

“Escola sem Partido”: uma análise a partir da Teoria Crítica da
Sociedade

“School without Party”: An analysis of the Critical Theory of
Society

Renata Peres Barbosa¹

Monica Ribeiro Silva²

Resumo

Buscamos neste texto problematizar, em nível conceitual, as propostas do movimento “Escola sem Partido” tendo por referencial de análise a Teoria Crítica da Sociedade, conforme Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse. Trazemos inicialmente uma breve caracterização, a partir de pesquisa realizada em sua página na *web*, buscando apresentar o *modus operandi* e perscrutar as concepções de formação humana, educação escolar e trabalho docente que o orientam. Em um segundo momento, nos propomos ao debate crítico acerca de seus pressupostos a partir da mobilização do aparato teórico conceitual da Teoria Crítica da Sociedade, em especial, dos conceitos de razão instrumental, semiformação e linguagem operacional. A análise permite afirmar que, por desconsiderar a constituição de processos

¹ Professora Adjunta do Departamento de Planejamento e Administração Escolar (DEPLAE), Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista-UNESP (2017) e Mestre em Educação pela UNESP (2011). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina-UEL (2008). Realizou estágio de doutorado sanduíche no Instituto de Filosofia del Consejo Superior de Investigación Científica-CSIC/Madrid e na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. É pesquisadora do grupo Teoria Crítica: Filosofia, Educação e Cultura da UNESP. Tem experiência na área de Fundamentos da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Teoria Crítica e Educação; Teoria do Currículo; Política e Gestão Educacional. Email: re_pbarbosa@hotmail.com

² Pós-doutorado na Faculdade de Educação da UNICAMP. Doutorado em Educação: História, Política e Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003). Mestrado em Educação: Fundamentos da Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1991) e Graduação em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP Araraquara (1989). Professora na Universidade Federal do Paraná (1994 até o presente). Atua nos cursos de formação de professores e no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado. E-mail: monicars03@gmail.com.

reais de dominação, o movimento produz o ofuscamento da compreensão da realidade, e, desse modo, consente com práticas de violência, de intolerância e de preconceito produzindo-se de forma prototípica enquanto semiformação.

Palavras-Chave: Escola sem Partido. Semiformação. Teoria Crítica da Sociedade. Razão instrumental.

Abstract

In this text, we aim to problematize conceptually the proposals of the so-called "School without Party" movement, having as reference for the analysis the Critical Theory of Society, according to Theodor Adorno, Max Horkheimer and Herbert Marcuse. Initially, the movement, its proposals and modus operandi is characterized and its conceptions about human education, school education and teacher's work are discussed. Secondly, a critical debate on the assumptions of the movement is proposed, having as reference the theoretical apparatus of the Critical Theory of Society, in particular, the concepts of instrumental reason, semi formation and operational language. The analysis enabled the assertion that, among other things, because the movement does not consider the real processes of domination, it produces an obscuration of the understanding of reality, consenting violent, intolerant and biased practices which become a prototypical semi-formation.

Keywords: School without Party. Semi-formation. Critical Theory of Society. Instrumental reason.

Introdução

Em julho de 2018, uma creche chamada "Arco-Íris", da cidade de Palmas - Tocantins, mudou de nome após pedido de vereador, sob alegação de "promover o homossexualismo". Também registrado em julho desse ano, a notícia de uma pesquisadora e professora da Universidade de Brasília (UnB), referência em bioética e temas ligados aos direitos humanos, que sofreu ameaças de morte e agressão por parte de um grupo contra os direitos das

mulheres. Em maio do mesmo ano, uma Comissão Especial da Câmara dos Deputados denominada “Escola sem Partido” (ESP), aprova e divulga o Relatório Substitutivo ao PL 7180/2014 que prevê a proibição de qualquer menção ao termo “gênero” em atividades escolares. O que representa a alteração do nome de uma escola sob tal justificativa? Quais razões impulsionaram as ameaças a uma pesquisadora em direitos humanos? Que intenções justificariam uma lei que proíbe mencionar o termo gênero nas escolas? O que há em comum nessas intercorrências?

Temos por hipótese que o que as relaciona são traços de intolerância que se firmam por meio daquilo que T. W. Adorno e Max Horkheimer denominaram razão instrumental, e daquilo que H. Marcuse chama de linguagem funcional. Observa-se a adesão crescente de parte da sociedade brasileira a pautas conservadoras que têm ocupado o debate público. Essa agenda conservadora tem adentrado os muros da escola, como é o caso do “Escola sem Partido”, que incide diretamente nos sentidos da formação escolar. Criado em 2004, o movimento surge em defesa de uma suposta neutralidade na educação, concebendo a atividade educativa a partir de uma perspectiva técnica, sob o slogan “diga não à doutrinação”. Desde 2014 tem adquirido força e visibilidade por meio da tramitação de projetos de lei nas esferas Federal, Estadual e Municipal e adquirido espaço na cena política, incidindo sobre temas caros à educação que envolvem discussões acerca da função social da escola, do currículo escolar, do papel do professor, dentre outros.

Nossa problematização visa argumentar que a defesa dos pressupostos defendidos pelo ESP pode resultar na negação da ação educativa em seus potenciais formativos, podendo aprofundar ainda mais os problemas já existentes. Ambicionamos sustentar que na valorização da dimensão técnica, de uma racionalidade de tipo instrumental e de uma linguagem funcionalizada, a atividade educativa vai ao encontro da preservação e conformidade com o *status quo*, e a escola torna-se legitimadora dos mecanismos de exclusão, intolerância e discriminação social e cultural, gerando o contrário, portanto, do que se almeja com a educação.

Na primeira parte do texto, a partir de pesquisa realizada na página oficial do ESP, destacamos algumas de suas propostas, bem como seu *modus operandi*, com vistas a indagar acerca das concepções de formação humana, educação escolar e trabalho docente. Já no segundo momento, buscamos promover o debate crítico acerca dos seus pressupostos e proposições por meio da mobilização do aparato teórico e conceitual da Teoria Crítica da Sociedade, em especial, os conceitos de razão instrumental, semiformação e linguagem operacional. Essa análise nos permitiu evidenciar tendências regressivas subjacentes ao movimento.

A atual agenda conservadora na educação e o movimento denominado “Escola sem Partido”

Sob o slogan do “diga não à doutrinação”, a defesa do ESP é de que o trabalho educativo e a atuação do professor deveriam ser isentos de qualquer “viés ideológico”. O movimento apresenta como finalidade combater práticas de “doutrinação política e ideológica” criando um canal de denúncias e prevendo punição aos professores que descumprirem tais obrigações.

Segundo o seu idealizador, Miguel Nagib, a principal motivação para sua criação foi um episódio em que o professor de história de sua filha comparou Che Guevara, líder da Revolução Cubana, com São Francisco de Assis, reconhecido como santo pela Igreja Católica. A comparação se deu em decorrência de ambos dedicarem a vida a uma ideologia, o primeiro pela ideologia política e, o segundo, pela ideologia religiosa. Esse episódio é lembrado por Nagib como um caso de “doutrinação ideológica”, afirmando que “as pessoas que querem fazer a cabeça das crianças associam as duas coisas e acabam dizendo que Che Guevara é um santo” (BERNADELLI, 2016).

Desde então, Nagib tem se dedicado a alimentar a página na web e a estabelecer uma comunicação principalmente com pais de estudantes, tendo arregimentado um número expressivo de adeptos. A página possui diversas seções contendo indicações de sites, blogs, artigos e relatos de práticas do que denominam “doutrinação ideológica” em sala de aula, além de modelos de

anteprojeto de lei, de notificações extrajudiciais para fins de denúncia de educadores, dentre outros. Consideram tais materiais como “arma das famílias contra a doutrinação nas escolas”.

Outra linha de ação tem sido a busca de embasamento legal. Vários projetos de Lei, em formato do que denominam programa “Escola Sem Partido” veem obtendo espaço nos debates sobre educação e em audiências públicas realizadas no Congresso Nacional, Assembleias Legislativas Estaduais e Câmaras Municipais, contando com uma legião de seguidores. Não é possível desvincular o programa “Escola Sem Partido”, que contempla os projetos de lei, do movimento criado em 2004, que vem produzindo materiais divulgados em páginas da web e redes sociais.

O primeiro projeto de lei apresentado foi no Estado do Rio de Janeiro (PL 2974/2014), em maio de 2014, pelo Deputado Estadual Flávio Bolsonaro (PSC/RJ). Logo em seguida, foi apresentado o PL nº 867/2014 no município do Rio de Janeiro, pelo Vereador Carlos Bolsonaro (PSC/RJ). Nacionalmente o movimento ganhou força com a inclusão da temática no Congresso Nacional: na Câmara dos Deputados, com o Projeto de Lei nº 867/2015, de autoria do deputado Izalci Lucas (PSDB/DF); e no Senado, com o PL nº 193/2016, de autoria do Senador Magno Malta (PR/ES). Atualmente, projetos de lei já foram apresentados em inúmeros municípios, estados e no Distrito Federal, aprovado no Estado de Alagoas ³.

Vale destacar que os projetos de lei apresentados possuem justificativas semelhantes, quando não, idênticas. Isso porque o movimento disponibiliza anteprojeto de lei que podem ser utilizados como modelos para estados e municípios. Na página do movimento encontramos os modelos de anteprojeto de lei com a seguinte recomendação:

Esperamos que Governadores e prefeitos, deputados estaduais e vereadores aproveitem os anteprojeto de lei e suas justificativas para apresentá-los como projetos de lei às suas respectivas casas legislativas. Contamos com a ajuda de todos para divulgar e promover essa importante iniciativa (NAGIB, 2016).

³ A Lei está suspensa e sem efeito, devido a duas Ações Diretas de Inconstitucionalidade e a uma Medida Cautelar de Suspensão exarada pelo Supremo Tribunal Federal.

Ainda no que se refere aos projetos de lei, está prevista a obrigatoriedade de fixação de cartazes nas salas de aulas, constando os deveres do professor, cabendo a punição daqueles que as descumprirem. Miguel Nagib, autor da proposta, ampara-se no código de defesa do consumidos para sustentar sua defesa:

Assim, tanto por força da Constituição, como por força do Código de Defesa do Consumidor e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as escolas públicas e privadas têm o dever jurídico de educar e informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores (NAGIB, 2013).

Nos projetos de lei nos deparamos com indícios sobre a concepção de formação e trabalho docente: a defesa é de uma perspectiva tecnicista de educação, tendo o professor como mero instrutor, isento de valores, um burocrata. Assertivas que corroboram com os enunciados: “não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente”, em que o “professor não é educador”.

Em consonância com os projetos de lei, o argumento, a partir dos materiais da página web é semelhante: aquilo que não é neutro é doutrinação. A proposta é de que não se deve debater em sala de aula temas relacionados ao cotidiano das escolas e às práticas sociais, sendo permitido somente conhecimentos supostamente neutros, técnicos e livres de qualquer viés ideológico - caso contrário, se enquadraria em uma prática de “doutrinação ideológica”. Nesse sentido, a orientação proposta aos estudantes para que identifiquem a doutrinação seria a de que: “Você pode estar sendo vítima de doutrinação ideológica quando seu professor: se desvia frequentemente da matéria objeto da disciplina para assuntos relacionados ao noticiário político ou internacional”.

Outro aspecto identificado é o de incentivo à prática da denúncia nas escolas. Aconselha-se que estudantes, pais e responsáveis observem e localizem os possíveis doutrinadores, com recomendações de como proceder para registrar e documentar o ocorrido, havendo uma seção própria no site,

intitulada “flagrando o doutrinador”. Encontramos diversos materiais incitando a delação, inclusive, com o passo a passo de como se deve agir. Além do item “flagrando o doutrinador”, está disponível o artigo “planeje sua denúncia”, destinado àquele que perceber “que está sendo vítima de doutrinação política e ideológica em sala de aula”. Incentiva-se que filmem e relatem as atividades e práticas realizadas que estejam em desacordo com as convicções dos alunos e seus responsáveis, para então, denunciarem. Trata-se de uma verdadeira “caça aos professores doutrinadores”, com materiais, orientações, modelos de notificações, espaço para relatos, entre outros, com a finalidade de banir qualquer tipo de “contaminação ideológica” e assegurar a pretensa formação neutra:

Na dúvida, não se precipitem. Planejem a sua denúncia. Anotem os episódios, os conteúdos e as falas mais representativas da militância política e ideológica do seu professor. Anotem tudo o que possa ser considerado um abuso da liberdade de ensinar em detrimento da sua liberdade de aprender. Registrem o nome do professor, o dia, a hora e o contexto. Sejam objetivos e equilibrados. Acima de tudo, verazes. E esperem até que esse professor já não tenha poder sobre vocês. Esperem, se necessário, até sair da escola ou da faculdade. Não há pressa (NAGIB, 2016).

Ora, seria possível adotar uma postura neutra e isenta de valores nos processos formativos? É possível sustentar relações educativas amparadas pelo código de defesa do consumidor? Quais as implicações de tais premissas para o trabalho docente e para os processos formativos? Quais pressupostos educativos subjazem tais bandeiras e os limites nelas implicadas?

Partindo das indagações elencadas acima, destacamos outro material disponibilizado na página do ESP, cujo efeito foi viral e que evidencia os limites e a irracionalidade de suas pautas. Trata-se do modelo de petição contra a prova de redação do ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, direcionada para aqueles que recebessem nota zero por desrespeitar os direitos humanos. A petição buscou demonstrar “a inconstitucionalidade da exigência do respeito aos direitos humanos”, entendendo que tal exigência viria a ferir o direito à “livre manifestação do pensamento”, como a imposição do “politicamente correto”. Considerando a crise da formação cultural e o

crescimento da violência na vida social, negar os direitos humanos não seria condição psicossocial para a barbárie? Qual o limite do que denominam de direito à livre manifestação do pensamento?

Intensificando o sinal de alerta, nos deparamos com expressões depreciativas destinadas aos professores e outros intelectuais, que evidenciam traços de intolerância e de tendências regressivas a ela subjacentes. A hostilidade em associar a figura do professor como “parasita ideológico”, “doutrinador”, “sequestrador intelectual” “inimigo”, “abusador”, como “algo a ser desinfetado, combatido”, se faz constante nos materiais apresentados, sem eximir tais críticas e hostilização a intelectuais e educadores como Paulo Freire e Gramsci, que “vampirizam a educação”. A estigmatização e caricatura pejorativa de professores e intelectuais não seria mais uma forma de propagação de violência e preconceito, contrário à genuína experiência formativa?

Atualmente, uma das principais pautas do “Escola sem Partido” opera no que denominam “Ideologia de gênero”, que visa coibir qualquer menção ao termo. O debate de gênero tem se constituído em um campo de estudos que dá voz e visibilidade a grupos de pessoas excluídas socialmente e pelo sistema educacional, em especial, no combate à LGTBfobia. O recente Relatório Substitutivo de avaliação dos Projetos de Lei apensados que tramitam em conjunto na Câmara dos Deputados (PLs nº 7180/2014, 867/2015, 5487/2016, 6005/2016, 8933/2017 e 9957/2018, APENSADOS), de relatoria do deputado Flavinho (PSC/SP), traz essa tônica

Aqui faz-se necessário tratar de uma das facetas mais tacanhas com a qual pode se materializar a doutrinação, que é a chamada “Ideologia de Gênero”, que alguns desejam implantar nas escolas. Trata-se de uma concepção extremamente controversa, defendida por uma minoria de intelectuais e ativistas políticos, como Simone de Beauvoir, Michael Foucault, Judith Butler e Shulamith Firestone (BRASIL, 2018).

O relatório argumenta que não há experiências civilizatórias de sucesso fora da cultura da “heteronormatividade” e que seria irresponsável incentivar

práticas fora desse registro, por isso ser imprudente debater sobre tais questões nas escolas. Argumenta-se que se trata de uma pauta oriunda de uma minoria cujas “abstrações possuem grande potencial revolucionário de desconstrução da ordem vigente, sem prudente análise das consequências futuras” (Brasil, 2018). Assim, o texto prevê a inclusão na LDB 9394/96 da proibição de qualquer menção ao uso do termo “gênero” em—atividades escolares, dispondo que: “a educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, nem mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual” (Brasil, 2018). Do mesmo modo também dispõe sobre a proibição de atividades escolares que estejam em conflito com as convicções religiosas e morais dos pais ou responsáveis, dispondo sobre “o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa” (BRASIL, 2018).

Ao afirmar que tudo o que se ensina nas escolas deve obrigatória e exclusivamente estar apoiado na neutralidade, sem qualquer viés interpretativo por parte do professor, o discurso do ESP sustenta uma concepção instrumental acerca do conhecimento humano, da ciência, da arte, da cultura. E, ainda, o que não estiver imbuído de neutralidade, caracteriza-se como doutrinação. Tal concepção está fundada em uma racionalidade de tipo instrumental. Vejamos no próximo tópico.

A Teoria Crítica da Sociedade (TCS) e seu potencial analítico sobre o movimento Escola sem Partido

Identificamos na TCS uma possibilidade de compreensão aprofundada acerca do movimento descrito na seção anterior, em primeiro lugar, por tratar-se de situação localizada socialmente, e, além disso, por possuir um *modus operandi* que se assemelha aos estudados rigorosamente pelos filósofos frankfurtianos. Ao se debruçarem sobre o que chamam de sociedade do capitalismo tardio, Adorno, Horkheimer, e Marcuse identificam nela uma tal racionalidade sobre a qual se ancoraram práticas regressivas manifestas por

meio da delação, da perseguição, da intolerância, da punição, do silenciamento, da vigilância, da incitação ao ódio. Se, no caso daqueles autores, tais práticas compuseram a barbárie experimentada pela Alemanha nazista, o que se propõe no âmbito do Escola sem Partido repete elementos daquela experiência. Ainda que guardadas as devidas proporções, os princípios e induções às práticas mencionadas permitem, para fins de análise, a aproximação entre um e outro fenômeno. Desenvolveremos essa argumentação a partir de três ideias: de que o fundamento primeiro do ESP está ancorado em uma racionalidade de tipo instrumental; de que nesse movimento se repete uma experiência civilizatória regressiva que se verifica por meio da incitação à delação, à perseguição, à punição por razões ideológicas, ao ódio ao diferente; de que o resultado provocado por tal racionalidade e práticas circunscreve processos de semiformação, dando origem ao que chamamos de anti-educação, isto é, a antítese do que seria uma genuína experiência formativa.

Sobre razão instrumental e semiformação

No texto *O conceito de esclarecimento*, Adorno e Horkheimer explicam que a razão fundante da ciência moderna tem como corolário que “a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 13). Se, por um lado, tal liberdade se afigura, inclusive, como necessidade desta sociedade em livre produzir e comercializar, e, nessa direção, se observa uma relação intrínseca e histórica entre industrialização, progresso e ciência, por outro, esta afinidade não se esgota na subordinação da ciência, do esclarecimento, às demandas pragmáticas aliadas à produção de mercadorias e serviços. O pensamento que daí deriva é portador de uma razão que o instrumentaliza e o subordina. A ausência ou limitação da reflexão que leva a prescindir da análise aprofundada sobre a sociedade confina o pensamento à condição de racionalidade instrumental. Os modos pelos quais se estrutura o pensamento humano atravessam todas as atividades da vida, inclusive as relativas à formação dos indivíduos, que,

fundada nessa razão instrumental, converte-se em semiformação (ADORNO, 1995).

A formação humana é socialmente mediada, uma vez que o homem é fundamentalmente *social*, tornando-se *indivíduo*:

A vida humana é, essencialmente, e não por mera causalidade, convivência. Com esta afirmação, põe-se em dúvida o conceito de indivíduo como unidade social fundamental. Se o homem, na própria base de sua existência, é para os outros, que são os seus semelhantes, e se unicamente por eles é o que é, então a sua definição última não é a de uma indivisibilidade e unicidade primárias mas, outrossim, a de uma participação e comunicação necessárias com os outros. Mesmo antes de ser indivíduo o homem é um dos seus semelhantes, relaciona-se com os outros antes de se referir explicitamente ao eu; é um momento das relações em que vive, antes de poder chegar, finalmente, à autodeterminação (ADORNO E HORKHEIMER, 1978, p. 47).

O indivíduo produz-se enquanto tal por meio das relações que se estabelecem entre ele e a sociedade, mediadas pela cultura. A diferenciação é, no entanto, a condição fundamental de aproximação e ao mesmo tempo de distanciamento em relação à sociedade:

O indivíduo surge, de certo modo, quando estabelece o seu eu e eleva o seu ser-para-si, a sua unicidade, à categoria de verdadeira determinação. (...) Só é indivíduo aquele que se diferencia a si mesmo dos interesses e pontos de vista dos outros, faz-se substância de si mesmo, estabelece como norma a autopreservação e o desenvolvimento próprio (ADORNO E HORKHEIMER, 1978, p. 52).

Segundo Adorno, o que permite a diferenciação individual é a cultura, objeto da experiência formativa. A cultura, como dimensão objetiva da formação, é tomada em um certo sentido, qual seja, o da cultura enquanto práxis, em oposição ao sentido de “cultura do espírito”. Nesse sentido, a cultura não se define de modo autônomo em relação aos processos econômicos e políticos da sociedade⁴, mas guardam entre si uma estreita

⁴ Em “Cultura e civilização” (1969), Adorno e Horkheimer expressam a compreensão de que a esfera da cultura material compreenderia o que se tem denominado *civilização*, e o termo *cultura*, usado para designar a cultura do espírito. No entanto, posicionam-se contrariamente à separação entre cultura e civilização, pois “não pode existir uma sem a outra; (...) o desenvolvimento interior do homem e o aspecto que ele imprime ao mundo externo dependem um do outro”. Em “Teoria da Semiformação” (2010), Adorno ressalta a necessidade de que se posicione “além da oposição entre cultura e não-cultura, entre cultura e natureza. Isto porém requer que não somente se rejeite uma concepção de cultura tomada como absoluta, como também que não se dogmatize, que não se enrijeça sua interpretação em tese não dialética como algo dependente, como mera função da práxis e mero voltar-se a ela”.

relação que confere significado e historicidade à formação social à qual dizem respeito.

De modo semelhante, para Marcuse, a cultura é entendida como um processo de formação

[...] caracterizado pelo esforço coletivo para conservar a vida humana, para pacificar a luta pela existência ou mantê-la dentro de limites controláveis, para consolidar uma organização produtiva da sociedade, para desenvolver as capacidades intelectuais dos homens e para diminuir e sublimar a agressão, a violência e a miséria. (MARCUSE, 1998, p. 154).

A formação humana constitui-se em subjetivação da cultura, por uma dupla via: a da adaptação e a da emancipação, o que confere à cultura um duplo caráter: o de remeter o indivíduo à sociedade e o de ser o intermediário entre a sociedade e a formação do indivíduo. Desse modo, a formação é entendida como a cultura recebida pelo lado de sua apropriação subjetiva (ADORNO, 2010).

Por meio da adaptação⁵ se produz no indivíduo a condição pela qual ele se torna capaz de se orientar no mundo, torna-se parte dele. Nesse sentido, a adaptação é necessária, e, portanto, é também um dos objetivos da formação. A finalidade da adaptação faz-se limitada, no entanto, quando se converte em objetivo *exclusivo* da formação, “produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior” (ADORNO, 1995, p. 143).

⁵ Adorno, em “Experiências Científicas nos Estados Unidos”, lembra que é comum a crítica à ideia de adaptação, e ressalta sua positividade: “Os intelectuais europeus como eu tendem a considerar o conceito de adaptação, do *‘adjustment’*, somente como algo negativo, como extinção da espontaneidade, da autonomia da pessoa individual. Mas é uma ilusão, criticada com força por Goethe e Hegel, que o processo de humanização e de formação cultural se desenvolva sempre e necessariamente de dentro para fora. Realiza-se, também, como dizia Hegel, precisamente mediante a alienação. Não nos tornamos homens livres à medida que nos realizamos a nós mesmos como indivíduos – como reza uma formulação horrível – senão na medida em que saímos para fora de nós mesmos, vamos ao encontro dos demais e, em certo sentido, nos entregamos a eles. Somente deste modo nos definimos como indivíduos, não enquanto regamos a nós mesmos como a uma plantinha com o fim de nos fazermos personalidade unilateralmente cultas” (Adorno, T. W. Experiências científicas nos Estados Unidos. In: *Palavras e sinais. Modelos críticos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 175).

Ao privilegiar o aspecto da adaptação, a formação tem prescindido dos momentos que levam à diferenciação, e, como não há formação cultural sem diferenciação, dificulta-se uma autêntica formação para, em seu lugar, fazer emergir uma *semiformação*. Em nossa sociedade, a semiformação define-se como “o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (ADORNO, 2010, p. 25).

Adorno demarca os prováveis mecanismos por meio dos quais a formação humana tem sido restringida à condição de formação cultural voltada quase que exclusivamente para a adaptação e para a submissão ao controle. A circunscrição das práticas de formação a uma práxis fundada na razão produzida pelo esclarecimento, tem limitado a capacidade de condução do homem à auto-reflexão crítica que o levaria a identificar os mecanismos de dominação e produzir sua emancipação.

Adorno e Horkheimer (1985) mostram como a razão burguesa converteu-se no sustentáculo da modernidade; seu caráter instrumental e formal reproduz-se de forma ampliada a todas as formas de produção e manifestação da cultura. Os modos de representação do mundo passam a funcionar como formas de dominação que imprimem à formação humana a condição de formação burguesa:

Quanto mais complicada e mais refinada a aparelhagem social, econômica e científica para cujo manejo o corpo já há muito foi ajustado pelo sistema de produção, tanto mais empobrecidas as vivências de que ele é capaz. [...] A regressão das massas, de que hoje se fala, nada mais é senão a incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos: a nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas. Pela mediação da sociedade total, que engloba todas as relações e emoções, os homens se reconvertem exatamente naquilo contra o que se voltara a lei evolutiva da sociedade, o princípio do eu: meros seres genéricos, iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade governada pela força (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 47).

A cultura, portanto, tornou-se, ela mesma, na sociedade capitalista, um objeto. A razão instrumental que gera na cultura a condição de *indústria* e a sustenta nesta condição, tem como pressuposto o “esclarecimento como mistificação das massas” (ADORNO, 1985), e, como resultado, a massificação,

o empobrecimento do espírito, a ausência de liberdade. De acordo com Marcuse (1998), a cultura converteu-se num objeto de organização, tornou-se *administrada*. Os autores da TCS atestam que a educação, na sociedade do capitalismo tardio, ao tomar como referência os elementos disponibilizados pela indústria cultural, se restringe a processos de semiformação ao impor limites à capacidade de auto-reflexão crítica. A cultura, objeto da experiência formativa, torna-se instrumento de adaptação dos indivíduos à sociedade, e tem como consequência o favorecimento do exercício da dominação:

[...] a adaptação é, de modo imediato, o esquema da dominação progressiva. O sujeito só se torna capaz de submeter o existente por algo que se acomode à natureza, que demonstre uma autolimitação diante do existente. Essa acomodação persiste sobre as pulsões humanas como um processo social, o que inclui o processo vital da sociedade como um todo (ADORNO, 2010, p. 24).

A experiência formativa suplanta o mero exercício de fixação de conceitos, ou mesmo o simples treino com vistas à aplicação prática. Segundo Adorno, “o defeito mais grave com que nos defrontamos consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos aquela camada estereotipada a que é preciso se opor” (ADORNO, 1995, p. 148).

Esses elementos encontram-se visíveis nas defesas e proposições do programa e do movimento Escola sem Partido. Recuperaremos essa argumentação na terceira seção do texto. O uso instrumental da razão advoga a neutralidade da ciência, a formalização do pensamento, bem como da linguagem.

O uso instrumental da razão e a interdição da linguagem

A reflexão acerca da linguagem constitui o parâmetro original de toda e qualquer reflexão filosófica. Por essa razão, a natureza prescritiva da linguagem indutora, que se traduz em pressupostos e indicativos da ação, assume uma finalidade operacional e funcional. Essa linguagem operacional é orgânica à razão instrumental que imputa ao conhecimento a condição da

objetividade e de neutralidade. Condensa os conceitos e padroniza as formas pelas quais as ideias se expressam: “a linguagem funcionalizada, abreviada e unificada é a linguagem do pensamento unidimensional”. (MARCUSE, 1982, p. 101).

A razão instrumental imputa à linguagem um caráter funcional e operacional, isto é, faz com que ela se torne *comunicação*, posto que “evita o desenvolvimento genuíno do significado”. (MARCUSE, 1982, p. 94 - 95). Com isso, produz *unidade* na interpretação e assume uma forma totalitária. A linguagem funcional impede a abstração e o exercício da reflexão crítica, unifica-se ao imediatismo e satisfaz-se com a aparência dos fatos. Essa linguagem operacional é orgânica à sociedade industrial, é a linguagem própria da lógica da mercadoria que preside as relações sociais na esfera da sociedade capitalista.

Ao se debruçar sobre a sociedade industrial do Século XX, Marcuse identifica os mecanismos por meio dos quais se produz a “linguagem administrada”, os modos pelos quais se opera a conversão da linguagem em *comunicação*, isto é, naquela forma capaz de camuflar o sentido e a finalidade da re-adequação dos discursos em favor da racionalidade dominante nessa sociedade.

A busca desenfreada pela eficiência e produtividade torna-se também o critério de conversão da linguagem em veículo de dominação, pois a comunicação deve produzir a identidade e a unidade de pensamento. A aparência converte-se em realidade tão logo as mediações por meio das quais os conceitos adquirem significados estejam devidamente suprimidas. De posse desse caráter funcional e operacional, à linguagem pouco resta além de expressar a razão que submete a sociedade e o indivíduo a um behaviorismo social e político. Torna-se *comunicação*, no sentido de que *evita o desenvolvimento genuíno do significado*. (MARCUSE, 1982, p. 94 - 95).

A abreviação do potencial linguístico por meio do qual se poderia compreender em profundidade o mundo que nos cerca tem como fundamento a incapacidade de produção dos significados, a produção de um pensamento unidimensional, não dialético, que faz com que nos contentemos com as aparências, percepções superficiais da realidade. Essa operacionalização da linguagem se sustenta, igualmente, naquela razão instrumental produzida

pelo esclarecimento fundante da ciência convertida em mercadoria e objetivação dos meios necessários à consolidação do capitalismo. A racionalidade tecnológica é transposta, pela mediação da palavra, à racionalidade política. O universo da palavra é moldado, assim, por um “projeto” de sociedade, que a estabiliza *e contém o progresso técnico dentro da estrutura de dominação*. (MARCUSE, 1982, p. 19).

Com base em Marcuse e sua análise d’O Homem Unidimensional, é possível entender o porquê de a experiência formativa não acontecer com a completude e significação necessárias:

O pensamento positivista e behaviorista, hoje dominante, serve muito frequentemente para cortar a raiz da autodeterminação no espírito do homem – uma autodeterminação que significa hoje (como no passado) a desvinculação crítica do universo dado da experiência. Sem essa **crítica da experiência** o estudante é privado do método e dos instrumentos intelectuais que o habilitam a compreender sua sociedade e a cultura desta como um todo na continuidade histórica, na qual realiza esta sociedade, que desfigura ou nega suas próprias possibilidades e promessas. **Ao invés disso, o estudante é mais e mais adestrado** para compreender e avaliar relações e possibilidades estabelecidas somente em *referência* às relações e possibilidades estabelecidas: seus pensamentos, suas ideias, seus objetivos são metódica e cientificamente estreitados – não pela lógica, pela experiência nem pelos fatos, senão por uma lógica depurada, **por uma experiência mutilada, por fatos incompletos**. (MARCUSE, 1982, p. 166) (grifos nossos).

Uma experiência formativa mutilada, sustentada nessa linguagem operacional, que se faz mais pela repetição e enfraquecimento dos conceitos do que pela interação autônoma com sentidos e significados genuinamente produzidos tem como consequência a semiformação, uma formação unidimensional voltada para a adaptação dos indivíduos, e que, portanto, não se realiza em sua potencialidade.

Na próxima seção, retomaremos a argumentação contida nas propostas da ESP, buscando problematizar a concepção de formação sob o prisma frankfurtiano, subsídio teórico ímpar no enfrentamento da racionalidade instrumental presente nas relações pedagógicas.

Escola sem Partido e semiformação

A rigidez da linguagem operacional e administrada impera como recurso do ESP e se assume de forma totalitária. A partir de argumentos generalistas, de uma linguagem abreviada e funcional, seguem com o recurso das prescrições, da repetição à exaustão, da administração dos “conceitos” – conceitos sem conceitos: o que é doutrinação? O que é neutralidade? O que é ideologia de gênero? Seu caráter unidimensional é demonstrado na aproximação simplista da educação ao código de defesa do consumidor, ou ainda, na defesa de inconstitucionalidade da exigência do respeito aos direitos humanos via petições movidas contra a prova de redação do Enem, em nome da liberdade de expressão. Alheia a finalidades, a racionalidade instrumental impera, “o pensamento se dilui e se torna instrumento indiferente aos fins” (HORKHEIMER, 2002). Em tempos de formação cultural arruinada, a ideia de liberdade não passa de uma ilusão: “A adaptação reinstala-se e o próprio espírito converte-se em fetiche, em superioridade do meio organizado universal sobre todo fim racional e no brilho da falsa racionalidade vazia. Ergue-se uma redoma de cristal que, por desconhecer-se, se julga liberdade” (ADORNO, 2010, p. 12).

As palavras de ordem - “diga não à doutrinação”, pela “descontaminação e desmonopolização política e ideológica das escolas brasileiras” -, colocam a escola como lugar de vítimas, de denúncias, de abusos. Desconfia-se da capacidade dos professores e de sua idoneidade: são todos dispostos a corromper, contrários aos valores éticos da sociedade, “inimigos dos valores tradicionais”, “lobos em pele de carneiro”, “parasitas ideológicos” que devem ser “combatidos”.

Dita-se os deveres do professor de forma imperativa que, sob vigilância constante, os alunos aprendem a flagrar o professor doutrinador e a agir nos casos de abuso. Uma retórica que emudece as relações pedagógicas e tende a reforçar o adestramento.

Na análise realizada, depreendemos que o movimento opera com armadilhas sedutoras dispondo de uma leitura da realidade estereotípica,

uma lógica dicotômica entre “bem e mal”, da escola “com ou sem partido”. Trata-se de uma visão restrita e binária da realidade que se difunde facilmente nas redes sociais, portadores de uma dimensão política polarizada. O incentivo ao denunciamento nas escolas e à perseguição aos professores reforça práticas de hostilização e de intolerância, que resulta no ódio ao diferente, proposta que recai notadamente em uma perspectiva regressiva de formação. Ou seja, não há neutralidade em seu processo nem em seu produto.

As pautas defendidas pelo movimento, que têm como pano de fundo a defesa do princípio da neutralidade, através dos ataques aos professores e do incentivo à perseguição, à punição, ao silenciamento e à vigilância constante, incitam a intolerância e o discurso de ódio ao diferente. Trata-se de bandeiras que obstruem o diálogo, o confronto de ideias e a problematização da formação cultural atual, inscrita no que o referencial teórico frankfurtiano denomina de semiformação, que se respaldam em uma perspectiva instrumental de formação, reduzida à autopreservação. Com efeito, as pautas do movimento seguem contrárias à máxima educativa expressa por Adorno, de que “Auschwitz não se repita”, prosseguindo no limite da barbárie. A pretensa neutralidade nega a própria natureza da educação, que se constitui no debate, no confronto de ideias e de visões de mundo, que visa desvelar a articulação das contradições que preservam a heteronomia social e as relações nela travadas.

Conforme Max Horkheimer, os pressupostos da Teoria Tradicional, ao se radicalizarem naquilo que é neutro e mensurável, converte a ciência em mito e obnubila as contradições da sociedade capitalista (HORKHEIMER, 1989). Analogamente, o enunciado de que tudo o que não passar pelo crivo da neutralidade torna-se doutrinação, enfraquece o potencial formativo, limitando-o à condição de adaptação e produzindo a negligência com relação ao pensamento crítico, ao pensamento autônomo, à possibilidade de nos tornarmos propriamente indivíduos, isto é, aquele “que faz substância de si mesmo”, se diferencia dos demais.

No aforismo *asilo de surdos-mudos*, Adorno chama a atenção para as relações que dispensam a consciência da linguagem, em que os indivíduos comportam-se como ventrículos, dispondo de uma retórica destituída de sentido. A retórica operacional e caricatural do ESP, que prescinde do momento de diferenciação, não caminharia nesta direção?

Enquanto as escolas adestram as pessoas na fala como nos primeiros socorros para as vítimas de acidentes de trânsito e na construção de planadores, os escolarizados tornam-se cada dia mais mudos. São capazes de fazer conferências, cada sentença pode ser dita no microfone perante o qual eles são colocados como representantes da média, mas a capacidade de falarem uns com os outros sufoca-se. Ela pressupunha experiência, liberdade para a expressão e ao mesmo tempo independência e relação (ADORNO, 2008, p. 133).

O processo educacional restrito à aquisição de habilidades técnicas abdica de seus componentes éticos e políticos necessários aos sentidos da existência humana, o que reifica a atividade do pensamento e as possibilidades de liberdade e autonomia. A ausência da crítica é o ápice da semiformação, que submete o indivíduo à lógica da razão instrumental, que orienta-se pela padronização da formação e a consequente perda da diferenciação.

Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas – sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação –, cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove a formação regressiva (ADORNO, 2010, p. 11).

Na pretensão de uma educação técnica e neutra, o ESP tende à manutenção de um sistema irracional que atende à hegemonia política e cultural, na mercantilização dos processos formativos restritos à aquisição de habilidades e competências, de caráter unidimensional. Nos materiais analisados não encontramos indagações sobre a falta de condições objetivas das escolas, como a precarização do trabalho docente, a imposição de uma qualidade da educação restrita à padronização das avaliações externas, entre outros. Nesse sentido, o pressuposto formativo do movimento ESP reproduz

processos semiformativos e atende demandas pragmáticas, o oposto a uma educação contra a barbárie, o que buscamos problematizar neste artigo.

Considerações finais

Alterar o nome da escola Arco-Íris, mais do que mudar sua denominação, significa a predominância da intolerância sobre os processos formativos. Impedir que se discuta gênero nas escolas, mais do que restringir o termo, significa silenciar vozes que historicamente foram excluídas. Neutralizar ameaças aos que defendem os direitos humanos, muito além de ataques retóricos, significa consentir com o ódio ao diferente. Aqui está o limite do “Escola Sem Partido”: mais do que ansiar a neutralidade, representa o consentimento com uma formação regressiva, a vitória da semiformação generalizada. Em tempos de hegemonia de uma sociedade administrada, que tem como produto a fragmentação e alienação dos indivíduos, não é possível que os processos educativos se abstenham dos acontecimentos políticos e ideológicos – reflexão que se faz necessária no campo da educação (FREITAS; SOUZA, 2012).

Os filósofos frankfurtianos, a partir dos conceitos de razão instrumental, semiformação e linguagem operacional, revelam que a pretensa ideia de neutralidade e o anseio por eliminar a discussão política do espaço escolar, empreendida pelo ESP, é mais um protótipo da semiformação, que tem afetado a realidade da educação brasileira. Ao contrário do que se propaga, o ESP possui um partido que, nos arautos de um fundamentalismo de mercado almeja “a escola do partido absoluto e único [...] um partido que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia” (FRIGOTTO, 2017, p. 31).

As bases do ESP, ao desconsiderar as formas abstratas reais de dominação, ofuscam a própria compreensão da realidade. Desse modo, consentem com práticas de violência, de desigualdade, de intolerância e de preconceito, arraigadas historicamente em nossa sociedade e presentes nas escolas. Trata-se de uma concepção de educação extremamente restritiva que

censura a escola enquanto espaço de debates e a converte em plugar de semiformação. Ao expressar sobre o comprometimento dos processos formativos e a difusão da semiformação – a degradação da formação cultural – Adorno sustenta que “a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu” (ADORNO, 2010, p. 39). Urge que tomemos partido para que “Auschwitz não se repita”.

Referências

ADORNO, T.; HORKEIMER, M. Indivíduo. In: *Temas básicos de sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1978.

_____. O conceito de esclarecimento. In: *Dialética do esclarecimento*. Fragmentos filosóficos. Trad. de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. Cultura e civilização. In: *La sociedad*. Lecciones de Sociologia. Buenos Aires: Proteo, 1969.

ADORNO, Theodor W. Capitalismo tardio ou sociedade industrial. In: COHN, Gabriel. (org). *Grandes cientistas sociais*. São Paulo: Ática, 1986.

_____. *Educação e emancipação*. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. Teoria da Semiformação. Tradução de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. In: PUCCI, ZUIN & LASTÓRIA (orgs). *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010, p. 7-40.

_____. *Minima Moralia: reflexões a partir da vida lesada*. Tradução de Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

BEDINELLI, Talita. O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis. *El País Brasil, Política*. São Paulo, 25 jun. 2016.

Disponível em:

<http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html>. Acesso

em: 18 out. 2018.

BRASIL, Câmara dos Deputados. Comissão Especial destinada a proferir parecer ao Projeto de lei Nº 7.180, de 2014. *Relatório ao PL 7.180, de 2014*, relator Deputado Flavinho, Brasília, Câmara dos Deputados, 30 out. 2018. Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1688989&filename=SBT+2+PL718014+%3D%3E+PL+7180/2014>. Acesso em: 14 de dezembro de 2018.

ECO, Umberto. *O fascismo eterno*. Tradução de Eliana Aguiar. 1ª ed – Rio de Janeiro: Record, 2018.

FREITAS, M. C. L.; SOUZA, A. Uma reflexão sobre educação. *Interfaces da Educação*, v. 3, p. 118-127, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem partido: esfinge e o ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro, UERJ: LPP, 2017.

HORKHEIMER, Max. Meios e fins. In: HORKHEIMER, Max. *O Eclipse da razão*. São Paulo: Centauro; 2002.

_____. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Textos escolhidos*. Tradução de Zeljko Loparic. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial*. O homem unidimensional. Trad. de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. Cultura e Sociedade – Comentários para uma redefinição de cultura. In: *Cultura e sociedade*. vol II. Trad. de Wolfgang Leo Maar, Isabel Maria Loureiro e Robespierre de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

NAGIB, Miguel. Liberdade de consciência - Professor não tem direito de ‘fazer a cabeça’ de aluno. *Consultor Jurídico*, 3 out. 2013. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2013-out-03/miguel-nagib-professor-nao-direito-cabeca-aluno>>. Acesso em: 18 out. 2018.

NAGIB, Miguel. Quem somos. *Escola sem partido* – educação sem doutrinação, 2016. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org>>. Acesso em: 18 out. 2018.