

Direitos desta edição reservados à
MAUAD Editora Ltda.
Rua Joaquim Silva, 98, 5º andar
Lapa — Rio de Janeiro — RJ — CEP: 20241-110
Tel.: (21) 3479.7422 — Fax: (21) 3479.7400
www.mauad.com.br

Projeto Gráfico:
Núcleo de Arte/Mauad Editora

Revisão:
Letícia Castello Branco

Agradecimento à Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – Faperj, pelo apoio recebido.

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ.

N182

Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história / organização
Carmen Teresa Gabriel, Ana Maria Monteiro, Marcus Leonardo
Bomfim Martins. - 1. ed. - Rio de Janeiro :

Mauad X, 2016.

280 p. ; 15,5 x 23,0 cm.

Inclui bibliografia e índice

ISBN 978.85.7478-846-3

1. Rio de Janeiro (RJ) - História. I. Gabriel, Carmen Teresa. II.
Monteiro, Ana Maria. III. Martins, Marcus Leonardo Bomfim.

16-34942

CDD: 981.53

CDU: 94(815.3)

PREFÁCIO	7
APRESENTAÇÃO	13
PARTE I – APOSTAS TEÓRICO-POLÍTICAS PARA PENSAR O RIO DE JANEIRO	19
1. REGIMES DE HISTORICIDADE: COMO SE ALIMENTAR DE NARRATIVAS TEMPORAIS ATRAVÉS DO ENSINO DE HISTÓRIA <i>Durval Muniz de Albuquerque Júnior</i>	21
2. PROGRAMA “ESCOLA SEM PARTIDO”: UMA AMEAÇA À EDUCAÇÃO EMANCIPADORA <i>Fernando de Araujo Penna</i>	43
3. HISTÓRIA LOCAL E ENSINO DE HISTÓRIA: INTERROGAÇÃO DA MEMÓRIA E PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO <i>Marcelo Abreu</i>	59
PARTE II – O RIO NARRADO POR DOCENTES E DISCENTES	81
4. ENTRE O VIVIDO E O NARRADO: SENTIDOS DE RIO DE JANEIRO EM AULAS DE HISTÓRIA <i>Ana Maria Monteiro, Adriana Ralejo e Mariana Amorim</i>	83
5. “ISSO NÃO É HISTÓRIA”? PROFESSORES DE HISTÓRIA NO RIO DE JANEIRO ENTRE PERSPECTIVAS E NARRATIVAS NACIONAIS E LOCAIS SOBRE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRAS <i>Amilcar Araujo Pereira e Thayara Silva de Lima</i>	107
6. UMA CAIXA DE HISTÓRIA LOCAL NAS MÃOS DO PROFESSOR <i>Helenice Aparecida Bastos Rocha</i>	129
7. CAMINHOS DA HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: AULAS DE CAMPO NO CAIS DO VALONGO NO ENSINO DE HISTÓRIA NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO <i>Monica Lima</i>	147
8. O RIO DE JANEIRO EM FOCO: PENSANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA POR MEIO DA PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS DIGITAIS <i>Marcella Albaine Farias da Costa e Luisa da Fonseca Tavares</i>	167
9. OS SENTIDOS DE VIVER A CIDADE: O RIO DE JANEIRO COMO ESPAÇO VIVIDO DOS TRABALHADORES <i>Alessandra Nicodemos</i>	187

MICHELET, Jules. *A feiticeira*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

MONTANARI, Máximo; FLANDRIN, Jean-Louis. *História da alimentação*. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

PLATÃO. *El banquete*. Madri: Gredos, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. *Os nomes da História*. Campinas: Pontes, 1994.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario manual y ilustrado de la lengua española*. Madri: Espasa-Calpe, 1950.

SERRES, Michel. *Filosofia mestiça: les tiers-instruit*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

WHITE, Hayden. *Meta-História: a imaginação histórica do século XIX*. São Paulo: Edusp, 1992.

_____. *Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2014.

PROGRAMA “ESCOLA SEM PARTIDO”: UMA AMEAÇA À EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

Fernando de Araujo Penna

Os professores da cidade do Rio de Janeiro que compareceram à Audiência Pública no Plenário da sua Câmara Municipal, no dia 3 de dezembro de 2015, ficaram estarelecidos. Um homem caracterizado como Adolf Hitler compareceu à audiência, acompanhado por pessoas que vestiam roupas que simulavam fardas militares, e pediu a palavra no início do debate. O vereador que coordenava a audiência, felizmente, não lhe concedeu a palavra, alegando que aquela era a casa legislativa de um regime democrático, e ninguém que fizesse apologia explícita a um regime totalitário genocida poderia fazer uso da palavra naquele espaço.¹ No entanto, não foi só essa presença nefasta que surpreendeu os professores na plateia, mas também as apresentações dos convidados a compor a mesa e iniciar o debate sobre o tema da audiência: o programa “Escola sem Partido”. O objetivo do presente texto é analisar por que as propostas do referido programa constituem uma ameaça a qualquer projeto educacional de caráter emancipador que dialogue com os alunos e a realidade nas quais eles estão inseridos. Em outras palavras, compreender por que as apresentações na audiência pública chocaram aqueles professores, ao perceberem que, sendo aquele projeto de lei aprovado, não poderiam nem discutir os temas atuais pertinentes à vida na sua cidade.

O programa “Escola sem Partido” tem uma forte ligação com o Rio de Janeiro, uma vez que foi um deputado estadual fluminense que teve a iniciativa de

¹ Disponível em: <http://extra.globo.com/noticias/extra-extra/vereador-impede-homem-vestido-de-hitler-de-falar-em-audiencia-na-camara-18209790.html>. Acesso em: 5 maio 2016.

criá-lo. O deputado estadual Flávio Bolsonaro pediu ao coordenador do movimento Escola sem Partido, Miguel Nagib, que formulasse um projeto com base nas suas propostas.² O Projeto de Lei nº 2974/2014³ – que propõe a criação, no âmbito do sistema de ensino do estado do Rio de Janeiro, do programa Escola sem Partido – foi apresentado por Bolsonaro à Assembleia Legislativa do estado do Rio de Janeiro (Alerj) no dia 15 de maio do ano de 2014. O vereador do município do Rio de Janeiro, Carlos Bolsonaro, apresentou o mesmo projeto, com poucas adaptações, no dia 3 de junho de 2014 (PL 867/2014).⁴ O estado e o município do Rio de Janeiro, portanto, foram os primeiros a conhecer projetos de lei propondo a criação do programa Escola sem Partido, e por iniciativa da família Bolsonaro. Mas esses foram apenas os primeiros.

Miguel Nagib, criador do movimento Escola sem Partido, no ano de 2004, aproveitou o projeto formulado para a família Bolsonaro no Rio de Janeiro e o disponibilizou-o no endereço eletrônico do seu movimento. Ao clicar na frase “Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar”, o visitante é encaminhado a uma página em que podem baixar os anteprojetos de lei estadual e municipal.⁵ Não é surpresa, portanto, que projetos muito similares estejam tramitando em diversas casas legislativas pelo Brasil afora. Projetos de lei que propõem a criação do programa Escola sem Partido tramitam em sete estados e no Distrito Federal, além de vários municípios. O deputado federal Izalci (PSDB-DF) apresentou o PL 867/2015, que propõe a inclusão, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do programa Escola sem Partido.⁶ Esse projeto, junto com outros aos quais encontra-se apensado,⁷ recebeu um parecer positivo da Comissão Permanente de Educação da Câmara dos Deputados e continua tramitando. O programa Escola sem Partido já foi aprovado em dois municípios (Santa Cruz

2 Essa informação foi revelada pelo próprio Miguel Nagib em um vídeo compartilhado por Rodrigo Constantino, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AmgnW6OrLCE>. Acesso em: 5 maio 2016.

3 Projeto de lei disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/e4bb858a5b3d42e383256cee006ab66a/45741a7e2ccdc50a83257c980062a2c2?OpenDocument>. Acesso em: 5 maio 2016.

4 Disponível em: <http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1316.nsf/f6d54a9bf09ac233032579de006bfef6/5573ae961660b4cd83257ceb006bc7d4?OpenDocument>. Acesso em: 5 maio 2016.

5 Disponível em: <http://escolasempartido.org/component/content/article/2-uncategorised/482-uma-lei-contra-o-abuso-da-liberdade-de-ensinar>. Acesso em: 5 maio 2016.

6 Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 5 maio 2016.

7 O PL 867/2015 está apensado ao PL 7180/2014, junto com o PL 7181/2014 e o PL 1859/2015. Ver: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_arvore_tramitacoes?idProposicao=606722. Acesso em: 5 maio 2016.

do Monte Castelo-PR e Picuí-PB) e no estado de Alagoas (Lei 7.800, de 5 de maio de 2016, que institui, no âmbito do sistema estadual de ensino, o programa “Escola Livre”⁸).

O presente texto tem como objetivo analisar o programa Escola sem Partido, tomando como referência o projeto de lei que tramita em âmbito nacional, o PL 867/2014. Fiz essa opção por acreditar que o impacto da inclusão do programa Escola sem Partido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional seria devastador devido a todos os argumentos que serão apresentados no desenvolvimento do texto. Em apenas um momento, faço referência ao anteprojeto disponível no endereço eletrônico do movimento, por se tratar da versão mais atualizada dentro da concepção do idealizador do projeto. Recorri também, nas análises, a citações de textos presentes no sítio www.escolasempartido.org, porque, para compreender a proposta, precisamos conhecer as concepções do movimento que deu origem a ela. Nessa página, podemos encontrar elementos do ideário do movimento em pontos nos quais os projetos de lei são omissos ou amenizam algumas das posturas mais radicais. Utilizarei, como referencial teórico de análise, a concepção da Educação elaborada por Gert Biesta, em diálogo com contribuições de Jacques Rancière.

A PROPOSTA DE REDUÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO À INSTRUÇÃO E SUAS CONSEQUÊNCIAS EDUCACIONAIS

Art. 3º São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes. (PL 867/2015)

Este artigo, com pequenas variações, está em todas as versões do projeto de lei que cria o programa Escola sem Partido, e isso não é sem razão. Esse talvez seja o artigo que mais bem sintetiza essa proposta, por duas razões: a primeira é que se trata da *proibição* de duas práticas que se atribuem aos professores; e a segunda, devido à natureza das duas práticas proibidas – a “doutrinação política e ideológica” e o “conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais”. Na presente seção, ater-me-ei à primeira das duas práticas, e à segunda na próxima seção.

8 A lei foi publicada no *Diário Oficial do Estado de Alagoas* no dia 9 de maio de 2016.

A “doutrinação política e ideológica”, apesar de ser o foco de todas as variações do projeto de lei e da atuação do movimento Escola sem Partido, não é definida explicitamente em nenhum dos artigos do projeto. A ausência da definição da prática que se quer proibir já aponta um gravíssimo problema na formulação do projeto de lei e um dos elementos da sua inconstitucionalidade. Para encontrarmos uma definição do que é considerado “doutrinação” pelo movimento Escola sem Partido, temos de recorrer ao site do referido movimento. Lá encontramos um texto chamado “Flagrando o doutrinador”, que nada mais é do que uma lista de práticas características da ação do “professor doutrinador” às quais os alunos devem ficar atentos para que possam denunciá-lo anonimamente. A lista possui 17 itens, mas o primeiro deles talvez seja o mais significativo:

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. (Disponível em: <http://escolasempartido.org/flagrando-o-doutrinador>. Acesso em: 16 abr. 2016)

É patente na citação a dissociação entre a “matéria objeto da disciplina” e os “assuntos relacionados ao noticiário político ou internacional”. Falar sobre o que está acontecendo no mundo ao redor da escola não seria parte da tarefa do professor e, quando ele o fizesse, estaria se desviando da sua função, que seria ensinar a matéria. Segundo essa proposição, a escolarização deveria limitar-se à transmissão de um conhecimento produzido em um outro espaço, sem dialogar com a realidade em que o aluno está inserido. Essa interpretação é confirmada por um livro que serve de referencial teórico para esse movimento e é um dos quatro livros citados na “biblioteca politicamente incorreta” do seu site: “Professor não é educador” de Armindo Moreira.⁹ O livro apresenta como tese central justamente a dissociação entre o ato de educar, que seria responsabilidade da família e da religião, e o ato de instruir, a que o professor deveria se limitar em sala de aula.

O programa Escola sem Partido propõe, portanto, um projeto de escolarização completamente destituído de qualquer caráter educacional. A pergunta que temos de nos fazer é se a escolarização pode realmente ser reduzida à instrução ou se mesmo essa proposta não continuaria tendo consequências educacionais

9 A “biblioteca politicamente incorreta” está situada no canto inferior esquerdo da página inicial do endereço eletrônico do movimento: www.escolasempartido.org. Acesso em: 16 abr. 2016.

(reforçando valores e representações hegemônicas na nossa sociedade). Para responder a essa pergunta, recorrerei à discussão proposta por Gert Biesta sobre as finalidades da escolarização. Biesta defende que, antes de debater as propostas de definição dos objetivos da escolarização, seria proveitoso delinear parâmetros para orientar essa discussão. O autor propõe, como referência para este debate, uma reflexão sobre as funções desempenhadas por qualquer sistema educacional, que seriam três: a qualificação, a socialização e a subjetivação.

A função de qualificação dos alunos consiste em proporcionar “conhecimento, habilidades e entendimento, e também quase sempre disposições e formas de julgamento que lhes permitam ‘fazer alguma coisa’” (Biesta, 2012, p. 818). A importância da qualificação vai desde a preparação para o mundo do trabalho até a instrução política ou cultural. A segunda função é a socialização, que se refere às “formas pelas quais nos tornamos membros e parte de ordens sociais, culturais e políticas específicas por meio da Educação” (*ibidem*). É importante reforçar que o autor afirma que nenhuma educação é neutra, porque representa algo e o faz de uma forma específica. Os objetivos de socialização podem ser explicitamente formulados ou podem ser uma consequência ou finalidade não explicitada em nenhum documento prescritivo. A última função é a da subjetivação:

A educação, no entanto, não só contribui para a qualificação e socialização, mas também impacta o que podemos chamar de processos de individuação ou, como prefiro chamar, processos de subjetivação – de se tornar um sujeito. A função de subjetivação talvez possa ser mais bem entendida como oposta à função de socialização. Não se trata precisamente da inserção de “recém-chegados” às ordens existentes, mas das formas de ser que sugerem independência dessas ordens; formas de ser em que o indivíduo não é simplesmente um espécime de uma ordem mais abrangente. (Biesta, 2012, p. 818-819)

A subjetivação remete às formas de ser que não podem ser enquadradas nas ordens existentes, mas remetem a processos de formação de uma subjetividade ou individualidade própria de cada um. O que está em questão aqui são os “tipos de subjetividades que são tornados possíveis em razão de particulares arranjos ou configurações educacionais” (Biesta, 2012, p. 819). Entendo que essas configurações educacionais podem abrir espaços para que diferentes subjetividades sejam possíveis ou podem limitar esses espaços e ter como consequência uma tentativa de controle sobre as subjetividades.

A definição dessas funções serve como um parâmetro para avaliar como diferentes configurações educacionais operam em cada uma dessas três dimensões. Qualquer proposta de escolarização que secundarize ou negue uma des-

sas três não merece ser chamada de educacional, apesar de ter consequências nas dimensões identificadas (Biesta, 2010, p. 73). São propostas assim que classifiquemos como ameaças à Educação, por não considerarem o fenômeno educacional em toda a sua complexidade, ignorando algumas das suas dimensões em nome de apenas parte delas. Biesta, assim como outros autores, defende que “qualquer educação que mereça ser chamada assim deve sempre contribuir para processos de subjetivação que permitam que os que estejam sendo ensinados se tornem mais autônomos e independentes” (Biesta, 2012, p. 819). Para fundamentar sua argumentação, esse autor recorre ao pensamento filosófico de Jacques Rancière e seu conceito de emancipação.

Rancière propõe que a escolarização, com relação ao valor da igualdade, pode ser pensada de duas maneiras completamente diferentes. Na primeira, a instrução tenta partir de uma situação de desigualdade para alcançar uma igualdade no futuro, e confirma a incapacidade do aluno pelo próprio ato através do qual pretende reduzi-la. Rancière dá a essa concepção o nome de *embrutecimento*, e podemos perceber aqui uma redução da escolarização à função de qualificação e/ou socialização. Na segunda, a educação parte do pressuposto da igualdade para verificá-la e “forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento” (Rancière, 2002, p. 11). Essa é uma forma de conceber a escolarização na qual podemos falar em *emancipação*. Esse conceito captura uma concepção de educação que contribui para processos de subjetivação nos quais é criado o espaço para que os alunos se revelem como sujeitos (Biesta, 2013b, p. 98-99).

Como analisar o programa “Escola sem Partido” diante dessa discussão sobre as funções da Educação? É importante destacar que mesmo uma configuração que se propõe a limitar a escolarização apenas à dimensão da qualificação (a escola apenas deveria instruir) não deixa por causa disso de socializar os alunos segundo algumas representações e de reduzir o espaço para o desenvolvimento de diferentes subjetividades. Impedir a problematização e a pluralização de representações segundo as quais os alunos estão sendo socializados é reforçar representações únicas, necessariamente excludentes e que reforçam desigualdades existentes na sociedade. Reduzir o espaço para que diferentes subjetividades se tornem possíveis constitui uma maneira de tentar controlar as subjetividades e formatá-las segundo um mesmo molde. Em suma, uma forma de embrutecimento de alunos e professores.

O MODELO ECONÔMICO NA EDUCAÇÃO E A DESCONSIDERAÇÃO DO SABER PROFISSIONAL DO PROFESSOR

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

- I – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;
- II – pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;
- III – liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da Educação, da liberdade de consciência;
- IV – liberdade de crença;
- V – reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;
- VI – educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;
- VII – direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. (PL 867/2015)

Todos os projetos de lei que se propõem a criar o programa “Escola sem Partido”, começam estabelecendo princípios que devem orientar os sistemas de ensino. Antes de sequer entrar no mérito da discussão desses princípios, torna-se importante destacar que a nossa Constituição Federal já estabelece os princípios segundo os quais o ensino será ministrado no Brasil, e é interessante notar algumas ausências significativas:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...]

- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988)

O programa “Escola sem Partido” reafirma os princípios do pluralismo de ideias e da liberdade de aprender, mas ignora intencionalmente aqueles com os quais eles foram agrupados em incisos do artigo 206 da nossa Constituição. A liberdade de aprender é indissociável da liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; por isso, foram reunidos no mesmo inciso do artigo em questão. O mesmo vale para a relação entre o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Por que excluir a liberdade de ensinar e o pluralismo de concepções pedagógicas? Porque o movimento Escola sem Partido

adota uma linguagem da aprendizagem que torna mais fácil excluir a dimensão educacional da escolarização:

Afirmo que a linguagem da *educação* tem sido em grande parte substituída por uma linguagem da *aprendizagem*. Embora essa “nova linguagem da aprendizagem” tenha tornado possível expressar ideias e compreensões que eram um tanto difíceis de articular por meio da linguagem da educação, outros aspectos de nossa compreensão do que a Educação é ou deveria ser tornam-se muito mais difíceis de articular. Algo se perdeu na mudança da linguagem da educação para a linguagem da aprendizagem. (Biesta, 2013a, p. 30).

Gert Biesta identifica nas últimas décadas a emergência de uma linguagem da aprendizagem, que daria ênfase demasiada a apenas um dos termos da relação de ensino-aprendizagem e, portanto, tornaria mais difícil a discussão de questões propriamente educacionais. O principal problema com a linguagem da aprendizagem é que ela possibilita discursos sobre a escolarização em termos de uma transação econômica; na qual o aluno e a família são os consumidores; os professores e as escolas, os prestadores de um serviço; e a Educação torna-se uma mercadoria, um objeto de troca que existe pronto em algum lugar. A questão fundamental é se a Educação pode ou deve ser compreendida em termos econômicos.

Podemos pensar a escolarização segundo dois modelos: um econômico e o outro profissional. No primeiro deles, o provedor do serviço deve atender as necessidades do consumidor, e obviamente quem determina essas necessidades é aquele que está comprando o serviço, e cabe ao provedor adaptar-se a elas para mais bem satisfazê-las. No segundo modelo, existe uma confiança no saber do profissional, que é capacitado para desenvolver sua atividade de acordo com os preceitos de sua formação específica (Biesta, 2013a, p. 40). Quando visitamos um médico, não chegamos com um tratamento em mente – confiamos em seu saber profissional para diagnosticar o problema e oferecer o melhor tratamento para ele. O mesmo se dá com a Educação. Os professores são detentores de um saber profissional que os capacita a identificar e determinar as demandas educacionais de acordo com a realidade encontrada, e ele é plenamente capaz de planejar uma intervenção pedagógica adequada (Tardif, 2000; Monteiro, 2007). Os pais enviam seus filhos à escola para que sejam educados, mas cabe à competência profissional dos professores determinar como isso vai acontecer. Defendo que, diante da argumentação apresentada, o modelo a ser usado para pensar a Educação seja o profissional. Podemos agora voltar ao projeto de lei com um novo olhar.

O programa Escola sem Partido desconsidera o saber profissional dos professores, por isso exclui dos princípios da Educação a sua liberdade para ensinar e a pluralidade de concepções pedagógicas. O professor não é mais um profissional da Educação, mas apenas um prestador de serviço, que, segundo a proposta, deve limitar-se à transmissão da matéria. Mas como o aluno pode ter garantida a sua liberdade de aprender o pensamento, a arte e o saber se o professor não desfrutar da sua liberdade de ensinar? É impossível. O aluno vai ter tudo, menos liberdade, porque o diálogo com o professor seria inviabilizado. E, mais grave ainda do que ignorar a indissociabilidade desses princípios, o projeto os coloca em oposição, como se uma liberdade devesse limitar a outra. Garantir a liberdade de aprender do aluno justificaria até retirar a liberdade de expressão do professor no exercício da sua prática profissional:

Liberdade de ensinar – assegurada pelo art. 206, II, da Constituição Federal – não se confunde com liberdade de expressão; não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes, que formam, em sala de aula, uma audiência cativa. (Justificação do PL 867/2015)

É absurdo retirar de qualquer brasileiro o direito constitucional que garante a livre “expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença” (art. 5º, IX, da Constituição Federal). Isso apenas reforça a denúncia da lógica deturpada que orienta esse projeto e também acarreta na exclusão do pluralismo de concepções pedagógicas, que no art. 206, III, da Constituição Federal está articulado com o pluralismo de ideias. É uma limitação desproporcional da liberdade de ensinar em nome da liberdade de aprender, como se elas fossem opostas e não complementares. A escolarização torna-se uma oposição de forças, na qual o aluno deve ser reconhecido “como parte mais fraca da relação de aprendizado” (art. 1º, V, PL 2.974/2014). Além de vulneráveis, os alunos tornam-se literalmente prisioneiros dentro da sala de aula, à mercê da vontade do professor como uma “audiência cativa”.

A IMPOSIÇÃO DAS VONTADES PRIVADAS CONTRA O INTERESSE COMUM

O programa Escola sem Partido, como vimos, propõe o estabelecimento, como um dos princípios a ser atendidos pela Educação nacional, do “direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (art. 2º, VII, do PL 867/2015). A base jurídica para o estabelecimento desse princípio seria a o art. 12, IV, da Convenção Americana

sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica, de 22 de novembro de 1969):¹⁰ “os pais, e quando for o caso os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções”. Esse artigo, como os outros da Convenção, visa proteger o indivíduo contra eventuais medidas restritivas, especialmente por parte do Estado, que possam limitar as suas liberdades, nesse caso a liberdade de conservar ou mudar suas religiões e suas crenças. Qualquer professor realmente não tem o direito de adotar medidas restritivas com o objetivo de obrigar o aluno a conservar ou mudar suas crenças religiosas e morais.

O programa Escola sem Partido, no entanto, equivocadamente extrapola essa interpretação, defendendo que ninguém possa sequer dialogar sobre esses temas com as crianças e os jovens. Independentemente de quais sejam os valores morais transmitidos pelos pais aos filhos, eles não poderiam ser contraditos na escola. Essa é uma proibição completamente absurda, pois impediria a construção dos valores necessários a uma convivência democrática e o combate de toda forma de valores preconceituosos. Os interesses privados, sejam eles quais forem, sobrepunham os interesses públicos, o debate sobre a definição do que seria o bem comum. Gert Biesta, novamente, pode nos ajudar a pensar sobre essa proposta, ao mobilizar a distinção entre os domínios público, privado e do mercado.

O domínio público seria uma dimensão da vida social, com suas próprias normas e regras de decisão. Esse domínio não é apenas diferente do domínio privado (da família, das amizades e das conexões pessoais) e do domínio do mercado (dos negócios, busca do lucro e relações comerciais), como também é separado deles. No domínio público, os cidadãos debatem, argumentam e negociam para definir quais são os interesses comuns, potencialmente distintos dos interesses privados. A cidadania pode ser identificada com o engajamento e compromisso com esses interesses coletivos, que podem ir contra nossos interesses pessoais e, por isso, exigem certa disciplina e autocontrole. Os valores necessários para esse compromisso com o domínio público não surgiriam naturalmente, mas teriam de ser construídos coletivamente, em especial através da Educação (Biesta, 2011, p. 80-82).

O próprio programa Escola sem Partido nos oferece uma oportunidade para analisar essa questão. Os anteprojetos disponibilizados pelo site do movimento sofreram algumas modificações, e existe um parágrafo que ainda não havia sido incluído no Projeto de Lei 867/2015. Este parágrafo único no art. 1º tenta proibir a discussão de gênero na Educação Básica:

¹⁰ Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992.

Parágrafo único. O Poder Público não se imiscuirá na orientação sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer ou direcionar o natural desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da ideologia de gênero. (Disponível em: <http://escolasempartido.org/component/content/article/2-uncategorised/484-anteprojeto-de-lei-estadual-e-minuta-de-justificativa>. Acesso em: 5 maio 2016)

Existe um uso intencional de termos para desqualificar esse debate em sala de aula. Gênero não é ideologia, mas sim teoria. A discussão dessa teoria em sala de aula tem como finalidade problematizar as relações de gênero na nossa sociedade e em sua história, especialmente como forma de desconstruir o machismo, a homofobia e outras formas de desigualdade de gênero. Mas o movimento Escola sem Partido tenta fazer acreditar que a “ideologia de gênero” quer destruir a família tradicional e perverter a orientação sexual das crianças. Nada mais longe da verdade. O interesse coletivo aqui está em combater uma forma de desigualdade arraigada na sociedade contemporânea, desconstruindo o ódio quanto a certas identidades de gênero. No entanto, interesses privados de algumas famílias desejam proibir que os alunos da Educação Básica sequer entrem em contato com essas discussões, por irem contra as suas convicções pessoais. O interesse coletivo de viver em uma sociedade mais igualitária é sobrepujado por vontades particulares de uma parcela dessa mesma sociedade.

O equívoco dessa interpretação legal defendida pelos idealizadores do programa Escola sem Partido fica evidenciado quando é levada às suas últimas consequências no art. 3º do PL 867/2015. Esse artigo propõe a proibição da “veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes” (art. 3º do PL 867/2015). Mais do que equivocada, essa proibição é absolutamente impossível de ser aplicada. Como pode o professor, diante de turmas heterogêneas, evitar atividades que *possam* estar em conflito com as convicções dos mais diferentes pais de todos os estudantes? Seria a efetiva destruição da escola como espaço de debates.

ENQUADRANDO OS ALUNOS EM UM LUGAR DE PASSIVIDADE ABSOLUTA

Vítima de um verdadeiro “sequestro intelectual”, o estudante doutrinado quase sempre desenvolve, em relação ao professor/doutrinador, uma intensa ligação afetiva. Como já se disse a propósito da Síndrome de Estocol-

mo, dependendo do grau de sua identificação com o sequestrador, a vítima pode negar que o sequestrador esteja errado, admitindo que os possíveis libertadores e sua insistência em punir o sequestrador são, na verdade, os responsáveis por sua situação. De modo análogo, muitos estudantes não só se recusam a admitir que estão sendo manipulados por seus professores, como saem furiosos em sua defesa quando alguém lhes demonstra o que está acontecendo. (Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/sindrome-de-estocolmo>. Acesso em: 22 abr. 2016)

O programa Escola sem Partido propõe que a Educação nacional atenda ao princípio do “reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado” (art. 2º, V, do PL 867/2015). A leitura desse princípio nos possibilita entender mais um dos equívocos do programa Escola sem Partido: a relação educacional seria uma disputa de forças, na qual o aluno seria o mais fraco. Essa “vulnerabilidade do educando” seria levada ao extremo e ele, percebido como uma audiência literalmente cativa em sala de aula, passivamente aceitaria tudo que é dito pelo professor. Essa visão da sala de aula como um cativeiro e do professor como sequestrador é levada ao extremo pelo movimento Escola sem Partido, que chega a enquadrar a relação entre o professor e seus alunos como um caso de Síndrome de Estocolmo. A liberdade de aprender, que deveria apontar para o fato de o aluno ter garantido o seu acesso ao maior número de temáticas possível, torna-se, na perspectiva do programa Escola sem Partido, uma mera projeção da liberdade de consciência no campo da Educação (art. 2º, III, PL 867/2015). A relação educacional é vista como um ato de imposição devido à passividade absoluta dos alunos:

O movimento estudantil é aliado histórico dos promotores da doutrinação política e ideológica nas escolas. Sua “rebeldia juvenil” está a serviço dos partidos de esquerda, que dos bastidores o controlam há décadas. (Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/movimento-estudantil>. Acesso em: 21 abr. 2016)

A educação não pode partir da crença de uma desigualdade tão absoluta entre alunos e professores, fundamentada na ideia de uma passagem abrupta de uma situação de total incapacidade dos menores de idade para uma capacidade plena ao completarem 18 anos e a Educação Básica. Aí reside mais um equívoco do programa Escola sem Partido, porque essas crianças e jovens já estão vivendo em sociedade e espera-se que mesmo os alunos mais novos já pautem o seu comportamento segundo valores associados à cidadania e à democracia. O aprendizado cívico, segundo Gert Biesta, deve ser percebido como não line-

ar, recursivo e cumulativo. Não linear porque está relacionado às experiências com a democracia e a cidadania e tende a refletir as flutuações decorrentes da avaliação positiva ou negativa dessas vivências. Recursivo porque aquilo que é aprendido permite que essas vivências sejam ressignificadas diante de novos quadros de referência. Cumulativo porque as experiências, mesmo que sejam ressignificadas, não podem ser apagadas (Biesta, 2011, p. 86). A educação democrática, portanto, não visa preparar para uma ação futura, mas sim propiciar experiências de convívio com a diferença e abrir espaço para que os alunos possam agir e se revelar como indivíduos (subjativação). Perceber os alunos como sujeitos é justamente o contrário de percebê-los como passivos.

Tal abordagem já não se concentra na produção de indivíduos democráticos e já não pensa em si mesma como tendo de preparar os indivíduos para uma futura ação democrática. O que as escolas podem fazer – ou ao menos deveriam tentar fazer – é tornar a ação possível e assim criar condições para que as crianças e estudantes sejam sujeitos, para que experimentem o que significa ser um sujeito. A aprendizagem relacionada a essa experiência não é algo que vem antes da subjetividade democrática, não é um tipo de aprendizagem que produz cidadãos democráticos. A aprendizagem que está em jogo é a aprendizagem que resulta de ter sido ou, como também sugeri, de não ter sido um sujeito. É a aprendizagem sobre as frágeis condições para que a ação e a subjetividade sejam possíveis – tanto a minha subjetividade como a subjetividade de todos os outros. (Biesta, 2013a, p. 189)

O programa Escola sem Partido não só representa os alunos como figuras absolutamente passivas, a proposta apresenta-se como uma política de escolarização que reduziria enormemente o espaço para que os alunos pudessem revelar-se como sujeitos em sala de aula. A função da escolarização reduzir-se-ia à qualificação (no caso, a transmissão de conteúdos), excluindo a dimensão de subjativação. O projeto usa o conceito de audiência cativa e o que ele faria, se colocado em prática, seria justamente transformar a escola em uma prisão, em que os alunos não podem se manifestar nem pensar diferente daquilo que seus pais pregam. Eles nem poderiam ter acesso a atividades que pudessem contradizer as crenças dos seus pais. É pior que uma prisão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A PROVA DA IGUALDADE QUE DESCONSTRÓI O PROGRAMA “ESCOLA SEM PARTIDO”

Essa é a definição de uma luta pela igualdade, que não pode nunca ser apenas uma demanda para o outro, nem uma pressão sobre ele, mas sempre simultaneamente uma prova dada a si mesmo. É isso que a “emancipação” significa. Significa escapar de uma minoria. Mas ninguém escapa de uma minoria social a não ser por seus próprios esforços. (Rancière, 2007, p. 48, tradução minha)

O programa Escola sem Partido assume, como pressuposto de toda a sua proposta, uma absoluta desigualdade entre alunos e professores. Os alunos são incapazes de fazer qualquer coisa. Se eles se organizam em um movimento estudantil, só podem estar sendo manipulados pelos partidos de esquerda. Se defendem os seus professores, estão sofrendo de Síndrome de Estocolmo. Também são incapazes de criticar as ideias apresentadas pelo professor, que por isso são proibidos de debater qualquer tema relacionado à realidade na qual estão inseridos, a menos que seja “parte da matéria”. Uma das maiores contradições da lógica deturpada do programa Escola sem Partido é deixar que crianças e jovens sejam proibidos de discutir temáticas relevantes em sala de aula e fiquem à mercê da educação familiar, que não pode ser questionada em sala de aula. Se uma criança aprender através de exemplos familiares a agir de forma racista ou machista, a escola não poderá fazer nada com relação a isso.

O mais importante, no entanto, é que mesmo quando se tenta embrutecer os alunos e relegá-los a um lugar de incapacidade, eles não aceitam aquilo que querem impor a eles. Nada comprova mais o absurdo das proposições do programa Escola sem Partido do que a própria ação dos alunos da Educação Básica no contexto contemporâneo do Brasil. O movimento de ocupação das escolas pelos alunos da Educação Básica já demonstrou a sua força nos estados de São Paulo, Goiás, Rio de Janeiro e Ceará. Os alunos gerenciam em grupo todos os aspectos da vida cotidiana das escolas ocupadas. Jacques Rancière afirma que a emancipação não é nunca apenas uma demanda feita para os outros, mas sempre uma prova de igualdade dada a si mesmo. São aqueles enquadrados em um lugar de inferioridade os únicos capazes de provar que eles não pertencem a esse lugar, mas ao espaço comum em pé de igualdade com todos que fazem parte dele (Rancière, 2007). No caso do programa Escola sem Partido, caberia apenas aos alunos dar a sua prova da igualdade. A ação do movimento estudantil, pelo Brasil afora, não deixa dúvidas: eles não são audiência passiva e cativa em

sala de aula. Sua atuação é motivo de muito orgulho para todos os educadores.

Um único estado brasileiro aprovou o programa Escola sem Partido: Alagoas. O deputado estadual Ricardo Nezinho (PMDB), que não consegue nem ao menos explicar do que se trata o projeto, apresentou o PL 69/2015 – que se propunha a instituir, no âmbito do sistema estadual de ensino, o Programa “Escola Livre” – na Assembleia Legislativa de Alagoas. Esse projeto nada mais é do que o anteprojeto de lei estadual disponibilizado no site do movimento Escola sem Partido, levemente alterado e apresentado como se fosse de autoria do deputado em questão. Devido à mudança de nome, os opositores das propostas do movimento Escola sem Partido e os professores de Alagoas nem ao menos sabiam da tramitação do projeto até que ele fosse aprovado por unanimidade e todos identificassem a sua real origem. A polêmica ganhou força quando o governador do estado vetou o projeto, alegando que era inconstitucional. A Assembleia, algumas semanas depois, derrubou o veto e promulgou a Lei n. 7.800, em 5 de maio de 2016. O MEC posicionou-se através de nota oficial contra o projeto e informou que entrará com uma ação de inconstitucionalidade. O que nos interessa, no entanto, foi a reação dos estudantes de Alagoas.

Estudantes do estado de Alagoas ocuparam, no dia 5 de maio, a Assembleia Legislativa em protesto contra o programa Escola Livre¹¹ e criaram, em meio a todo esse processo, uma página na rede social Facebook intitulada “Professor, desobedeça!”.¹² Essa página foi criada por “estudantes de todo o estado de Alagoas mobilizados contra o projeto Escola Livre. Encerro o presente texto com uma das primeiras publicações feita pela página, que já conta com mais de 5.500 curtidas. Nela os estudantes rechaçam a sua caracterização no programa Escola Livre:

Nós, estudantes alagoanos, decidimos nos unir para mostrar repúdio ao projeto de lei Escola Livre, o qual restringe a liberdade dos profissionais da Educação e ridiculariza nossa capacidade de formar opiniões. Por sinal, este só foi aprovado em nosso estado. É um absurdo que, embasados na religião e interesses privados, tentem calar nossos mestres, restringindo assim nosso acesso ao conhecimento. Estamos aqui para dizer a todos os professores: Vocês estão livres para dar aula como bem desejarem, desobedeçam!

¹¹ Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2016/05/05/alagoas-alunos-ocupam-assembleia-legislativa-em-protesto-ao-escola-livre.htm>. Acesso em: 5 maio 2016.

¹² Disponível em: <https://www.facebook.com/professordesobedecaa/>. Acesso em: 5 maio 2016.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42 n. 147, p. 808-825, set.-dez. 2012.

_____. *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Nova York: Paradigm, 2010.

_____. *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam: Sense, 2011.

_____. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013a.

_____. *The Beautiful Risk of Education*. Nova York: Paradigm, 2013b.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. *On the Shores of Politics*. Nova York: Verso, 2007.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

HISTÓRIA LOCAL E ENSINO DE HISTÓRIA: INTERROGAÇÃO DA MEMÓRIA E PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Marcelo Abreu

A HISTÓRIA LOCAL EXISTE?

A história do Ensino de História é marcada pela formação das “comunidades imaginadas” no século XIX. No Brasil, o processo de instituição da História como disciplina autônoma na escola foi mais ou menos simultâneo ao que acontecia na Europa, muito embora a amplitude da escolarização entre nós não encontre semelhança com os casos europeus. A História nacional, em sua dimensão escolar, sobretudo, pode ser compreendida como parte da popularização do passado e da História que se inicia no século XVIII – da ampliação da cultura antiquária às iniciativas do mercado editorial, desde então, o interesse, a disponibilidade e o consumo de história ampliaram-se (Berger; Loenz; Melman, 2011; Paletschek; Korte, 2012. Araújo; Ramos, 2015). Pode-se dizer que a nacionalização da História é uma expressão particular desse processo de popularização. Se, com maior força no caso dos espaços centrais nos séculos XVIII e XIX, a popularização da História encontra seus agentes fora do Estado, a nacionalização deve seu sucesso às instituições estatais: a escola concentraria paulatinamente esse movimento. Não obstante, é preciso compreender que a nacionalização da História não é objeto exclusivo das agências estatais que se constituíram nesse empreendimento, mas é partilhada, e em alguns casos iniciada, pelo mercado editorial e a imprensa, bem como pelo espaço difuso das disputas políticas. Passado tanto tempo, ainda vivemos as decorrências da fundamentação das identidades social e política nas histórias e línguas nacionais.