso de la libertad de enseñar, llamando de adoctrinamiento ideológico para el que los profesores estarían haciendo en clase. Delante del enfrentamiento sobre el Proyecto y demás que han sido propuestos en las casas legislativas del país, llama la atención el modo como ideología es tratada en el texto de la ley, en contrapunto a lo que se entiende por neutralidad científica y política. Considerando, por lo tanto, que la propuesta no estaría disociada de la praxis social, este estudio tiene el objetivo analizar, por los supuestos teóricos del Análisis del Discurso de la línea de Pêcheux, como el Proyecto nº 193 se articula con la coyuntura actual y como establece filiaciones de sentido a discusiones sobre ideología de otros momentos de la historia.

Palabras clave: *Escola Sem Partido*. Ideología. Neutralidad. Práctica política.

“A ordem da língua? Nada mais do que a ordem política na língua. Uma incessante vigilância de tudo o que – alteridade ou diferença interna – arrisca questionar a construção artificial de sua unidade e inverter a rede de suas obrigações.”

(Françoise Gadet e Michel Pêcheux, 2004)

1 INTRODUÇÃO

Do Programa Escola sem Partido¹, idealizado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib/SP com o fim de defender leis “contra o abuso da liberdade de ensinar”, nasce o Projeto Escola Sem Partido (ESP), que passa a ser proposto a partir de 2014 nas casas legislativas estaduais e municipais de todo o Brasil. Em 2016, é submetido ao Senado por Magno Malta (PR-ES), na forma do Projeto de Lei nº 193 (PL-193, 2016)², para ser incluído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Em novembro de 2017³, porém, o PL-193 foi retirado de tramitação pelo autor, a pedido do Movimento Escola Sem Partido, dias antes de ser debatido pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte, que já acenava por sua rejeição, e submetido à Câmara dos Deputados para que, só depois de supostamente aprovado, chegasse ao Senado com mais força. No final de 2018, a Comissão Especial que analisava a matéria, na forma do PL 7180/14, encerrou seus trabalhos sem obter consenso, fato que leva a

¹ Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/> Acesso em: 23 mar. 2018.

² Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=569947&disposition=inline> Acesso em: 20 set. 2018.

³ Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/matéria/125666> Acesso em: 10 jul. 2018.

discussão para a próxima legislatura de 2019, quando os trabalhos precisam, por norma regimental, partir do início dos trâmites novamente.

Todavia, apesar de ainda não haver uma lei maior que subsidie a presente proposta nos municípios e estados, apesar de pareceres jurídicos sobre a ilegalidade desta proposta, de liminares suspendendo-a em algumas casas legislativas e de um forte movimento de resistência que se criou em torno, o fato é que sua disseminação pelo País não deixou de ganhar defensores, envolvidos, em grande medida, no engodo provocado pelo próprio título num primeiro momento: que Escola *sem* Partido seria o contrário de uma Escola *com* Partido. Tensão esta que começa produzindo dois efeitos que nos interessam: escola sem partido = sem partido político e/ou = escola sem que se possa tomar partido, no sentido de tomar posição.

Esta ambiguidade, que não se resolve no texto do PL-193, vai fazer trabalhar determinada ideia sobre ideologia, levando-nos, orientados pelos pressupostos teóricos da Análise do Discurso (AD) de linha pecheutiana, a investigar como o funcionamento desta noção na conjuntura política atual a significa e, ao mesmo tempo, recupera e atualiza sentidos a seu respeito que vêm pela memória.

Vale ressaltar que nossa materialidade de análise será o PL-193, mas julgamos que a reflexão aqui se estende aos demais projetos desta natureza espalhados pelo País, já que todos partem do mesmo modelo disponível na página da internet⁴, onde também se encontram disponíveis as instruções para submissão e justificativas. Por este motivo, tratamos especificamente do PL-193 enquanto *corpus* do estudo, mas nossa reflexão alcança também o ESP enquanto movimento que subjaz a todas estas propostas.

Primeiramente, nesta incursão sobre o momento atual, que envolve antes e depois da criação do projeto, iniciamos refletindo sobre o ano em que nos encontramos, 2018: ano de aniversários importantes como os 50 anos do Maio de 68, que passa praticamente sem menção na mídia oficial do Brasil, como se nada das lutas que se deram na França tivesse a ver com nossa história. Para nós, com o apagamento do Maio de 68 e seus sentidos progressistas, que apelam a práticas e teorias relacionadas ao que muitos de nós chamam de liberdade, apagam-se, portanto, as lutas que ainda se fazem necessárias: um projeto político de contestação, inclusão social de minorias, de cidadania. Ainda hoje, é conter os sentidos para que não reverberem, como nos traz Orlandi (2010, p. 65) ao dizer que os sentidos de 68 “foram silenciados, censurados, excluídos para que não haja um já dito, um já significado constituído nessa memória de tal modo que isso tornasse, a partir daí, outros sentidos possíveis”.

O que houve com Maio de 68 nos ajuda a compreender a permanente tentativa de silenciamento de qualquer discurso progressista da/na política. No Brasil, guardadas as devidas diferenças e proporções, também as manifestações de junho de 2013, que ganharam força num momento bastante delicado de nossa situação político-econômica, não deixaram de ser diminuídas em seu papel e levadas para o terreno das demandas dispersas, desvinculadas dos reais problemas da nação. Estes sentidos apagados, como nos diz Orlandi (2010, p. 59), migram, deslizam, desembocando em outros efeitos para atender a determinados interesses; foi assim com maio-68: “desencadeador de um processo de produção de sentidos que, reprimido, vai desembocar na absoluta dominância do discurso (neo)liberal”.

⁴ Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/movimento> Acesso em: 18 mar. 2018.

Também em 2018 são 170 anos da primeira edição do Manifesto Comunista (1848) e 200 de nascimento de Karl Marx (1818), datas que poderiam ser propícias tanto à rememoração desta obra, como ao legado do marxismo, que permanece atual para pensar problemas estruturantes de nossa sociedade. Mas assim como Maio de 68, os sentidos sobre estas datas passam despercebidos, quando poderiam fazer circular o contraditório das críticas ao hegemônico da política e da mídia oficial.

Não se trata, para nós, de qualquer silenciamento: os postulados destes acontecimentos passados se fazem presentes no presente. Assim como não vemos coincidência no fato de o ESP, proposto em casas legislativas no Brasil em 2014, recuperar a memória de 1964 em seus 50 anos do golpe militar. Uma data que veio acompanhada de uma nova mexida na fileira dos sentidos desta fase da história, como a criação da Comissão Nacional da Verdade, e que vai reverberar também nas manifestações a favor do ESP: na Audiência promovida para debater o Projeto de Lei com mesmo nome em Tubarão/SC, em 2017, os defensores do projeto vestiam camisetas em homenagem a Ustra, em meio a cartazes pedindo: Intervenção já!

Destacamos ainda que o ESP começa a se disseminar em 2014, um ano depois das manifestações de Junho de 2013, quando parte considerável da população brasileira foi às ruas protestar, inicialmente contra o aumento das passagens e o governo Dilma Rousseff, depois assumindo outras tantas pautas. Um espaço de lutas e debates, em muito, dividido entre: setores da esquerda, pois a política de conciliação de classes, empreendida pelos partidos dos trabalhadores, vinha abraçando pautas contrárias à classe trabalhadora e caminhando para um impasse; e setores de direita que não aceitavam as pequenas conquistas da classe trabalhadora, entre outros interesses postos em risco. De qualquer forma, as Jornadas de Junho assumiram caráter de contestação da chamada democracia representativa, tanto que, em muitos momentos, criticavam a presença de partidos políticos e de suas bandeiras nas manifestações.

Por fim, lembremos que em 2018 são 50 anos da edição do *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, que, apesar do título de Patrono da Educação Brasileira, lido e traduzido em várias línguas, vem sendo ferrenhamente atacado pelos defensores do ESP, reforçando, segundo Sampaio (2016, p. 146), que a história da educação no Brasil mostra que os herdeiros do golpe de 1964 “[...] não suportam um mínimo de transformação social. Eles querem a volta para os tempos de austeridade econômica que ampliava as desigualdades, ampliando medidas neoliberais e conservadoras, que reduzem as políticas públicas e favorecem o capital internacional”.

É neste cenário que o ESP toma força, não por acaso ao lado de uma série de desmontes que nossa já frágil democracia vem enfrentando: num momento de fortalecimento de discursos reacionários, de criminalização de movimentos sociais, de ataques às leis trabalhistas e ao direito à aposentadoria, entre outros direitos já duramente garantidos pela Constituição de 1988. Ou seja, o ESP não está sozinho, vem ao lado da aprovação da PEC 241, emenda constitucional que estabelece teto para os gastos públicos, congelando os investimentos em 20 anos, somando-se a cortes orçamentários, suspensão de programas e projetos importantes para a educação pública, redução de bolsas de pesquisas, investimentos e financiamentos na área, entre outros. Políticas estas que vão sendo discursivizadas sob a veste de avanço, reformas, única saída para tirar o Brasil da

crise, dando força, conforme Quinalha (2016), a uma plataforma nitidamente neoliberal de redução da atuação do Estado nas áreas sociais, bem como a uma agenda de conservadorismo moral em defesa, especialmente, da família tradicional.

É desse modo que o ESP será discursivizado: como uma necessidade de proteção da escola e da família e criminalização do professor, aglutinando muito de uma pauta que vem suplantando direitos fundamentais. Tentaremos compreender tais questões pela via da discussão sobre a noção de ideologia, entendendo-nos, constitutivamente, afetados por ela e assumindo nossa posição a partir dos preceitos teóricos que assumimos.

2 O TERMO *IDEOLOGIA* NO PL-193

Considerando que o PL-193 surge para conter o que seus defensores consideram como doutrinação ideológica, aquilo que professores estariam produzindo no sistema de ensino “nos últimos 20 ou 30 anos” (2016, p. 5), iniciamos nosso estudo pela procura do termo *ideologia* no texto do Projeto, cujos recortes trazemos enquanto sequências discursivas (Sd):

Sd 1: Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios: I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado.

Sd 2: Parágrafo único. O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos [...], sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero.

Sd 3: Art. 4º. As escolas confessionais e também as particulares cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, religiosos ou ideológicos, deverão obter dos pais ou responsáveis pelos estudantes, no ato da matrícula, autorização expressa para a veiculação de conteúdos identificados com os referidos princípios, valores e concepções.

Sd 4: 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 [...].

Como podemos observar nestas sequências, *ideologia* aparece predominantemente em função adjetiva, como uma qualificação da atitude de doutrinar, mas o substantivo *ideologia* em si não é explicitado no texto. Temos, portanto, a imprecisão de adjetivos referentes a um substantivo não definido. O único momento em que ideologia aparece substantivada é no “art. 2º: ideologia de gênero”, termo cunhado pelo movimento ESP para significar o que chamam de interferência dos professores na opção sexual das crianças. É uma discussão que foge ao que promete o título do Projeto, mas está lá, enquanto defesa da questão de gênero, a qual deveria ser, segundo o PL-193, concebida em “harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo” (2016, p. 1).

Fazendo a mesma busca na parte Justificativa do Projeto (2016, p. 5-8), ideologia aparece também sob a forma adjetiva dentro da seguinte família parafrástica:

correntes ideológicas
doutrinação ideológica (3x)
fins ideológicos
cooptação ideológica
escolhas ideológicas
perspectivas ideológicas
bullying ideológico
réplicas ideológicas
concepções ideológicas
neutralidade ideológica

Novamente aparece apenas o caráter adjetivo do termo, o que nos leva a uma primeira questão: o que se pode entender de um adjetivo derivado de um substantivo que não é definido textualmente, mas suposto como evidente? Para nós, a imprecisão ou indefinição não é um acaso, tampouco deixa de produzir sentidos que, como vimos nestas paráfrases, têm a ver com a imputação de crime ao trabalho do professor. Ou seja, o professor não consegue extrair da Lei o que pode ou não exatamente em sala de aula, mas deverá não ultrapassar os chamados:

Sd 5: Art. 7º. [...] limites éticos e jurídicos da atividade docente, especialmente no que tange aos princípios referidos no art. 1º desta Lei.

E a pergunta: que limites seriam estes? Como delimitá-los? Seria ético não tratar as diferenças em sala de aula ou problematizar os saberes constituídos? Ao professor caberia simplesmente reproduzir o conhecimento, considerado como fato ou verdade? E ainda, até onde se pode ir em termos de “limites jurídicos”? As respostas não são dadas pela superfície textual, mas, a partir dos pressupostos da AD, sabemos que a língua em sua estrutura não esgota os sentidos e então seus efeitos vão se abrigar em outros lugares, acabando por instaurar o medo e a censura; afinal, conforme explicita o PL-193 (2016, p. 3-4), não parecendo conceber a existência de qualquer legislação anterior a respeito:

Sd 6: Art. 8º. O ministério e as secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, [...] encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos interesses da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade.

Neste jogo que a língua engendra entre um dito e um não-dito que reverbera, desliza, podemos, por ora, compreender ideologia como sinônimo de doutrinação ideológica a partir de seus sentidos equivalentes: “determinada moralidade”; “[estudantes] doutrinados”; “abuso da liberdade de ensinar” (2016, p. 7); ou a partir do seu oposto: “pluralismo de ideias; liberdade de aprender e de ensinar; liberdade de consciência e de crença” (2016, p. 1). Segundo efeito este que aponta para a contradição

do/no Projeto: afinal, como falar em pluralismo de ideias ou qualquer tipo de liberdade em uma Lei que busca justamente impedir tais preceitos constitucionais? A partir da AD, sabemos que não se trata de uma contradição textual que se resolveria na literalidade da escrita, ou que apontaria para alguma falta de cuidado na elaboração da Lei. A contradição, sabemos, precisa ser compreendida pelos sentidos que coloca em jogo e pelo funcionamento que produz, o que passamos a investigar a seguir a partir do tratamento teórico que a noção de ideologia pode recobrar.

2.1 IDEOLOGIA E SUAS FILIAÇÕES DE SENTIDO

Pelo estudo que fizemos do PL-193 até aqui, já podemos apontar dois efeitos principais sobre a noção de ideologia: aquilo que é negativo, aliciador, criminoso, a ser, portanto, eliminado da escola; e aquilo pelo qual se pode ser afetado ou não, uma escolha.

Procurando entender este funcionamento no hoje, faremos agora uma incursão no tratamento teórico que a noção de ideologia recebeu em determinados momentos da história do conhecimento, elegendo como discurso fundador os estudos do filósofo Destutt de Tracy (1754-1836), que, motivado por ideais iluministas, elabora o projeto de uma ciência que trataria da origem e desenvolvimento de todas as ideias: a ideologia. Conforme Carvalho (2018), de Tracy, representante da burguesia revolucionária e soldado na Revolução Francesa, foi preso e, depois de solto, passou a integrar o Instituto Nacional de Paris em 1795 quando, em seguida, como Conselheiro de Instrução Pública, expediu circulares para escolas do país, destacando a importância da ideologia no currículo francês. Conforme Carvalho, de Tracy julgou que a ideologia daria bases sólidas para a moral e a ciência política, livrando-as de erros e preconceitos.

Superficialmente e ironicamente, poderíamos pensar que de Tracy queria levar a ideologia para a escola enquanto hoje o ESP quer expulsá-la. Mas não se trata disso. De Tracy pensava ideologia como uma ciência prática, que livraria o conhecimento humano de erros e preconceitos. Para Dunker (2008, p. 185), de Tracy propõe um ambicioso projeto, por meio do qual seria possível regular a sociedade resolvendo os desvios da política e os excessos do poder, o que para Dunker é ingênuo: tentar resolver os impasses seculares da filosofia política confiando na neutralidade da ciência.

O ESP parte também do pressuposto de uma dupla neutralidade: a da ciência e a do professor (PL-193, 2016, p. 1-3):

Sd 7: Art. 2º, neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado.

Sd 8: [...] ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito [...].

Em defesa desta pretensa neutralidade, a sala de aula seria um espaço de transmissão de conhecimentos, cabendo ao professor, sem tomar partido, tratar os conteúdos de “*forma justa*” (Sd 8). Todavia, conforme Eagleton (1996, p. 181), a partir

da revisão de ideologia em Lukács, “A verdade [...] é sempre relativa a uma determinada situação histórica”, não se justificando o aprisionamento na antítese estéril entre ideologia como consciência falsa de um lado, e a ciência como absoluta e a-histórica de outro.

Vemos, porém, que o ESP compreende ideologia como aquilo que se pode tirar para que o conhecimento reste puro. Os professores que ferirem este pressuposto doutrinam, enganam, aliciam. E este efeito não aparece solto na história, basta voltarmos a de Tracy quando, com a derrota do exército francês na Rússia e a identificação cada vez maior do filósofo com o republicanismo, o anticlericalismo e o liberalismo, Napoleão passou a acusá-lo, e a seus seguidores, por fomentar agitações políticas, considerando-os subversivos, sonhadores, ideólogos (CARVALHO, 2018). Ideologia passa, portanto, a ser cunhada como engano, ilusão, inversão da realidade e, conforme Carvalho, numa época importante para a formação da opinião pública burguesa ocidental, o termo adquire um sentido negativo, determinado por interesses políticos precisos.

Para Dunker (2008, p. 186), Napoleão interpreta tal projeto astutamente, acusando de Tracy por fazer aquilo que ele, a seu modo, pretendia; ao mesmo tempo, acusando os “ideólogos” por praticarem aquilo que estes mesmos criticavam: a metafísica. Disso se depreendem dois aspectos sobre a noção de ideologia: 1) uso epistêmico: atividade que se apresenta como neutra quando, na verdade, é determinada; 2) uso político: as ideias que determinam a realidade como forma de legitimar o exercício do poder.

Como já dissemos, o ESP vai ao encontro deste primeiro aspecto, ao entender conhecimento como neutro, assim como de Tracy, e vai ao segundo aspecto a partir de uma aparente contradição: o ESP condena os professores que estariam em sala de aula fazendo uso político de uma doutrinação ideológica, quando o Projeto quer fazer justamente a mesma coisa. Isso não vai ser explicitado na literalidade do texto, então, aparecerá na forma de uma proteção à escola, numa espécie de espelhamento/garantia da própria Constituição (2016, p. 5):

Sd 9: A liberdade de consciência – assegurada pelo art. 5º, VI, da Constituição Federal – compreende o direito do estudante a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado para fins políticos e ideológicos, pela ação dos seus professores [...].

Importante lembrar, porém, que novamente não lemos aqui a contradição como um problema da construção textual, e sim a significamos a partir da prática política de seus defensores. Não se trata ainda de pensar alguma intenção premeditada, um grande plano de nação estrategicamente traçado, muito menos o desconhecimento do que se quer com o ESP, mas considerar que a língua permite o engendramento destas contradições articuladas a interesses políticos, a relações de poder.

Os defensores do ESP colocam-se em defesa da escola, fazendo da doutrinação ideológica o cerne dos problemas da educação hoje. Tudo faz crer que há um segmento da classe política preocupado demasiadamente com a escola e que a crise está justamente naquilo que o ESP iria solucionar. Isso não é novo. Os postulados do marxismo vão nos mostrar que as crises sobre as quais recai a atenção dos problemas sociais oculta algo que é de fundo, perturbando a visão do todo. Não teríamos condições aqui de explorar a questão da totalidade – dialética e determinada materialmente – como base da

compreensão filosófica em Marx, mas dele e de Engels recuperamos a volta que fazem a de Tracy para criticar a ideologia alemã, buscando compreender como ideias, valores, juízos guardam relação com a sociedade em que se inserem. Não para mostrar alguma correspondência, mas pensar, conforme as próprias palavras de Marx e Engels (2010, p. 51), que “A produção de idéias, de representações e da consciência está, no princípio, diretamente vinculada à atividade material e o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real”.

Para Dunker (2008, p. 187-188), é Marx que vai reverter a noção de ideologia de saber neutro e científico em saber processual, contraditório e histórico, para a qual a alienação é dos homens para com suas formas sociais reais em sua materialidade histórica. Mas Marx e Engels também vão relacionar ideologia ao sentido de ilusão, fantasia, para tratar da invenção de um passado que assegura a continuidade e a conservação social. E dois aspectos do funcionamento da ideologia passam por aí: a) a questão do ocultamento, mecanismo que impede que as determinações sejam percebidas:

[...] em toda ideologia, a humanidade e suas relações aparecem de ponta-cabeça, como ocorre em uma câmara escura, tal fenômeno resulta de seu processo histórico de vida, da mesma maneira pela qual a inversão dos objetos na retina decorre de seu processo de vida diretamente físico. (MARX; ENGELS, 2010, p. 51).

e b) a questão da naturalização: mecanismo que apresenta os fatos como se fossem inevitáveis, naturais, sempre tomando o particular como se fosse universal. Em ambos os casos, o trabalho da ideologia atua no sentido de garantir e reproduzir as relações que estão na base da dominação de uma classe sobre a outra, relações estas que constituem a sociedade e seu universo ideal: ponto de partida do materialismo histórico para criticar a ideologia que predomina numa certa época: a da classe dominante.

Não queremos cair no risco de fazer pensar que Marx e Engels, no que discutiram no séc. XIX, se cola aos problemas do séc. XXI, mas dizer que seus postulados se mantêm atuais porque os problemas intrínsecos ao capitalismo de hoje são os daquele tempo. Ideologia em Marx e Engels encontra, portanto, o PL-193 como ocultamento da realidade, mas de uma realidade, neste caso, tomada como um conjunto de saberes uniformes, neutros e universais, dissociados das condições materiais de existência do sujeito. Não se trata, porém, de se preocuparem os defensores do PL-193 com os alunos ao modo como Marx e Engels pensavam a alienação do proletariado: para os autores (2010, p. 106), pensar a alienação era um dos meios para pensar a própria revolução; para o ESP, poderíamos dizer que se quer combater o que chamam “doutrinação” para justamente manter a alienação, compreendida por nós a partir de Orlandi (2012, p. 218), como aquilo que ocorre “quando o indivíduo não consegue discernir e reconhecer o conteúdo e o efeito de sua ação interventiva nas formas sociais”.

Não estamos falando, portanto, dos mesmos postulados, pois a discussão sobre ocultamento a partir dos Marx e Engels (2010, p. 65) precisa ser compreendida a partir de uma práxis revolucionária: “sempre no solo real da história; não de explicar a práxis a partir da idéia, mas de explicitar as formações ideológicas a partir da práxis material”; e a partir do ESP o ocultamento da realidade se mostra pelo trabalho doutrinador que os professores estariam fazendo.

É preciso pensar que Marx e Engels tomam a ideologia a partir da prática social; e o ESP a reduz como alienação, ocultamento, e a devolve para o campo das ideias: pelo aliciamento dos professores, os alunos seriam doutrinados, conforme Justificativa do PL-193, “a fazer determinadas escolhas políticas e ideológicas, que beneficiam, direta ou indiretamente as políticas, os movimentos, as organizações, os governos, os partidos e os candidatos que desfrutam da simpatia do professor” (2016, p. 6). Todavia, para Marx, aí em *Teses Ad Feuerbach*:

A questão de atribuir ao pensamento uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática [...], isto é, a realidade e a força, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou irrealidade do pensamento (visto isoladamente da *práxis*) é uma questão puramente escolástica. (2010, p. 120).

É esta crítica à escolástica que nos remete à leitura que Althusser (1985) fará de Marx e Engels na segunda metade do séc. XX, começando pelas teses sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE): que a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência; que as ideias ou representações que compõem a ideologia não têm existência ideal, espiritual, mas material, regulada por rituais materiais. Lembremos que Althusser (1985, p. 95-96) pretende partir do modo como o sujeito se reconhece em rituais práticos da vida cotidiana, para mostrar a necessidade de se chegar ao conhecimento científico deste mecanismo: tratamento científico da noção de ideologia.

Para Althusser (1985, p. 93), só há prática através de e sob uma ideologia e só há ideologia pelo e para o sujeito: duplo efeito característico da ideologia: “impor (sem parecer fazê-lo, uma vez que se tratam de ‘evidências’) as evidências como evidências, que não podemos deixar de reconhecer” (1985, p. 94). E é desse modo que a ideologia recrutaria a todos por meio do que Althusser trata como *interpelação*; logo, a partir de sua leitura, pensar-se fora da ideologia já é um efeito da própria ideologia: ilusão de que nunca nós mesmos estamos dentro dela, apenas os outros. É assim que se apresentam os defensores do ESP: os fora do jogo, fora da ideologia.

Althusser, ao discutir os AIE (religioso, jurídico, escolar, etc.), leva a questão para o interior das lutas de classes e o modo como uma e outra assumem a dominância. Ou seja, os AIE contribuiriam para que uma ideologia se tornasse dominante, mas ela não se realizaria neles; ela os ultrapassa, vem de outro lugar – “das classes sociais em luta: de suas condições de existência, de suas práticas, de suas experiências de luta, etc.” (1985, p. 107).

Recuperando a crítica à escolástica em Marx, pelo modo como vê o pensamento isolado da *práxis*, chegamos ao papel que Althusser vai atribuir ao AIE escolar para pensar também aí que filiação estabelecer com o ESP, sempre entendendo que não estamos tentando forçar correspondências, mas pensar o atravessamento da memória sobre os sentidos, no confronto de saberes.

Para Althusser (1985), a escola vai exercer o papel do aparelho religioso antes da Revolução Francesa, assumindo “o estabelecimento da hegemonia burguesa nas funções anteriormente preenchidas pela Igreja [...] não só sua hegemonia política, mas também a

sua hegemonia ideológica, indispensável à reprodução das relações de produção capitalistas” (1985, p. 76). Um trabalho ao modo do que o autor trata como uma partitura silenciosa, que nos leva a preencher o papel que nos cabe na sociedade capitalista, ou seja, “as relações entre exploradores e explorados” (1985, p. 80); uma música que produz um resultado vital para o regime capitalista, naturalmente encoberto e dissimulado “por uma ideologia da Escola universalmente aceita [...]: uma ideologia que representa a Escola como neutra, desprovida de ideologia (uma vez que é leiga)” (1985, p. 80).

A neutralidade aparece em Althusser, portanto, como um acobertamento da ideologia burguesa dominante: a escola como neutra e desprovida de ideologia para que não se perceba aí o trabalho de reprodução das relações de produção. Embora o ESP compreenda a escola também como neutra e a denuncie como doutrinadora, estamos falando de concepções bastante distintas: Althusser faz uma crítica à escola por fazer trabalhar a ideologia da classe dominante, domesticando corpos dentro de uma sociedade capitalista – um aparelho a ser tomado quando da revolução do proletariado. Guardadas as proporções e diferenças, o ESP se coloca como combatente à doutrinação ideológica, mas justamente porque acredita assim devolver a escola aos ideais conservadores de uma minoria que continua ditando os modos de produção da sociedade capitalista.

Afirmam seus defensores, conforme Penna e Salles (2017, p. 35), que “suas motivações são absolutamente despolitizadas e descompromissadas com qualquer tipo de ideário ou filosofia”, mas somente para anular questionamentos ao movimento e aos projetos de lei que dele derivaram, revestindo-se de uma “aura igualmente apartidária”. Assim, enquanto a escola de Althusser é um aparelho de Estado, o Estado para o ESP precisa ser dissociado da escola, porque considera que os professores doutrinadores são fruto dos anos da esquerda no poder: se o Estado se articula ao ESP é somente como necessário ao processo de criminalização do professor. A escola é, portanto, lugar de *doutrinação ideológica* para o ESP e *inculcação* para Althusser, mas ambos se encontram de modo diverso, pois o efeito produzido é que o ESP quer justamente voltar à escola criticada por Althusser: uma escola reprodutora das relações de exploração no modo de produção capitalista.

Adquirem, por consequência, papel fundamental os sujeitos deste processo: professor e aluno. Em Althusser (1985, p. 81), professor seria aquele ao qual os pais entregam seus filhos em confiança, que servirá ao recrutamento do aparelho escolar sem ter (a maioria diz o autor) “suspeita do ‘trabalho’ que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer”. Já o professor do ESP é alguém que, dotado de plena autonomia, seria, pelo texto do PL-193, um criminoso, dada a adjetivação que podemos elencar a partir das ações que os professores viriam cometendo em sala de aula:

doutrinador
agressor
hostilizador
estigmatizador
aproveitador
manipulador
desrespeitador

constrangedor
explorador
sectarista
abusador
ameaçador
cooptador
perseguidor
praticante de *bullying*

São estes adjetivos que subjetivizam o professor do PL-193 e, diferente da escola de Althusser, cujo professor não sabe sobre os mecanismos que o alienam, este é tomado enquanto sujeito de direito que sabe o que faz e é totalmente responsável por suas ações.

Por sua vez, pensando o sujeito aluno, Althusser (1985, p. 79) vai usar o termo “vulnerável”, considerando que a escola seria o único AIE que vai dispor, “durante tantos anos da audiência obrigatória [...], 5 a 6 dias num total de 7, numa média de 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista” (1985, p. 80). Também o ESP, Art. 2º, traz a “vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado” (2016, p. 1) e, Art. 5º, a norma de que o professor “não se aproveitará da audiência cativa dos alunos”. Ambos, portanto, usam “vulnerabilidade” e “audiência” (*obrigatória* em Althusser e *cativa* no PL-193), mas não estão falando do mesmo sujeito, já que Althusser está discutindo a necessidade de luta do proletariado em tomar os AIE; enquanto o ESP quer justamente manter a submissão às formas do poder. Isso confirma, segundo Pêcheux (1988, p. 161), que “uma mesma palavra, uma mesma expressão e uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes – todos igualmente evidentes – conforme se refiram a esta ou àquela formação discursiva”.

Por meio destas filiações de sentido, já podemos afirmar que o ESP não pode ser tomado como uma proposta descabida, sem sentido. A imprecisão e o abrigo do senso comum parecem compor justamente um projeto claro de escola. Assim, não falta nada ao texto do PL-193, tudo está ali, tanto que, mesmo ainda não aprovado em muitas casas legislativas, o medo já se faz sentir nas escolas. De igual maneira, não se pode dizer que o modo como ideologia “aparece” no PL-193 se dá por ignorância, ou desconhecimento de concepção teórica. Os sentidos que ali funcionam dão conta de uma prática política precisa: conter qualquer forma de reflexão crítica em sala de aula.

Isso mostra que o ESP não está isolado da sociedade em que encontrou abrigo, uma sociedade marcada, embora se busque negar, pela luta de classes, mas não no mesmo sentido de Althusser: uma classe lutando para tomar os aparelhos de Estado. No ESP, grande parte da população, mesmo educadores, defendem o Projeto, apontando, assim, para a importância e atualidade de Pêcheux (1988, p. 297) na crítica que faz a Althusser: o risco de uma interpretação funcionalista dos AIE, que pode levar a pensar o homem apenas como suporte (como vimos pelo modo como concebe o papel do professor) despossuindo o sujeito-político da possibilidade de agir, se não pela revolução, ao menos pela mudança.

Para Pêcheux, não existiria na luta de classes o encontro de dois mundos distintos e preexistentes a lutarem entre si, e a classe mais forte venceria. Isso nos faz olhar para a

luta de classes travada aí não como apenas espaço de reprodução, pois, conforme Pêcheux (1988, p. 144), “as ideologias não são feitas de ‘idéias’ mas de práticas”, o que leva os AIE para a cena da luta ideológica de classes em suas relações de desigualdade-subordinação. Para o autor (1988, p. 144), a ideologia não é o espírito do tempo, a mentalidade de uma época, “que se imporia de maneira igual e homogênea à ‘sociedade’, como espaço anterior à luta de classes”. Do mesmo modo, o AIE não seria a realização de uma ideologia em geral, nem a realização sem conflitos da ideologia da classe dominante: são seu lugar e meio de realização; o palco de uma dura e ininterrupta luta de classes, “simultânea e contraditoriamente, o lugar e as condições ideológicas da transformação das relações de produção (isto é, da revolução, no sentido marxista-leninista)” (1988, p. 145).

É nestas condições ideológicas de reprodução/transformação das relações de produção que Pêcheux vai pensar o conjunto complexo dos AIE em suas relações de contradição-desigualdade-subordinação, pois não seria possível, conforme o autor (1988, p. 145), numa crítica a Althusser, pensar que todos os AIE contribuíssem de maneira igual para a reprodução das relações de produção e para sua transformação. Logo, Pêcheux (1988, p. 147) não pensa a contradição como oposição entre duas forças que imprimiriam força uma contra a outra – a luta ideológica entre classes antagônicas não é simétrica. No ESP, por exemplo, não vemos uma elite de um lado e trabalhadores de outro. Envolvidos por um discurso conservador, alimentado pelo ódio aos professores que estariam desvirtuando as famílias, mesmo os prejudicados por uma escola da mordada defendem-na, confirmando que a determinação ideológica se dá por identificação e não por escolha consciente do sujeito. Ou seja, defendem os interesses de um projeto que, ao final das contas, só se interessa pela escola como espaço de reprodução, de formação de mão de obra, e não como espaço de emancipação dos sujeitos.

2.2 CIÊNCIA E PRÁTICA POLÍTICA: OS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO DO SUJEITO

Ao tratar da apropriação subjetiva dos conhecimentos científicos, Pêcheux (vale lembrar: também discutindo uma política do proletariado) retoma a questão da prática discursiva em sua articulação com a prática política, pensando não uma prática de sujeitos no sentido de ações, mas uma prática determinada, conforme o autor (1988, p. 214), a partir de “indivíduos interpelados em sujeitos falantes (em sujeitos de seu discurso) por formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes”.

Para o autor, a interpelação do sujeito se desdobra entre o sujeito locutor ou da enunciação (aquele que toma posição, responsável, livre) e o sujeito universal, científico da realidade do mundo das coisas: o sujeito em sua relação com o sentido, cujo efeito recai sobre os efeitos paradoxais deste desdobramento e sua relação com o modo como a prática discursiva está articulada à prática política: “toda prática discursiva está inscrita no complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das formações discursivas que caracteriza a instância ideológica em condições históricas dadas” (PÊCHEUX, 1988, p. 213).

Em Althusser, a ideologia recruta os indivíduos em sujeitos, e Pêcheux (1988, p. 157) vai dizer que, se a ideologia recruta os sujeitos, e recruta a todos, “é preciso, então, compreender de que modo os ‘voluntários’ são designados nesse recrutamento” e se reconhecem no processo, o que tratará a partir das três seguintes modalidades de subjetivação.

A primeira, a da superposição entre o sujeito da enunciação e o universal, representa uma tomada de posição “em plena liberdade”. Na segunda, o sujeito da enunciação se volta contra aquilo que o sujeito universal lhe “dá a pensar” (1988, p. 215), entrando em cena a dúvida, a contestação, a revolta em relação aos saberes daquela formação discursiva que lhe é imposta. É o mau sujeito, “que produz as formas filosóficas e políticas do *discurso-contra* [...], sob as diversas formas teóricas e políticas, reformistas e esquerdistas” (1988, p. 216). E a terceira seria quando o sujeito universal não permite um sentido no funcionamento de uma FD. Lembrando que Pêcheux está tratando da prática política do proletariado, esta terceira modalidade de tomada de posição vai ter a ver com a prática política de tipo novo, a revolução, não entendendo, ele explica (1988, p. 217), que haveria aí uma completa ruptura e o “fim das ideologias”, mas um trabalho de transformação-deslocamento da forma-sujeito.

Por meio destas modalidades, Pêcheux vai dizer que não se pode opor a produção do conhecimento à prática política: de um lado, a produção do conhecimento da primeira modalidade; do outro, a prática política da segunda. Esse antagonismo se manifestaria:

[...] no interior da forma-sujeito, na medida em que o efeito daquilo que definimos como o interdiscurso continua a determinar a identificação ou a contra-identificação do sujeito com uma formação discursiva, na qual a evidência do sujeito lhe é fornecida, para que ele se ligue a ela ou que a rejeite. (1988, p. 216, grifos do autor).

Trata-se do duplo trabalho de “acobertamento-rejeição” da ideologia, enquanto a terceira modalidade se daria sob a forma do “desarranjo-rearranjo” do complexo das formações ideológicas. Para o autor, somente nesta terceira modalidade é que haveria condição para a apropriação subjetiva dos conhecimentos e para a apropriação subjetiva da política do proletariado, cujo fim seria lutar “contra o mito de uma ‘pedagogia pura’ [...] e contra o mito de uma reconstrução dos conhecimentos na ‘atividade’ do sujeito” (1988, p. 218). Um mito que evita olhar para o que o autor chama de crucial: a não existência de qualquer começo pedagógico. Para Pêcheux (1988, p. 218), “todo efeito pedagógico se apóia sobre ‘o sentido’ pré-existente, sentido este produzido em formações discursivas ‘sempre-já aí’ e que lhe servem de matéria-prima”. Ou seja, toda pedagogia supõe ir à essência das questões, desconsiderando o sujeito e “o lugar da política na pedagogia” (1988, p. 219), fato que combina duas abordagens: a que faz passar por objeto do conhecimento puros efeitos ideológicos (realismo metafísico) e a que apresenta o objeto como uma convenção arbitrária (empirismo lógico). Para o autor, tanto num caso como no outro, o que se tem é a transmissão-reprodução dos conhecimentos: uma inculcação (1988, p. 219), termo aparece em Althusser (1985, p. 79) para falar do que faz a escola.

O ESP se aproxima desta pedagogia que pratica a pura exposição-transmissão de conhecimentos e que não vê no sujeito a possibilidade de reconstrução dos saberes: a

pedagogia que o PL-193 defende é a que trabalha de “forma justa” o conhecimento científico, entendendo-o como o sentido já-sabido, preexistente, isolado do social. Esta mistificação, segundo Pêcheux (1988, p. 219), separaria os conhecimentos científicos a partir de uma identificação direitista de um lado; e “o obscurantismo e as tendências regressivas-liquídadoras, que apresentam, frequentemente, feições ‘esquerdistas’” de outro: prática burguesa da política na pedagogia que permite a demarcação entre conhecimento científico e processos de inculcação ideológica; uma demarcação historicamente determinada pela luta teórica e pela luta ideológica das classes, cuja distinção é sempre uma distinção política e não puramente científica.

Para Pêcheux, esta relação de desigualdade ou discrepância entre o científico e o que ele traz como a “ignorância” (inculcação) pode tomar diferentes formas dependendo da natureza do aparelho escolar e do modo de produção que domina a formação social considerada, mas não se pode ser anulada: não se pode apresentar um conhecimento puro independente do trabalho da ideologia. Ou seja, no processo pedagógico sempre será necessário reestabelecer um sujeito que vai se colocar por identificação e desidentificação, cuja apropriação do conhecimento jamais se daria sob a forma de uma dedução, mas na forma de uma configuração que se transforma: “o real enquanto ‘necessidade-pensada’” (1988, p. 221).

O ESP quer, portanto, algo da ordem de um impossível, que é fazer da escola o lugar da apropriação-reprodução do conhecimento como se isso estivesse apartado do sujeito da prática política. Paradoxalmente, lendo Pêcheux, podemos pensar que o que deseja o ESP é sintoma da prática política inerente à prática pedagógica: inscrevem-se ideologicamente pedindo que não haja ideologia na escola. Portanto, não haveria como, pelo menos pela leitura que fazemos, o ESP se sustentar, já que seus dois pressupostos não existem: um aluno e um professor que não sejam sujeitos interpelados e um conhecimento científico que não esteja articulado à prática política.

Isso fala da contribuição importante de Pêcheux (1988, p. 223): todos não aprendem do mesmo jeito, logo a desigualdade entre os alunos não é de ordem biopsicológica ou mesmo sociológica, mas, segundo o autor, “efeito da luta ideológica das classes sobre o terreno da apropriação social dos conhecimentos, em seu vínculo com a apropriação subjetiva desses conhecimentos”. É isso que vai levar Pêcheux a dizer que a escola não é o lugar onde isso tem origem, mas apenas um dos lugares da luta de classes que atravessa a apropriação subjetiva do conhecimento. Althusser também vai dizer que não é na escola que isso tem origem, mas encerra-se em determinismos, o que Pêcheux questiona.

Embora, para o ESP, a escola seja apontada como o único lugar da formação social que precisaria desta patrulha (parece que na igreja, na política, na polícia, etc. não há problemas quanto a isso), para Pêcheux não é na escola que se dá a *penetração* destes saberes (1988, p. 224). A escola é um dos lugares desta realização, e a resistência se inscreve pelo modo como a segunda modalidade de identificação do sujeito, quando este se volta contra o sujeito universal da ideologia, está sempre ali presente, espontânea enquanto funcionamento da ideologia do proletariado e que, como diz Pêcheux, não é apagada quando da possibilidade da terceira, “capaz de traçar *linhas de demarcação* em relação aos efeitos discursivos-ideológicos da identificação e da contra-identificação, destruindo certas evidências” (1988, p. 226).

Desse modo, no tecido dos sentidos que vêm pela memória, poderíamos dizer que os apoiadores do ESP sabem o que estão fazendo quando tentam conter as formas de contraidentificação do sujeito da enunciação com o sujeito universal, sob pena de conter sempre e eternamente uma tomada de consciência mais radical, daí a tentativa de afastar, a qualquer custo, o questionamento sobre as formas de domínio social. E Pêcheux (1988, p. 229) já alertava que, desde que o socialismo surgiu, um perigo mortal espreita a sociedade capitalista: o surgimento de práticas políticas e ideológicas novas, “visando simular a ideologia e a política do proletariado para tentar mascarar, desfigurar e acobertar a existência concreta do socialismo”. Poderíamos pensar nos dias de hoje, guardadas as devidas proporções, que o perigo de que trata o ESP tem um pouco disso, afinal, *professores comunistas estariam doutrinando nossas crianças*, como é recorrente nos argumentos a favor.

A partir destas filiações de sentido, que se repetem, deslizam e se esvaem, podemos levantar uma questão que, julgamos, pode ser respondida a partir da reflexão já trazida: que interesse é este por parte de políticos, muitos sem nenhum conhecimento do que seja a realidade da escola, assim como o idealizador do Projeto, um advogado, com as questões da escola? A crise da escola ganha nome – doutrinação e ideologia de gênero – e um único inimigo: o professor. E, com isso, lançam uma cortina de fumaça para os verdadeiros problemas que a escola enfrenta. Eles não os desconhecem, mas acertam o alvo, se considerarmos, conforme Pêcheux, que é o aparelho escolar que vai contribuir para a penetração-inculcação, simulando a:

[...] ‘necessidade-pensada’ dos conhecimentos científicos sob a forma de evidências ideológicas de diversas naturezas, numa intricação tal que a ‘incompreensão’ (a dúvida, a resistência e a revolta) daqueles que sentem a escolarização como uma intrusão um momento desagradável pelo qual têm que passar, etc. (isto é, a grande massa dos explorados do modo de produção capitalista) é um sintoma que traduz ao mesmo tempo a separação objetiva do trabalho manual e do trabalho intelectual nesse modo de produção, e também a resistência espontânea dessa massa e essa penetração-inculcação, o que, no conjunto, caracteriza o que é chamado às vezes de seu ‘mau espírito’. (1988, p. 224).

Podemos dizer que o ESP vem para conter os “maus espíritos”, julgando que qualquer forma de questionamento ou resistência pode se voltar contra as formas de manutenção do poder. Afinal, é necessário todos saberem que há lugar para reproduzir conhecimento e há lugar para fazer política; que há os que realizam o trabalho manual e os que realizam o trabalho intelectual; que haja técnicos e especialistas; e que nunca tenhamos consciência dos modos de exploração a que somos submetidos.

Para o ESP, a ideologia seria o grande impedimento deste projeto de sociedade, porque apontaria para a falha deste discurso, desnudaria o que se deseja enquanto interesse de dominação numa formação social. Todavia, sabemos que a ideologia não é um ocultamento, uma névoa que se dissipa e, então, tem-se a realidade; nós e eles somos determinados por ela e se nos dizemos fora é somente pelo efeito que ela mesma produz. Não é possível, portanto, a partir de Pêcheux (1988, p. 209), fixar e distinguir “‘o que é ideológico’ (enquanto ligado a uma tomada de posição) e ‘o que não é ideológico’ (enquanto situado para além de toda tomada de posição)?”. Somos todos seres ideológicos; e todo discurso é, em essência, ideológico.

Desse modo, não é possível, segundo o autor (1988, p. 209), pensar uma lógica disjuntiva que oponha história, em sua objetividade de um lado; e luta de classe tomando posição a esta objetividade de outro. Para o ESP, sim: ou se aprende a ciência ou se discute política; ou se problematiza os saberes ou se doutrina; ou é Escola *sem* Partido ou é escola *com* partido. Algo que é possível a partir de determinada prática pedagógica e mediante um canal de denúncias pelo qual aluno ou pais podem denunciar o professor, assumindo para nós, nas palavras de Gadet e Pêcheux (2004, p. 31), a “incessante vigilância de tudo o que – alteridade ou diferença interna – arrisca questionar a construção artificial de sua unidade e inverter a rede de suas obrigações”. O ESP serve a esta vigilância e atende a esta sociedade artificial, funcionando, conforme os autores, como:

[...] a invenção de uma gestão estatal da ideologia, desunindo e acoplando os discursos especializados (tecnicamente adequados a seu objeto e coincidindo com ele), e os discursos provenientes de um espaço completamente exterior, lugar do ilógico e do não formulável, em que a ‘poesia’ e a ‘loucura’ combinam seus poderes. (2004, p. 115).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aos que criticam o ESP, é comum levá-lo para o terreno do absurdo, do que deve ser ignorado porque não teria como ser implementado, mas enquanto isso ele ganha forma e força, precisando, portanto, ser problematizado, discutido amplamente. Não o compreendemos como algo “fora da realidade”, descabido, por isso tentamos aqui apresentar uma reflexão que o tire do espaço do absurdo e passe a significá-lo a partir das relações de poder que engendra. E fazemos isso alertando a escola, uma escola que se quer democrática, com as palavras de Paulo Freire (1996), autor fortemente atacado pelo movimento do ESP:

[...] nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra. (FREIRE, 1996)

Ao trazer isso, Freire parece antever os rumos que tomaria a escola hoje, ou mesmo porque os problemas do seu tempo são os de agora. Pensar a educação como neutra passa, portanto, longe de algum desconhecimento, ou mesmo um plano arquitetonicamente planejado; antes, fala do modo como somos afetados pelas relações de força de uma minoria que usa do Estado para atender a seus interesses e acentuar sempre e cada vez mais o abismo social. Assim, não é por acaso que seja Paulo Freire (2011) constantemente atacado pelos defensores do ESP; afinal, ele já indagava:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que a vida? [...] Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? [...] ‘porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos’.

A sempre atualidade de Freire nos leva à atualidade do pensamento de Pêcheux (2006, p. 30), ao dizer que as “‘técnicas’ de gestão social dos indivíduos [para]: marcá-los, identificá-los, classificá-los, compará-los, colocá-los em ordem [...]...” – um espaço administrativo no qual o Estado (2011, p. 92) age à distância sobre as massas, procurando “anestesiá-las”, a divisão dos sentidos e da interpretação. Todavia, segundo Orlandi (2012, p. 213), em todo processo discursivo há sempre a possibilidade de “‘furos’, falhas, incompletudes, apagamentos e isto nos serve de indícios/vestígios para compreender os pontos de resistência”.

Desse modo, já que o campo do jurídico não impediu que o movimento ganhasse força pelo País, a resistência tem ganhado corpo no interior da sociedade civil, como o Movimento Educação Democrática⁵, Professores Contra o Escola Sem Partido, Coletivo Pró-educação de Tubarão/SC, entre tantos outros, que vêm produzindo artigos e têm participado de debates, provocado audiências, divulgado notícias nas redes sociais..., enfim, fazendo um enfrentamento e mobilizando a categoria e a sociedade como um todo para refletir sobre políticas que incidem na educação do País sem compromisso nenhum com a nação e com uma escola emancipadora e democrática. Todavia, usando palavras de Orlandi (2012, p. 231), porque a língua, a ideologia e o Estado falham em sua articulação do simbólico com o político, a resistência é possível: “não na forma heroica a que estamos habituados a pensar, mas na divergência desarrazoada, de sujeitos que teimam em (r)existir” (2012, p. 234). Vamos teimar, seremos resistência.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- CARVALHO, B. L. P. de. Antoine Destutt de Tracy: o “pai” do termo ideologia (artigo). In: *Café História – história feita com cliques*. Disponível em: <<https://www.cafehistoria.com.br/o-pai-do-termo-ideologia/>>. Publicado em: 5 mar. 2018. Acesso em: 10 ago. 2018.
- DUNKER, C. I. L. Discurso e ideologia. In: SIGNORINI, I. (Org.). *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- EAGLETON, T. A ideologia e suas vicissitudes no marxismo ocidental. In: ŽIŽEK, S. (Org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 179-226.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GADET, F.; PÊCHEUX, M. *A língua inatingível: o discurso na história da linguística*. Campinas. Pontes, 2004.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martin Claret, 2010.
- MARX, K. Manifesto do Partido Comunista. In: COUTINHO, C. N. et al. *O Manifesto do Partido Comunista 150 anos depois*. Rio de Janeiro/São Paulo: Contraponto/Fundação Perseu Abramo, 1998.
- ORLANDI, E. P. Maio de 1968: os silêncios da memória. In: ACHARD, P. et al. *Papel da memória*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2010. p. 59-71.
- ORLANDI, E. P. *Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 1988.
- PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

⁵ Leitura importante a respeito dos movimentos de resistência está em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2017/05/escolasempartido_miolo.pdf Acesso em: 10 ago. 2018.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD et al. *Papel da memória*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2010. p. 49-57.

PÊCHEUX, M. Foi “propaganda” mesmo que você disse? In: *Análise de Discurso*: Michel Pêcheux. Textos selecionados por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 73-92.

PENNA, F.; SALLES, D. da. A dupla certidão de nascimento do *Escola Sem Partido*: analisando as referências intelectuais de uma retórica reacionária. In: MUNIZ, A. da C.; LEAL, T. B. (Org.). *Arquivos, documentos e ensino de História*: desafios contemporâneos. Fortaleza: EdUECE, 2017.

QUINALHA, R. “Em nome de Deus e da família”: um golpe contra a diversidade. In: SINGER, A. (Org.). *Por que gritamos golpe?* Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 131-137.

SAMPAIO, T. G. A luta por uma educação emancipadora e de qualidade. In: SINGER, A. (Org.). *Por que gritamos golpe?* Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 145-149.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.