

CAPÍTULO 12

**Neopentecostalismo e o
movimento Escola sem Partido**

O trabalho de Ronaldo de Almeida (2019) analisa as relações entre o conservadorismo, a crise socioeconômica e o evangelismo na eleição do candidato de extrema-direita Jair Bolsonaro como presidente do Brasil. Sua hipótese é de que parte significativa desse setor religioso forma, de diferentes intensidades e modos, o processo social mais abrangente que vem dominando o debate público nacional e internacional de forma conservadora, cujos desdobramentos recentes foram as eleições de presidentes com postura truculenta, como Jair Bolsonaro, no Brasil; Rodrigo Duterte, nas Filipinas; ou Donald Trump, nos Estados Unidos.

O autor situa esse processo bem antes das eleições brasileiras de outubro de 2018. Para ele, as relações entre o evangelismo e o conservadorismo se adensaram na crise do país, desencadeada pelos protestos populares a partir de junho de 2013, situação que se polarizou nas eleições de 2014 e se aprofundou no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em abril de 2016, desembocando, de maneira aguda, na eleição de um político de extrema-direita em 2018.

Almeida (2019) demonstra que grande parte do processo social conservador de alcance amplo chamado no debate público foi levado a cabo por segmentos evangélicos da sociedade, especialmente neopentecostais, sendo que tal debate assumiu, pelo menos, quatro grandes vertentes: liberal, sob o ponto de vista econômico; regulador, sob o viés da moralidade privada, individual e familiar; punitivo, no que tange à segurança pública; e intolerante, no que diz respeito aos elementos socioculturais e aos costumes. É importante ressaltar que nem todos os conservadores são evangélicos

e, da mesma forma, nem todos os evangélicos são conservadores, o que não significa que apoiaram o candidato de extrema-direita.

O que o cientista político busca ressaltar é em quais momentos, entre quem, onde e como a postura conservadora e a fé evangélica se articularam a partir da crise brasileira atual. O conservadorismo é um termo atrelado a contextos e processos históricos particulares, como a desaprovação conservadora à Revolução Francesa, sobretudo a realizada pelo filósofo irlandês Edmund Burke. Em sentido oposto ao da revolução, a conservação das instituições e dos valores, por intermédio do comedimento e em nome da ordem, foi o núcleo do pensamento político conservador moderno. Assim, o conceito veio se tornando comum nas discussões políticas no Brasil e no mundo contemporâneos.

Conforme Almeida (2019), seja nos telejornais, na imprensa escrita ou nas redes sociais, essa expressão adquiriu sentidos assaz elásticos. Frequentemente, é associada imprecisamente ao nazifascismo quando se refere à política; outras vezes, é ligado ao fundamentalismo religioso quando concerne ao cotidiano. Em qualquer caso, várias análises sociopolíticas concordam quanto à relativa decadência das democracias liberais ao redor do planeta, com o concomitante recrudescimento da repressão por parte dos regimes políticos que ascendem ao poder através de eleições (CASTELLS, 2001). Também merece destaque o declínio de alguns governos latino-americanos de esquerda e de centro-esquerda, que, nos anos 2000, incluíram em suas agendas o fortalecimento

dos laços entre si e o paulatino distanciamento dos interesses dos Estados Unidos. Assim,

[...] os governos à esquerda, que dominaram a cena política sul-americana, começaram a declinar nos anos 2010 pela corrupção e também como consequência de rupturas com o *status quo* social, econômico e cultural por meio de políticas inclusivas e de diversidade. Isso gerou reações regressivas e de distinção social, sobretudo entre as classes médias (ALMEIDA, 2019, p. 186).

Desse modo, as políticas de proteção social empoderaram segmentos da população antes excluídos, como os pobres, os negros, os indígenas, as mulheres e os(as) homossexuais, gerando, sobretudo inconscientemente – ou seja, mascarados sob outros argumentos – indignação e pressão por parte da classe média para que tais mudanças fossem anuladas. Logo, Almeida (2019) entende que o conservadorismo foi o principal fruto de distintas forças políticas na presente crise política brasileira, tornando-se o vetor que aponta o sentido e a direção do atual processo, ainda em curso.

Três dos candidatos à presidência estavam diretamente ligados ao segmento evangélico da sociedade: Jair Bolsonaro, Cabo Daciolo e Marina Silva. O pesquisador ressalta que, em sua perspectiva, Cabo Daciolo é fruto do crescimento do pentecostalismo no subúrbio e nas favelas do Rio de Janeiro, tendo um discurso híbrido e uma performance pastoral considerada como espetacular. A partir de uma exegese literalista da Bíblia, Daciolo demoniza tudo o que é secular, pregando, de forma fundamentalista, que a sociedade deve subordinar a política aos desígnios do verdadeiro Deus cristão. Em

resumo, o discurso de Daciolo não distingue um palanque eleitoral, uma tribuna jurídica e um púlpito evangélico.

No que se refere ao catolicismo, o *Opus Dei*, de Geraldo Alckmin, e a teologia da libertação, que sempre se aliou ao Partido dos Trabalhadores (PT), pouca influência tiveram desde 2006, resultado da crescente invisibilidade da Igreja Católica no âmbito público. A candidata Marina Silva, também evangélica, mas com uma postura não radical, foi definindo durante o primeiro turno, em razão da agressividade dos outros candidatos e do pouco tempo de exposição televisiva. Além disso, ela veio se mostrando contraditória nas últimas eleições e na vida pública brasileira quando tal trajetória política é contraposta à sua origem social:

Em 2014, aproximando-se de uma agenda neoliberal, Marina foi a única candidata a declarar-se a favor da autonomia do Banco Central. No segundo turno de 2014, declarou apoio a Aécio Neves. Em 2016, posicionou-se a favor do *impeachment* de Dilma, contrariando a decisão do seu partido, a Rede. Apesar de o início de sua carreira política ter ocorrido nos movimentos sociais da Amazônia, de matriz política católica, a cada eleição Marina Silva consolidou a posição de centro e perdeu a confiança do campo político à esquerda (ALMEIDA, 2019, p. 200).

Paralelamente a isso, poderia ser acrescentado que a candidata não galgou a afeição da direita, seja pelo fato de ser mulher, parda, nortista, ter origem pobre, ter sido ministra do governo Lula num passado recente, seja pelo ambientalismo ou por outros fatores. Estas seriam razões especificamente políticas da pouca expressividade de Marina Silva como

candidata à presidência, uma vez que ela sempre foi indagada também em relação às suas crenças, apesar de não obter vantagem expressiva em razão da sua religiosidade, pois não foi porta-voz de discursos conservadores referentes aos costumes e à vida privada.

Ao contrário, recorrentemente buscou recordar à população o caráter laico do Estado e manter sua fé no âmbito privado. Naquele contexto, a pauta conservadora em relação aos costumes foi abraçada por Jair Bolsonaro, para agrado da ala cristã do Congresso Nacional. A esse respeito, Almeida (2019, p. 200) pontua que “[...] os evangélicos fizeram o movimento do púlpito ao palanque nas eleições para a Assembleia Constituinte, em 1986. Bolsonaro, no entanto, assim como o ex-presidente da Câmara dos Deputados Eduardo Cunha (MDB-RJ), fez o movimento no sentido inverso”.

Vinculado a tal linha discursiva, Bolsonaro tomou para si a pauta dos costumes, articulando-se, de um lado, com uma sólida base parlamentar evangélica, e, de outro, com os eleitores evangélicos, sensíveis às temáticas concernentes ao comportamento e ao corpo. Seu discurso foi diametralmente oposto a quase todas as transformações socioculturais que o Brasil assistiu nas últimas décadas, relativamente a gênero, direitos reprodutivos e sexualidade, por exemplo, as causas LGBTQIA+ e o aborto. Sendo assim, combateu a chamada “[...] ‘ideologia de gênero’, espectro que assombra a população conservadora, gerando uma espécie de pânico moral” (ALMEIDA, 2019, p. 205). Além de expressivo demograficamente, o segmento social evangélico – sobretudo os

neopentecostais – se viu, pela primeira vez, representado no mais alto cargo da nação.



Figura 12: Marcha para Jesus em São Paulo (SP).

Fonte: Governo do Estado de São Paulo.²²

Em linhas gerais, analisando os índices absolutos dos eleitores que votaram nos dois candidatos por religião, apenas três grupos votaram mais em Haddad do que em Bolsonaro: os pertencentes às religiões afro-brasileiras, os sem religião e os ateus/agnósticos. Como esperado, os evangélicos votaram maciçamente em Jair Bolsonaro, não obstante Haddad também tenha tido expressiva votação entre eles, mostrando que esse universo religioso é diversificado internamente.

Almeida (2019, p. 206) assegura que, de fato, quem fez diferença nesse pleito a favor de Bolsonaro foram os evangélicos, “[...] mobilizados pelas pautas dos costumes, pelo medo da ameaça comunista e pelo apelo à honestidade das pessoas

²² A imagem está disponível no *link*: bit.ly/Marcha-para-Jesus_SP-2019.

de bem”. Outras razões secundárias estavam também em jogo: a crise econômica persistente, a ânsia por uma “nova política”, o antipetismo e a insegurança perante a violência pública crescente. A candidatura de Haddad, por outra mão, mobilizou outros vetores discursivos, como a valorização da democracia frente à ameaça de um governo militar ditatorial, a defesa das diferenças e dos direitos humanos, a menor desigualdade social, a valorização da ação estatal para aquecer a economia e garantir proteção social, a preservação ambiental, o diálogo e a tolerância etc.

A eleição de Bolsonaro foi, assim, o resultado de processos estruturais e de situações conjunturais. Nesse contexto, quatro linhas de forças sociais cruzaram a conjuntura do país na qual o evangelismo e o conservadorismo se coadunam: a da economia, a da moral, a da segurança e a da sociedade. A primeira força diz respeito ao papel que o Estado deve ter na economia. Nos últimos anos, ampliou-se a crítica à sua intervenção, particularmente às políticas de proteção social aos mais necessitados. A noção meritocrática de esforço individual e a iniciativa privada, nesse caso, são valorizadas, em oposição às políticas identitárias e compensatórias, como é o caso do Bolsa Família.

Em grande parte, tal entendimento do esforço individual tem forte afinidade com a lógica da teoria da prosperidade do neopentecostalismo. Trata-se, num ou noutro caso, de incentivar uma postura empreendedora – no âmbito religioso, de “luta contra o mal” – objetivando não só a sobrevivência material, mas também o enriquecimento financeiro e a mobilidade social. Assim, alguns dos efeitos práticos das igrejas

evangélicas nos fiéis são o estímulo e o encorajamento, posto que, ante às adversidades terrenas, não cabem desânimo e desistência, mas, sim, atitude positiva e fé. Portanto, o discurso da prosperidade material, fruto de sacrifícios monetários como “provas” de fé, aliado à postura empreendedora, é algo altamente valorizado por essas religiões, integrando sua ética econômica e laboral.

Uma segunda linha de força concerne aos hábitos culturais e à moralidade. O país, mormente com a redemocratização, vivenciou modificações bastante progressistas no que tange aos direitos reprodutivos, às relações de gênero e aos costumes sexuais. Em contraposição, ressurgiram reações contra a secularização e contra valores e comportamentos individuais tidos como liberais. Esse discurso reacionário de moralidade pública encontrou nas religiões evangélicas importantes promotoras da família tradicional e do controle sobre a sexualidade.

Assim, sob o signo de “família tradicional”, engloba-se, no campo moral, questões relativas aos corpos, ao desejo, à reprodução e à sexualidade individuais. Porém, o conservadorismo dos costumes propagado pelos segmentos religiosos evangélicos não objetiva alcançar somente seus fiéis, o mundo da congregação religiosa, nos termos weberianos (ALMEIDA, 2019), mas também a sociedade mais abrangente, concorrendo com a normatização jurídica e os valores da moralidade social laica.

A religião, que parecia ter se confinado ao plano individual e privado com o processo de secularização pelo qual passou

a maior parte do mundo ocidental, reconfigura-se e atua sobre o que é definido como esfera pública. Com efeito, a onda conservadora evangélica perpassa três instâncias: surge no seio familiar, sendo a primeira transmissora do pertencimento religioso; manifesta-se no plano público, em eventos como a Marcha para Jesus; e interfere no Estado, por intermédio da eleição de seus membros para o Legislativo e o Judiciário, e no apoio direto a movimentos como o Escola sem Partido.

A terceira faceta dessas forças concerne a uma série de movimentos políticos, demandas sociais e medidas do governo que se direcionam para ações e posturas mais punitivas e repressivas por parte dos aparelhos estatais de segurança pública. A redução da maioridade penal, a flexibilização da lei do armamento, a lei antiterror, o endurecimento da política de encarceramento, entre outros pontos, são proposições que ampliam a legítima violência do Estado sobre os (ou vistos como) criminosos, justamente os mais distantes do âmbito dos direitos.

Em síntese, o conservadorismo religioso neopentecostal titubeia entre resistir às transformações – só admite a existência de famílias heterossexuais, por exemplo –, estimular mudanças regressivas, ou seja, reacionárias – por exemplo, a criminalização do aborto em qualquer circunstância, retroagindo à lei de 1943 – e acatar valores do mundo laico – como a ética empreendedora e o incentivo à violência praticada pelo Estado sobre aqueles vistos como “foras da lei” ou “suspeitos”.

Dessa feita, o termo “intolerância nos tempos da crise”, que compreende o período entre 2013 e 2018, também adquiriu um sentido genérico, compreendendo a acentuação de afetos negativos, como a fobia e o ódio, em direção aos diferentes. O ódio se exteriorizou na estigmatização de eleitores e de políticos de esquerda e na criminalização dos movimentos sociais. Em razão dessa complexidade, foi uma onda constituída por dinâmicas sociais desiguais, assimétricas e com temporalidades diversas, que, na atual conjuntura, concentraram-se politicamente em torno de alguns inimigos comuns: os progressistas, esquerdistas, transgressores etc.

Por outro lado, Almeida (2019) assegura que a constelação das forças conservadoras no país possui camadas mais profundas e antigas, ultrapassando a importância dos evangélicos como grupo religioso. Portanto, da mesma maneira que nem todos os evangélicos são conservadores, nem todos os conservadores são evangélicos. Todavia, o autor não deixa dúvidas quanto ao fato de que o presente conservadorismo no Brasil se deve, bastante, à expansão desse grupo religioso, tendo um papel fundamental nas eleições presidenciais de 2018. Com isso, o enfoque nos evangélicos não acontece como causa do processo conservador mais abrangente, mas é articulado a ele.

Nessa mesma lógica, outro movimento de caráter conservador – aliás, reacionário – na história mais recente do Brasil é o nomeado Escola sem Partido, pretensamente anti-ideológico e apartidário. Entre 2014 e 2016, foram apresentados nas casas legislativas brasileiras Projetos de Leis (PLs) que, tratando da educação escolar, apresentavam como norteador

um entendimento normativo e prescritivo da educação, encarando-a como mera instrução tecnicista (PICOLI; GUILHERME, 2018). Mais especificamente, são os PLS 867/2015 e 193/2016, em tramitação no Senado e na Câmara. Diante disso, os autores problematizam os projetos à luz das reflexões da filósofa alemã de origem judaica Hannah Arendt, ao discutir as relações entre educação e totalitarismo, as funções da escola, a separação entre educação e ensino, e a negação tanto da ação política quanto da pluralidade. Não por coincidência, o referido movimento se tornou robusto no momento de maior ruptura da ordem democrática desde a Constituição de 1988: o advento do golpe contra a presidenta Dilma Rousseff.

Em 2016, foi levado ao Senado o projeto de Lei nº 193/2016, de autoria do senador Magno Pereira Malta, do Partido Republicano (PR) do Espírito Santo, visando inserir, entre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, previstas pela Lei nº 9.394/1996, o movimento Escola sem Partido. Já na Câmara dos Deputados, foram apresentados outros dois PLS (7180/2014 e 867/2015). Os projetos não tiveram a tramitação concluída, não obstante tenham sido considerados inconstitucionais em nota técnica da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, do Ministério Público Federal, e de terem sido vistos como propostas que deslegitimam a produção acadêmica e as conquistas legais dos últimos anos, além de antidemocráticos e “criminalizadores” da atividade docente.

O Escola sem Partido possui um *site*²³ em que expõe suas intenções, divulga artigos – em tese, isentos de ideologia

²³ Disponível no link www.escolasempartido.org/.

– e orienta estudantes e seus pais, principalmente sobre os procedimentos para denunciar professores que estariam utilizando as aulas como palanque político. Em sua apresentação, o movimento diz ter sido criado para visibilizar um gravíssimo problema que atinge a maioria das instituições de ensino do país, do ensino fundamental à universidade: a instrumentalização da educação escolar para fins ideológicos e partidários (PICOLI; GUILHERME, 2018).

Aponta-se, também, uma gama de bandeiras defendidas pelo movimento, como a luta em favor da descontaminação e “desmonopolização” política das escolas por parte das esquerdas, do respeito à integridade moral e intelectual dos estudantes, e em prol do direito dos pais de dar aos filhos a educação moral que seja consoante aos seus costumes e crenças. No entanto, tais encaminhamentos afrontam, no que diz respeito às escolas públicas, o princípio da impessoalidade na administração pública, constante no *caput* do artigo 37, da Constituição Federal de 1988, o qual garante que as orientações ideológicas, políticas, sexuais e religiosas do servidor público não podem ser levadas em consideração na avaliação do seu desempenho.

Se o que defende o movimento passar a ser efetivamente considerado, será predominante o personalismo no controle do trabalho docente, característica premente das sociedades autoritárias e totalitárias. Em outras palavras, o próprio discurso do fim das ideologias está a serviço de uma abordagem ideológica acerca da educação, orientando os processos pedagógicos para o formalismo livresco, no que se refere ao

que deve ser ministrado pelo docente, e para a memorização, no que se refere ao papel do educando.

Esses PLs possuem como pano de fundo a visão de que a escola deve restringir sua ação à instrumentalização técnica e teórica e, ainda, à simples transmissão de saberes e modos de fazer, sem questionar a realidade ou promover reflexões. Logo, a educação, em seu sentido abrangente, não meramente instrucional, seria incumbência apenas da família. Sobre isso, Hannah Arendt (2011, p. 246, apud PICOLI; GUILHERME, 2018, p. 4) se contrapõe, afirmando que “não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar, uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto, degenera com muita facilidade em retórica moral e emocional. É muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado”.

Nesses termos, a filósofa alerta para a impossibilidade ética de instruir sem educar. Do contrário, o ensino passa a ser a transmissão de conteúdos fechados ao debate, passando a ideia de que o processo da história é irreversível e que a realidade é dada, não construída. Tal postura educacional é fatalista, acrítica, unilinear e determinista, desconsiderando que sempre há fatores políticos no conhecimento, sobretudo no saber instituído – portanto, é fruto de uma seleção – como “escolar”. Isso remete a outro esclarecimento arendtiano: a distinção entre conhecer e pensar. Nem todo conhecimento se transforma, automaticamente, em pensamento, em reflexão. Portanto, tentar separar a instrução da educação é, além de indesejável, impossível; conforme os autores: “há um nível externo que tem a ver com a transferência de conhecimento

e habilidades e um nível interno que se preocupa com a formação do caráter, com sua forma de se relacionar com outros indivíduos e a sociedade [...], assim, esse nível interno é político” (PICOLI; GUILHERME, 2018, p. 5).

O que transformou o animal *homo sapiens* em ser humano é exatamente a capacidade de ação (atos refletidos), movimento eminentemente político, inclusive a inércia, visto que a não ação é uma forma de ação. Com efeito, os PLS do Escola sem Partido propugnam um processo de tecnificação da vida; uma rotinização simplória das relações, com os outros e consigo próprio; uma normatização artificial dos comportamentos; e uma adequação do conhecimento e da capacitação ao que é admitido como única possibilidade legítima. Nesses termos, Arendt não vincula a falta de reflexão à deficiência cognitiva, à estupidez ou à ignorância (no sentido de desconhecimento). Para ela, o risco social de práticas escolares que somente instruem, mas não educam, é sua constatação.

A filósofa analisa o julgamento do caso de um oficial do exército nazista que efetivamente não decidiu matar judeus, mas que, “cumprindo ordens”, levou-os para campos de concentração. Ela conclui que indivíduos, mesmo que inteligentes e com conhecimentos especializados, podem não pensar e não refletir sobre os significados e as consequências de suas ações. Assim, a educação crítica e reflexiva favorece a compreensão dos sentidos do fazer por parte dos sujeitos, algo eminentemente político. De fato, transmitir conhecimentos é imprescindível, mas educar para pensar é uma urgência, uma vez que é a única possibilidade de se evitar a banalização do mal, construindo uma sociedade respeitosa,

tirando os indivíduos do estado de torpeza e de indiferença que caracteriza a irreflexão, e permitindo que as verdades prevaleçam no contexto social.

Em oposição, pensar implica a capacidade de entender e problematizar os significados e os sentidos das experiências humanas, não se limitando apenas a ter informações sobre o mundo, mas também a questionar e deliberar acerca das ações sobre ele e dele sobre nós. Para que isso aconteça, a educação deve ocorrer num contexto de liberdade, em que sejam permitidas as oposições, desde que assentadas na razão e não nos gostos individuais, e de modo a possibilitar o desenvolvimento de “espíritos livres” (PICOLI; GUILHERME, 2018). Essa educação distinta conduz a um conjunto de indivíduos que “não pensam no que fazem”, não por incapacidade ou porque não querem, mas porque vivenciaram uma educação que somente os instruiu sobre certos conhecimentos abstratos ou os “treinou” em práticas sem os explicar qual sua origem e significado.

Com efeito, pode-se afirmar que há educação na escola quando os processos educativos que ali têm lugar são diferentes e vão além daqueles realizados pela família, pelo grupo de amigos, pela comunidade; quando não são apenas reprodutivas dos valores, da moral e dos costumes predominantes. Logo, se não há avanço, e mesmo risco, em relação ao senso comum e hegemônico, não há superação de si mesmo e dos valores microssociais da origem do discente. A educação necessita ser uma abertura para problematizações e, simultaneamente, dar novas respostas ao que está posto;

precisa apresentar o diferente, o externo, desassossegando e desafiando o indivíduo.

Picoli e Guilherme (2018) ainda ponderam que não é o caso de desautorizar ou abolir o que se aprende com a família, como deturpam os apoiadores do Escola sem Partido, mas que o que se aprende no seio familiar, em razão da alta carga afetiva, tem muita força persuasiva, que serve de alicerce para princípios morais que acompanharão o sujeito ao longo de toda a vida. Cabe à escola, então, mostrar que existem outros modos de vida, princípios e valores que não apenas os familiares. A escola não deve e nem consegue ser o lugar de socialização primária do indivíduo. Essa prerrogativa sempre caberá à família.

Na educação escolar, devem ser privilegiados os sentidos subjacentes – explícitos e implícitos – das escolhas éticas realizadas pelos sujeitos e pelos grupos no mundo concreto. A escola deve colocar o aluno em contato com ideais racionais, calcados teórica e metodologicamente na ciência e nos valores éticos fundamentais. Picoli e Guilherme (2018) destacam que, segundo o que propõem os referidos PLs, a escola não pode se opor à opinião familiar, o que impõe o equivocado entendimento de que cada um pode ter sua própria ética e que toda opinião é igualmente válida. Por exemplo, os valores de uma família racista devem ser respeitados da mesma forma que os valores de uma família não racista ou antirracista.

Sendo assim, os valores democráticos e de direitos humanos podem e devem se opor aos valores familiares quando

estes violam aqueles, sendo obrigação da escola ter como parâmetro os princípios mais gerais da sociedade, no caso, o respeito à democracia e aos direitos humanos fundamentais, que são inegociáveis. Na esteira do pensamento arendtiano, condutas racistas não apresentam apenas uma dimensão pessoal, pois implicam na inferiorização do outro e em efeitos perniciosos a ele, assim como à sociedade. Em outros termos, embora pensar seja um direito, não é permitido impor tais pensamentos, por meio de ações, à sociedade.

Além de não considerar essa diferenciação, os PLs ora tratados estabelecem uma separação – artificial, já que, na prática, ela não existe – entre educação e instrução, supondo que a primeira cabe exclusivamente à família e a segunda à escola. Deturpando a realidade, o Escola sem Partido retrata a produção acadêmica internacionalmente reconhecida acerca das relações de gênero e da sexualidade como simples ideologia, isto é, como crença, advogando seu banimento do ensino, espaço por excelência de popularização e divulgação da ciência. Ao considerar a identidade biológica de sexo (fêmea e macho) como sendo o mesmo que identidade sociocultural de gênero (mulher e homem, feminino e masculino), os PLs, além de grosseiros, mostram-se altamente ideológicos – em favor do conservadorismo sexual e do modelo tradicional ocidental de se ser homem ou mulher como o único possível.

De acordo com Picoli e Guilherme (2018), inúmeros estudos de gênero evidenciam inquestionavelmente que os seres humanos passam por duas gestações: a primeira no útero materno, em que se desenvolvem e amadurecem fisiologicamente, e a segunda de matriz social e cultural, na qual

são socializados, sendo submetidos a diversas influências simbólicas, rituais, discursivas, técnicas, culturais e psíquicas próprias da sociedade em que vivem. Assim, todo ser, primeiro, nasce por determinação biológica como macho ou fêmea, mas se torna mulher ou homem por condicionantes socioculturais ao longo da socialização que recebe e que, por ser coletiva, nunca é definitiva, pois a sociedade está em transformação permanente.

Outro equívoco desse movimento conservador é afirmar, categoricamente, que “[...] a moral é, em regra, inseparável da religião” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2017, apud PICOLI; GUILHERME, 2018), pois esse posicionamento demonstra um completo desconhecimento das teorias filosóficas acerca de ambas as temáticas: religião e moral. Desconsidera, ainda, que cabe, inclusive à educação formal, promover a esquiva do mal, isto é, favorecer a formação de juízos no educando, no sentido de buscar o bem e a dignidade para si e para a sociedade em que vive. Quanto às imbricações entre moral e religião, faz-se mister o posicionamento do filósofo Immanuel Kant (2009, p. 10, apud PICOLI; GUILHERME, 2018, p. 8) sobre esse enlace:

A Moral, enquanto fundada no conceito do homem como um ser livre que, justamente por isso, se vincula a si mesmo pela razão a leis incondicionadas, não precisa nem da ideia de outro ser acima do homem para conhecer o seu dever, nem de outro móbil diferente da própria lei para o observar.

Suprimir debates sobre temáticas polêmicas e a abertura à discussão de valores familiares entre professores e alunos na sala de aula são posturas que visam reificar opiniões

familiares – que podem ser, eventualmente, diametralmente opostas à defesa dos direitos humanos e da democracia – e conduzir a situações em que valores específicos a certos grupos religiosos sejam entendidos como universais e os únicos possíveis. Isso significa que a educação para valores, ou a educação moral, auxilia na superação da violência e da intolerância que atuam no cotidiano, sobretudo em contextos tão desiguais como o brasileiro, apontando que não são fatos “naturais” nem que devem ser encarados como “normais”. Ademais, contribuem para que os educandos percebam que existem responsabilidades morais que estão além da religião.

Na língua alemã, duas palavras são empregadas para diferenciar a formação que objetiva o pleno desenvolvimento da pessoa e a formação que objetiva somente instruir sob o ponto de vista operacional, respectivamente: “*Bildung*” e “*Erziehung*” (PICOLI; GUILHERME, 2018). Desde o Iluminismo, o primeiro termo significa a busca pelo fim do obscurantismo a partir de uma educação do caráter, com sólido apelo moral, levando o indivíduo a viver de maneira plenamente autônoma, sem que seja manipulado por agentes externos. Já com a Revolução Industrial, a hegemonia da *Erziehung* se peculiariza por um retorno ao anti-intelectualismo, no qual a realidade se faz menos humana porque se normatiza. Assim, a sociedade se torna um espaço padronizado e totalizado, um contexto no qual, inclusive, o ser humano é desumanizado, subsumido pelo sistema.

Diante disso, uma escolarização que apenas instrui e que não instiga o pensamento não possibilita ao sujeito as condições basilares para que ele possa refletir sobre os sentidos de suas

ações, assim como sobre qual é o significado das instruções que recebeu. Hannah Arendt, pensando sobre os motivos pelos quais indivíduos com grande formação técnica em diversas áreas puderam atuar num sistema tão hediondo como o nazismo, conclui que, ainda que esses indivíduos tenham usado um conjunto de saberes e de procedimentos altamente complexos, eles não refletiram, agiram como autômatos que não têm deliberação sobre o próprio comportamento. Apesar de altamente instruídos, não foram educados para entender que o mundo é o lugar da pluralidade e da aceitação – mais do que simples tolerância – da diferença.

De fato, a escola, em sua tarefa educacional, disputa com uma série de “anti-escolas”, especialmente no que concerne à construção da identidade embasada em valores não abertos à discussão, isto é, seriam identidades não razoáveis (PICOLI; GUILHERME, 2018). É o caso, por exemplo, dos supremacistas brancos ou dos homofóbicos, que consideram, respectivamente, os brancos superiores aos negros e os homossexuais como pessoas que precisam de tratamento psiquiátrico. Diante disso, o escopo da educação escolar urge se deslocar para a valorização de identidades que possam ser questionadas e criticadas pelos sujeitos, não assumidas por imposição externa – pela família, pelo grupo de amigos, pela torcida organizada, pela igreja da qual o indivíduo faz parte etc.

Nesse contexto, abolindo o debate crítico, a escola pode se transformar em mais uma dessas instituições impositivas, incapaz de aceitar o direito do outro de viver e ser respeitado dignamente conforme suas escolhas. Combater as “identidades não razoáveis” significa estar alerta ao fato de que

a realidade não se limita ao entorno imediato e permitir as múltiplas existências na escola, na comunidade e na sociedade. É com vistas a essa inclusão que se justificam as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que preveem a obrigatoriedade do estudo das culturas afro-brasileira, africana e indígena, respectivamente. Logo, “[...] uma das principais contribuições de disciplinas como Arte, História, Filosofia, Sociologia e Línguas é a de não limitar o indivíduo à sua realidade e, assim, não compreender a sua forma de viver, sua identidade, como a única possível” (PICOLI; GUILHERME, 2018, p. 11).

A compreensão de que a educação pública deve ser consoante às opiniões e crenças familiares implica o dever, por parte do Estado, de permitir práticas discriminatórias, se a família assim o quiser. Da mesma maneira que o Estado não pode obrigar ninguém a concordar com as escolhas/orientações (políticas, sexuais, religiosas etc.) de outro cidadão e não tem como impedir que alguém pense de forma racista ou machista – tem apenas como impedir que não manifeste tais pensamentos em atos – também não pode instaurar mecanismos para que tais práticas sejam legais, pois, mais grave do que a prática individual da discriminação é sua ratificação jurídica pelo Estado.

Esse é um dos muitos motivos pelos quais a escola se mostra pouco atrativa para os jovens em geral, principalmente para os das camadas populares: “É justamente porque a escola está mais preocupada em transmitir conteúdos, em instruir, e não em discutir criticamente as identidades, numa relação de conflito racional civilizado, porém não servil, que ela se torna ineficaz” (PICOLI; GUILHERME, 2018, p. 13).

Nesse sentido, coibir discussões de caráter moral, ético, político e cultural nas aulas sob a alegação de limpeza ideológica traz implícita uma perspectiva ideológica muito mais aguda e autoritária; é uma proposição altamente totalitária. Extirpar a política do ambiente escolar, além de ser, por si só, uma postura política, exclui as discussões sobre o caráter deliberativo da ação, bem como a liberdade, instruindo os indivíduos de que no mundo não pode haver mudança nem ação livre.

Ademais, tal postura inculca a ideia de que certas realidades nunca mudam e/ou nunca devem mudar. É uma negação do mundo real pelo enquadramento da complexidade e da pluralidade, em uma narrativa mutiladora, ilusória e simplista. Isso, nos dizeres de Arendt, caracteriza o totalitarismo, isto é, a criação de um mundo mítico e leva os sujeitos a acreditarem nele e, assim, o defenderem a qualquer custo, já que os indivíduos são enganados a acreditar que qualquer alternativa a esse mundo agravará a sua situação atual. Tais ideias são implementadas não apenas pelas religiões fundamentalistas, mas também por uma educação normatizadora, que não incita o pensamento, não problematiza a sociedade e as relações humanas e desestimula a ação dos sujeitos na realidade, transmitindo a ideia de “normalidade”.

Uma vez mais, Arendt ajuda a compreender como a visão de “perda de um mundo ideal”, própria da lógica totalitária, perpassa os PLs do Escola sem Partido. Segundo a pensadora, a realidade fictícia erigida pelos nazistas estava sustentada por uma mentira assustadora: o mundo estaria sendo dominado pelos judeus, sendo, então, urgente que “os bons” – os chamados “homens de bem” no atual contexto reacionário

brasileiro – impedissem tal dominação. O mais contraditório disso é que a crença de que o povo israelita articulava uma conspiração para dominar a Europa foi o pretexto para que os nazistas engendassem uma conspiração semelhante, mas oposta, para aniquilar os judeus do Continente.

Conforme Picoli e Guilherme (2018), tal situação foi similar ao que vem acontecendo no Brasil recentemente, excetuando-se o caráter étnico daquela e de orientação sexual desta, no que diz respeito à crença e ao combate, pelos partidários do movimento Escola sem Partido, de uma pretensa “ditadura gay de viés marxista” que estaria em curso no país. Isso fica evidente quando é observado que o Plano Nacional de Educação 2010-2020 foi aprovado com quatro anos de atraso, em função de manobras de alas conservadoras do Congresso para excluir a obrigatoriedade da inserção, nos currículos, dos estudos de gênero.

Logo, a noção difusa de que “o inimigo está entre nós”, comum em culturas desiguais e preconceituosas, faz com que seja possível aceitar, ou até mesmo amar, o “inimigo” individualmente (o outro, o diferente) na esfera privada, mas, na esfera pública, promover um radical antagonismo em relação a ele enquanto grupo, defendendo, inclusive, sua eliminação física. Picoli e Guilherme (2018) argumentam que essa é a orientação, ainda que inconsciente, dos PLs aqui descritos. A inexistência efetiva de uma “ditadura gay comunista” é irrelevante nesse contexto, posto que os argumentos são encadeados de forma lógica e alarmista, e a sua propagação é ostensiva, ainda mais com a potencialidade do caráter capilar da difusão via redes sociais. Assim sendo,

Arendt demonstra que o que convence a massa da população não são as provas empíricas sobre algo, mas a coerência e a força com as quais as convicções são propagadas.

Nessa percepção dicotômica, a produção acadêmica sobre as relações de gênero e o ensino de religiões afro-brasileiras não passam de ideologias degeneradas, no primeiro caso, e demoníacas, no segundo, visando à doutrinação daqueles que ainda são “livres”, “normais” e/ou “salvos”. De fato, o totalitarismo se faz presente na atualidade, não no formato de ordem dominante instituída, mas por intermédio de elementos totalitários difusos no cotidiano das democracias modernas e aceitos como “triviais”. A negação do outro e da pluralidade e a criação de uma realidade ficcional que legitima ações que prometem um mundo asséptico e hegemônico, bem como a supressão do pensamento questionador, da crítica e da autonomia da ação, são fatores totalitários massivamente difundidos e acatados por muitos no presente.

É próprio dos totalitarismos buscar um mundo de iguais, no qual a liberdade individual não é valorizada em proveito da promessa de segurança, nem a igualdade de direitos, visto que esta se alicerça na crença meritocrática, algo como “cada qual com aquilo que lhe é devido por esforço próprio”. Isso se nota desde o começo dos anos de 1990 nas torcidas organizadas de futebol, por exemplo, quando o coletivo é visto como se fosse um só indivíduo e as decisões individuais são dissolvidas na massa (TOLEDO, 1996). Os PLs aqui abordados possuem esse caráter totalitário, porque invertem a realidade ao tomar o que é fictício como científico e o que é científico como ideológico, racionalizando a manipulação da história,

no intuito de destituir os sujeitos da capacidade de pensar e de agir por conta própria. Exemplo indelével dessa manipulação que retira a autonomia intelectual dos indivíduos é a tentativa do Escola sem Partido em mostrar (irreais) benefícios da ditadura militar na sociedade brasileira.

Assim sendo, também é próprio do totalitarismo buscar eliminar o caráter político e público de todos os espaços, especialmente da escola, já que se constitui um lócus privilegiado de crítica e questionamento. Embora critique especialmente o campo filosófico, o Escola sem Partido oculta um forte apelo filosófico acerca da história: enxergando a vida como algo irresistível, irreversível, que se move “unilinearmente”, contra o qual qualquer interposição é ineficaz, inútil. Com isso, é aceitável – e até desejável – que a escola se restrinja à instrução, uma vez que os debates críticos seriam perda de tempo.

A partir de Arendt, Picoli e Guilherme (2018) lembram que tal perspectiva totalitária apresenta sua visão da história e da sociedade como se fosse “a verdade”, não como outra ideologia. Portanto, o socialismo seria ideológico, ao passo que o liberalismo seria a verdade. Defender a ampliação dos direitos homo e transexuais seria ideológico. Crer que a heteronormatividade é a regra da conduta sexual humana é a única verdade. Todo totalitarismo nasce de uma ação inaugural que se pretende ser a última: a correta, a verdadeira, aquela que dispensa todas as outras posteriores; é o messianismo religioso. O cidadão ideal do totalitarismo é aquele indivíduo incapaz de discernir que as ficções propaladas pelo

sistema não são verdades nem realidades em si mesmas. Consequentemente,

[...] é com vistas na formação desse indivíduo incapaz de pensar, de julgar considerando a perspectiva do “outro” e, a partir dessa perspectiva alargada e dos efeitos liberados do pensamento, do agir, que o ESP, por meio dos PLS [...] propõe a exclusão de discussões políticas, éticas e morais da escola (PICOLI; GUILHERME, 2018, p. 16).

Isso conduziria à formação de pessoas que facilmente adeririam irrefletida e conformadamente aos desígnios totalitários. Um exemplo dessa mentalidade foi o funcionário público do regime nazista, Adolf Eichmann, cujo julgamento foi analisado pormenorizadamente por Arendt. Seu psiquismo funcionava baseado em sentenças prontas e clichês, alinhavados por uma lógica simplista autoexplicativa, que desconsiderava toda contestação, contradição e complexidade do mundo real. Esse processo conduz a um dos aspectos mais maléficos do totalitarismo: os indivíduos são programados como máquinas a praticar o mal, sem que se deem conta ou nem mesmo que o desejem fazê-lo. Assim, o fato de ser “totalizante” faz com que as ideias totalitaristas se mostrem como irresistíveis ao retirarem qualquer deliberação ou discernimento das pessoas.

Nesses termos, os PLS nº 867/2015 e nº 193/2016, encabeçados pelo Escola sem Partido, são fundamentalmente totalitários, ao banir a pluralidade e acorrentar a livre ação dos sujeitos. Tudo isso induz a diversas formas de comportamento passivo: a inércia propriamente, o afastamento da realidade, a submissão ao destino, a fuga para uma realidade ficcional

etc. O sujeito que não conhece a sua história e os conflitos políticos que a provocaram não se vê capaz de agir sobre eles, tornando-se joguete dos acontecimentos. Vetar as discussões políticas na escola é erguer barreiras para que o indivíduo não possa ter o controle, sempre provisório e precário, da sua vida, tornando-o crente de que é inevitável ser levado por um sistema que segue num sentido unidirecional e inalterável.

Os pesquisadores pontuam ainda que rechaçar a pluralidade do real e sustentar um mundo isento de conflitos, no qual os indivíduos são opacos e silenciosos, colocam as pessoas como reféns das causalidades. A liberdade também é solapada pelo projeto proposto pelo Escola sem Partido, visto que, criando uma narrativa de mundo calcada em uma realidade falsa, impede a decisão pessoal sobre quais comportamentos adotar. As pessoas deixam de agir e passam somente a atuar de acordo com o que foi prescrito de forma normativa. Com isso, a dominação pretendida pelo caráter totalitário dos referidos PLs não almeja alcançar somente o corpo, mas também a própria subjetividade dos indivíduos.

Submetendo a capacidade de pensar de cada um a uma verdade dita incontestável (a ciência, Deus etc.), as relações pedagógicas e os conteúdos escolares ficam subordinados a uma verdade dada como irrefutável, restringindo a educação à acumulação de conhecimentos formais, isto é, a uma educação que não promove o pensamento, mas a simples instrumentalização do intelecto (PICOLI; GUILHERME, 2018). Referendados no sociólogo da educação norte-americano Michael Apple, os cientistas mostram que o Escola sem Partido pode ser visto como um fenômeno dentro de um

processo maior no mundo capitalista ocidental: uma mescla de neoliberalismo e neoconservadorismo que defende o enxugamento do Estado, pelo lado econômico, e sua ampliação no que tange ao controle dos comportamentos individuais e ao retorno a modos familiares tradicionais.

Assim, fatores que à primeira vista podem parecer contraditórios se fundem no Ocidente capitalista: a defesa do progresso econômico, do livre mercado e do retrocesso cultural a modelos idílicos de escola, comunidade e família. Portanto, proposições conservadoras que mantêm subalternos grupos desprivilegiados são apresentados como discursos universais de defesa da democracia. Tais discursos operam como polimento para um projeto antigo de manutenção das desigualdades: tratar pessoas diferentes como iguais sob o pretexto de que as regras são as mesmas, cabendo a cada um a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso individual. Desconsiderar as diferenças ratifica as desigualdades.

Promovendo uma educação ideológica, ou seja, totalitária e fechada, apesar de, retoricamente, se colocar como anti-ideológica, o movimento negligencia o entendimento da ação segundo a visão arendtiana, isto é, que o envolvimento social e político, bem como a transformação do mundo e a possibilidade de interferência dos indivíduos na história devem ser tomados como processuais. Picoli e Guilherme (2018) apontam ainda que esse modelo educacional segue no sentido de desumanização dos sujeitos, na medida em que é o pensamento, o discernimento, a deliberação e a ação livremente arbitrada que particularizam os seres humanos em relação às outras espécies animais.

Com isso, os PLs mencionados obstruem o futuro, que é antevisto como um desdobramento do processo histórico, contra o qual nenhuma ação deve ser implementada. No limite, tais propostas negam o fato de que a história é uma construção humana, sendo que a neutralidade de tais projetos só existe num contexto de totalitarismo se a educação escolar renunciar ao seu premente papel de formar cidadãos para o mundo real, com toda sua pluralidade e complexidade. No entanto, como mostrou a história de vida dos teóricos da Escola de Frankfurt, que, não obstante todos os obstáculos, viveram e agiram sob o mais sombrio do totalitarismo – o nazismo –, nenhum sistema dessa natureza atinge plenitude nem durabilidade, porque sempre há aqueles espíritos livres, nos dizeres nietzschianos, que pensam diferente e que, por meio de suas ações, negam suas tentativas de mutilação sociocultural.