

CURRÍCULO, PRÁTICA DOCENTE E FORMAÇÃO CIDADÃ NAS CIÊNCIAS HUMANAS: ENTRE AVANÇOS E REGRESSOS

Autor: Alex Pereira da Silva

Universidade Estadual da Paraíba – e-mail: aleks1928@hotmail.com

Orientadora: Patrícia Cristina Aragão Araújo

Universidade Estadual da Paraíba – e-mail: cristina-aragao21@hotmail.com

Resumo: Este artigo tem por finalidade refletir acerca das principais transformações curriculares nas políticas educacionais brasileiras desde a redemocratização. Tendo por base um contexto notavelmente calamitoso, para a autonomia docente e a função de formação cidadã (democrática) no espaço escolar, buscaremos perceber como se caracterizaram os áridos percursos inclusivos do currículo nas ciências humanas, principalmente com a implementação das discussões sobre história afro-brasileira e indígena. Como contraponto aos pequenos, mas, notáveis avanços enfatizaremos o horizonte sombrio que apresenta-se para a prática educativa, especialmente com a deformidade política que propõe, o excepcionalmente antidemocrático, programa “escola sem partido”. A partir da problemática descrita e embasados teoricamente por autores como Adorno (1998) e outros teóricos focados nas discussões sobre a educação, juntamente, com um exercício metodológico de revisão bibliográfica de caráter reflexivo, acerca da LDB (nº 9.394) de 20 de dezembro de 1996 e a obstante proposta de programa mencionada na lei nº 867, de 2015; assim, buscaremos perceber o quão se projetam como dissonantes as políticas educacionais na atualidade em relação à um modelo político proposto: uma democracia.

Palavras-chave: Educação, Reforma Curricular, Conservadorismo, Regressão Pedagógica.

PLAN DE ESTUDIOS, LA PRÁCTICA DOCENTE Y LO CIUDADANO DE FORMACIÓN EN HUMANIDADES: ENTRE LOS AVANCES Y LOS RETORNOS

Resumen: Este estudio tiene como objetivo reflexionar sobre los grandes cambios curriculares en las políticas educativas de Brasil, desde el retorno de lo modelo democrático. Basado en un contexto muy grave para la enseñanza de la función, de la autonomía y la formación ciudadana (democrática) en la escuela, buscamos entender cómo caracterizar, las vías áridas del currículo inclusivo en las humanidades, especialmente con la implementación de las discusiones acerca de la historia afro brasileña e nativa. Como contrapunto a los pequeños pero notables avances hincapié en el oscuro horizonte que se presenta a la práctica educativa, especialmente, con la deformidad política que propone el programa, excepcionalmente antidemocrático, conocido como la “escuela que no es parte”. De los problemas descritos y basados con la teoría de autores como Adorno (1998) y otros teóricos centrado en los debates sobre la educación, junto con una revisión de la literatura metodológica ejercicio en la LDB (Nº 9394), de 20 de diciembre de 1996 y la obstante propuesta de programa mencionada en la ley N ° 867, 2015; Buscamos a darse cuenta de cómo sobresalen las políticas educativas como disonantes hoy, en relación con un modelo político democrático.

Palabras clave: educación, reforma curricular, el conservadurismo, regresión pedagógico.



INTRODUÇÃO

A educação brasileira sofreu ao longo do período de formação republicana diversas transformações, todavia, pode-se dizer que nem todas estas mudanças buscaram o avanço para um sentido democrático, designado e forjado pelos padrões de estado-nação aos moldes dos ideais iluministas. Tendo a ideia de liberdade de ação como principal fundamento, as configurações e os preceitos franceses setecentistas, para a cidadania, encontram-se submersos de forma intangível para o modelo republicano brasileiro. Por conseguinte, indagamo-nos sobre o como preconizar uma ideia de liberdade se as amarras da ignorância e do autoritarismo coercitivo estão disseminadas na escola e na fomentação dos currículos? Uma pergunta como esta vem a materializar os anseios docentes na atual conjuntura sócio-política que encontra-se assombrada por políticas educacionais vilipendiadoras da liberdade de expressão e de exercício de suas funções sociais, a partir das propostas inseridas no programa “escola sem partido”. Não apenas uma violação às liberdades de expressão por parte do professor em sala-de-aula, mas, também, um notável risco as conquistas das minorias étnicas, religiosas e de outras variantes de opinião (não condizentes com a ordem eurocêntrica, branca, católica e heterossexual) que o discurso imerso na eugenia/padronização europeia, desde a criação do IHGB, tentou incutir no âmago da identidade brasileira.

A partir desta problemática, que circunda a temática direcionada pelas reformas curriculares brasileiras, este artigo, tem por finalidade refletir sobre o percurso que delimitou as políticas educacionais, suas funções excludentes e inclusivas desde a reforma curricular de 1971; passando pela LDB (lei de diretrizes e bases) de 1996; até a retrógrada e malevolente proposta do projeto de lei nº 867 (comporta em seu interior a ideia do programa escola sem partido). Desta forma, buscaremos perceber como a educação brasileira vem aglutinando as diferenças nas discussões curriculares, como por exemplo com as leis 10.639, de 2003 e 11.645 de 2008, que comportam a obrigatoriedade de discutir sobre a as culturas afro brasileiras, africanas e, a última salienta as discussões que vogam sobre a cultura indígena.

Diante disto, basear-nos-emos teoricamente com as ideias de uma educação emancipadora fundamentada na teoria de Adorno (1998); na concepção de função social do professor, voltado para a condição de intelectual orgânico como é exposto por Gramsci (1981); e outros nomes que trabalham com as perspectivas impactantes no meio educacional das reformas curriculares como Assis (2012), Borges (2010), Fonseca (2010). Como referencial metodológico, utilizar-nos-emos de uma revisão



bibliográfica de caráter reflexivo sobre algumas descrições dos efeitos das reformas curriculares já mencionadas, juntamente à uma análise da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 mesclada à esdrúxula proposta que tramita no congresso, denominada “escola sem partido”.

Desta forma, articularemos esta breve proposta de artigo com a seguinte sistematização de discussão: primeiramente algumas definições básicas sobre as ideias de educação, currículo e cidadania para melhor instrumentalizarmos nossa proposição de análise; em um segundo momento, analisaremos as propostas curriculares das reformas educacionais no início da década de 1970 em associação com a LDB de 1996 para traçarmos um parâmetro de diferenciação acerca das referentes “necessidades cidadãs” voltadas para os respectivos anseios de diferentes momentos políticos; e por fim, problematizaremos a busca de um notavelmente anacrônico projeto de lei que prega por uma imparcialidade em sala de aula, a impossibilidade do professor discutir sobre as incoerências dos meios sociais que os alunos estão inclusos/imersos por ser determinado não questionar os preceitos morais vigentes, juntamente, à outros mais aspectos que dispusemo-nos a analisar sob a necessidade de contestar um programa notavelmente deslocado das evoluções curriculares. Dito isto, para não se alongamos, principiaremos à discussão no primeiro ponto.

1. EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E CIDADANIA: DEFINIÇÕES PARA UMA ANÁLISE HISTÓRICA

Antes de qualquer coisa, definimos nossos preceitos reflexivos acerca da educação, do currículo e da cidadania como aspectos históricos, assim, concebemo-los como mutáveis, pois buscam satisfazer aos anseios dos meios sociopolíticos que estão vigorando. Desta forma, atentamos para necessidade de perceber a educação, na história curricular brasileira, como um preceito institucional que designa o conjunto de normas e os comportamentos sociais que reforçam a condição de correlação entre estes e o meio social, através de preceitos e ordenamentos reprodutivos. Diante disto, percebemos que o princípio do referente conceito de educação, na história brasileira, será notavelmente divergente com os preceitos necessários para uma educação emancipadora que seria uma exigência de um modelo democrático.

Emancipação não se compete as liberdades individuais desagregadoras e guiadas por uma condição acrítica, muito pelo contrário. Segundo Adorno (1998), existe uma correlação quase intrínseca entre emancipação e esclarecimento, pois, apoiado em Kant, ele define: “O esclarecimento é a saída dos homens de sua auto inculpável



menoridade” (1998, p. 169). Levando-se em conta esta condição, continua ele, “a democracia repousa na formação da vontade de cada um em particular, tal como ela se sintetiza na instituição das eleições representativas, para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento” (1998, p.169). Uma via de mão dupla que deve atender os preceitos de educação emancipadora, respectivamente: o desejo racional individual mesclado à ideia de senso de coletividade. Mediante estas duas pontes, a educação, assume um lugar de primordial função pelo fato de ser concebida como o mecanismo que fornece às possíveis ferramentas interpretativas para as diferentes realidades, o reconhecimento perante as diferenças e, por fim, a autonomia dos discentes que através de uma autoconsciência reflexiva sucedendo-se assim na emergência de um autônomo cidadão democrático. Salienta-se que mesmo este modelo ideal de educação é atravessado pelo lugar social/classe que o agente reflexivo está mergulhado.

A partir da definição de uma educação em um meio democrático, podemos estabelecer uma análise comparativa entre a ideia de cidadão inserida em um modelo político democrático em oposição ao de um governo autoritário, que obedecem a diferentes meios para intentar divergentes finalidades. Partindo deste pressuposto sobre a educação em uma concepção democrática, sinteticamente, definimos que eles (os cidadãos) munidos das mencionadas ferramentas interpretativas projetar-se-iam à concepções críticas acerca do meio social em que estão imersos. Em oposição a esta condição, em um governo autoritário, o princípio da educação privilegia a correção das diferenças idealizando as similitudes desejadas. Sem um fornecimento de chaves interpretativas que possam transformar-se em possíveis quimeras para o sistema vigente; muito menos uma ênfase das diferentes condições a que os cidadãos estão inseridos; por conseguinte, a cidadania se restringe a condição de reprodução discursiva, meramente reforçadora das relações de exclusão políticas e sociais.

No modelo autoritário, a escola, se transforma em um espaço de declarada exclusão discursiva, pois as políticas curriculares que direcionam as fomentações institucionais, normalmente, buscam exaltar o sistema e coagir aqueles que venham a denunciar possíveis falhas. Por ser um espaço de autoridade nesta concepção, a escola, passa a educar através da inibição e as violências simbólicas passam a ser recorrentes, pois, ao enfatizar as igualdades através de um ensino enrijecido, este espaço, abnega as condições dos discentes que antecedem a escola, assim, existe uma renúncia confessa aos espaços discursivos que precedem a ela. Dito isto, o sentido de autoridade no espaço escolar, para a perspectiva do alunado, se resguarda ao professor que passa a disseminar



um conteúdo que reforça os preceitos das classes administradoras dos pressupostos governamentais, e também detentoras dos bens de produção.

O professor assume a mencionada condição de disseminador das ideologias reforçadoras do sistema, e sua autoridade deixa uma mera condição de designação política e institucional para uma esfera, descrita por Adorno (1998) como

[...] um conceito essencialmente psicossocial, que não significa imediatamente a própria realidade social. Além disso existe algo como uma autoridade técnica — ou seja, o fato de que um homem entende mais de algum assunto do que outro —, que não pode simplesmente, ser descartada. Assim, o conceito de autoridade adquire seu significado no âmbito do contexto social em que se apresenta (1998, p. 176).

Apesar de travestir-se de autoridade no espaço simbólico da sala de aula, o docente, não goza de livre ação reflexiva e de abordagem em um modelo político de caráter autoritário. Em oposição a isto, no ordenamento curricular idealizado por uma democracia, o professor, possui autonomia para formar um aluno necessariamente politizado como pressupõe uma participação no modelo político em questão. Este movimento de formação crítica do aluno passou a ser mais notável com as políticas curriculares que entraram em vigência posteriormente ao período dos “anos de chumbo”, principalmente, com relação aos componentes das ciências humanas e sociais: história, filosofia, sociologia e geografia (humana), que retornaram ao currículo. Com as transformações derivadas da redemocratização brasileira, a educação, passou a tomar novas necessidades políticas e institucionais como suas, assim, buscando deformar a ideia formadora dos cidadãos vazios de concepções críticas, sob os alhores das políticas educacionais ditatoriais; e submetidos à um ríspido e inibidor governo autoritário.

Diante destas colocações passamos a traçar uma definição basilar acerca da educação em um modelo político democrático e no outro de caráter autoritário, respectivamente: instrução voltada para a ação reflexiva do aluno enfatizando as diferenças em cada formação cultural e social em mão inversa ao disciplinamento, à castração do senso crítico e das discussões sobre a diversidade; no democrático, os discentes, gozam de liberdade de expressão e de formulação de pensamento, em oposição à um cidadão que assume a condição de ser notavelmente coagido discursivamente. No que tange ao currículo, pode-se perceber o lastro das políticas públicas que denunciam o interesse da ideia de cidadão desejada.

Idealmente esta concepção se circunscreve de forma simples, todavia, parafraseando Roberto DaMatta (1997) “o Brasil não é para principiantes”, pois, no decorrer da história das políticas públicas não demonstram uma definição tão simples. Em uma elementar exemplificação, pode-se indagar o quão é paradoxal uma proposta curricular como a “escola sem partido” em um



modelo político que se auto intitula de democrático? Notadamente, avaliaremos esta proposição no último tópico, entretanto, para caráter de exemplo citamo-los para conseguir compreender a noção deturpada de democracia intransigente que se constitui na atual conjuntura brasileira. Diante desta problemática, evidenciaremos seu discorrer através de um pequeno percurso histórico das reformas curriculares brasileiras avaliando, principalmente, a monção curricular das ciências humanas defendidas no período militar e pós a redemocratização.

2. O CURRÍCULO BRASILEIRO NAS CIÊNCIAS HUMANAS: DA DITADURA CIVIL-MILITAR ATÉ O PERÍODO DEMOCRÁTICO

Dentro das diversas transformações curriculares na história brasileira, avaliamos como necessárias, para uma reflexão mais concisa, a ênfase nas reformas curriculares de 1971 e as que sucederam-nas na década de 1990, nas ciências humanas e sociais. Nesta proposição, as bases curriculares implementadas no início da década de 1970 evocavam a necessidade de *formar, cultivar e disciplinar* o cidadão, assim, este, sublinhava a busca pela manutenção do sistema. A partir do ano marco: 1971, com a lei nº 5.692, de 11 de agosto, foram previstos os seguintes pontos: “1) a ampliação da escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos, abrangendo todo o denominado ensino de 1º grau (junção do primário com o ginásio), ou seja, a faixa etária de 7 a 14 anos; e 2) a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau” (ASSIS, 2012, p. 332).

Uma educação notadamente bem definida em sua necessidade: formar um cidadão que viesse a reforçar o sistema vigente e que fosse direcionado para o mercado de trabalho. A partir da destituição dos saberes que mais poderiam questionar às contradições do regime político e a criação de aspectos discursivos que possibilitaram o reforço do modelo de nação ideologicamente instituído, assim, criou-se uma notável “teia discursiva” que corroborou para a naturalização de uma necessária pátria, que deveria ser exaltada. Em poucas palavras existia uma prerrogativa na estipulação institucional que era conduzida

[...] por um imaginário militar, tão centrado na ordem, que considerava que esta era um pré-requisito para o crescimento econômico e defendia que ela assegurava as bases para o conceito de segurança nacional, instaurar a ordem social e dirimir o “caos” era assunto prioritário. A ordem era elemento importante do binômio doutrinário das políticas pós-1964: desenvolvimento e segurança (MARTINS, 2014, p.41).

Um dos principais pressupostos, que arquitetaram a implementação de componentes curriculares voltados para a manutenção do ordenamento, foi a necessidade de conservação dos aparelhos governamentais sem a participação popular.



Salienta-se nos novos conteúdos instituídos a partir lei 5.692/71, que fixaram as diretrizes e bases do Ensino de 1º e 2º graus e enfatizaram disciplinas como os estudos sociais, EMC (educação moral e cívica) e OSPB (organização social e política brasileira), salienta-se que esta última existia desde 1962. Cada um com uma particularidade simples, todavia, as similitudes eram mais salientes: a manutenção da ordem e o conhecimento dos princípios morais vigentes, sem a possibilidade de contestação. Instituídos os saberes descritos enunciou-se a evidente busca: a valorização dos feitos que construíram a nação, assim, monumentalizando a história construída e disseminada por um regime de verdade que buscava a manutenção do referente ordenamento político, moral e cívico.

Desta forma, a tessitura dos discursos de ordenamento veiculou-se e se reproduziu-se fecundamente no meio social, assim como, o olhar depreciativo aos sujeitos que não se encaixavam à padronização moral e institucional que vigorava. Diante disto, percebemos a diferença com o período da redemocratização brasileira, especialmente com a mudança da noção cidadania idealizada institucionalmente, principalmente, com a formulação da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixou as diretrizes e bases para a educação.

Com a LDB de 1996, o estado, passou a inscrever uma ideia de cidadão necessária para o meio social democrático/abrangente, assim, rompendo com à correspondente especificidade de um indivíduo inserido em modelo político autoritário/restritivo. Desde a descrição sobre à funcionalidade da educação, pode-se perceber a notável mudança descrita, mais precisamente no 3º artigo onde se destacam os seguintes tópicos: “II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; X – valorização da experiência extraescolar” (BRASIL, 1996, p. 7 – 8). A necessária exaltação das diferenças em um espaço múltiplo e multicultural como é o da sociedade brasileira, todavia, a inclusão na educação para as minorias, que até então foram excluídas no restritivo discurso ditatorial, foram implementadas a curtos passos. Com as diversas reformulações que podem ser descritas, avaliamos como mais pertinentes as definições de diretrizes acopladas na seguinte atribuição dos PCNs:

Aprender a conhecer, que pressupõe saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral, suficientemente extensa e básica, com o trabalho em profundidade de alguns assuntos, com espírito investigativo e visão crítica; em resumo, significa ser capaz de aprender a aprender ao longo de toda a vida; aprender a fazer, que pressupõe desenvolver a competência do saber se relacionar em grupo, saber resolver problemas e adquirir uma qualificação profissional; aprender a viver com os outros, que consiste em desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, na realização de projetos comuns, preparando-se para gerir conflitos, fortalecendo sua identidade e respeitando a dos outros, respeitando valores de pluralismo, de compreensão mútua e de busca da



paz; aprender a ser, para melhor desenvolver sua personalidade e poder agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo as responsabilidades pessoais. (BRASIL, 1998, p.17).

Mediante esta exposição, no início do século XXI, foram implementados novos atributos discursivos para a percepção do ensino nas ciências humanas, que deveriam englobar discussões sobre a cultura afro-brasileira e a história da África. Um notável avanço para a quebra da hegemonia discursiva de caráter eurocêntrico. Mais do que uma simples ação de integração para a percepção de um conjunto de indivíduos que desde longa data forjaram a identidade brasileira, que ao contrário da abordagem freyriana, não foi urdida democraticamente, mas, como muito sangue, suor e exploração; a implementação destas discussões buscaram constituir a abrangência necessária para uma sociedade imersa na multiplicidade. Não apenas a inserção das culturas de matrizes africanas, mas, também, indígenas. Respectivamente as leis que inseriram estas discussões foram às 10.639, de 2003 e 11.645 de 2008. Cabe-se salientar, que a inserção destas discussões fez com que os analistas da educação vislumbrassem a consolidação do modelo democrático no Brasil, pois, estas, buscavam fundamentar uma maior amplitude acerca das então margens da democracia tupiniquim.

Todavia, a história não obedece à um simples e linear sentido e, quando percebemos a democracia brasileira, esta enunciação, torna-se quase que profética, pois anuncia bastante a peculiaridade de um projeto de lei que tramita no congresso atualmente, prevendo à implementação de concepções altamente antidemocráticas, excludentes, impositivas e conservadoras em um programa de idealização curricular/escolar que analisaremos a seguir.

3. O RESPLANDECER DOS “ESPECTROS” DO AUTORITARISMO: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA “ESCOLA SEM PARTIDO”

Que uma onda de conservadorismo vem “assombrando” às democracias contemporâneas é notável, e isto, vem evidenciar que não existe uma restrição ao caso brasileiro, todavia, devido a púbere democracia deste país e as contínuas evoluções curriculares, o Brasil, parecia despontar no alvorecer da inclusão das diferenças que forjaram a singularidade “deste povo”. Entretanto, a chaga do autoritarismo que foi maximalizado nos anos de chumbo, novamente, anunciou sua presença no projeto de Lei nº 867, que ainda tramita para aprovação ou reprovação no congresso. Este maléfico projeto, busca fixar entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido” que anuncia a
obscuridade de uma época que os contemporâneos buscaram
lutar para a transformação.



Antes da formulação deste programa vieram algumas movimentações políticas contra uma suposta “doutrinação” dos alunos em uma “ideologia” supostamente “marxista” que algumas mentes que encontravam-se, anacronicamente, inseridas em um período bipolar ainda acreditavam estar vivenciando um “espectro comunista”. Mais especificamente no ano de 2004, o movimento escola sem partido, capitaneado pela alcunha de Miguel Nagibe despontava contra uma escola enxergada como corruptora da juventude por inserir uma ideologia marxista nos alunos. Naturalmente, não nos predispomos a discutir esta proposição que fez emergir a referente ideia, pois, em nossa pesquisa dirigir-nos-emos apenas para o possível impacto deste projeto na democracia brasileira. Neste sentido, o movimento ganhou tonalidade e corpo, assim, projetando-se em um programa por uma neutralidade na escola. Além de perturbadora, também é notavelmente retrógrada esta proposta de programa, pois parece ainda estar inserida no século XIX, onde às ciências buscavam a objetividade sendo o pesquisador, assim, apartado do objeto.

Entretanto se a leitura deslocada da contemporaneidade quebra um princípio do docente na sala de aula: a autonomia, alcança ainda outras finalidades que devem ser debatidas. No segundo artigo evidenciamos a seguinte proposição: “direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (BRASIL, 2015, p. 2), assim, onde se encontrará a possibilidade do professor trabalhar a temática referente às culturas de matrizes africanas e indígenas, se estas, encontram-se maculadas por uma secular interpretação do cristianismo? A partir desta proposição, quando um professor começar a discutir sobre as divindades correspondentes as crenças de matrizes africanas e, hipoteticamente, um aluno designa-las como demoníacas, o docente, não poderá desmistificar o referente posicionamento preconceituoso do aluno, pois, vai de encontro com a moral que circunda na família deste. Nesta simples, mas, contundente situação hipotética, percebemos às amarras impostas ao professor dentre o seu espaço de sua atuação política e social, travestindo-se de mera figuração, pois, os referentes preconceitos que perduram na conservadora sociedade brasileira permanecerão pela impossibilidade do professor exercer sua função de contestação.

Nesta perspectiva, a função de *intelectual orgânico*, que se resguarda também a função do professor seria velada, pois a disseminação do *bom senso* não iria de encontro com a moral familiar e social vigente, que situa-se imersa no *senso comum*. O 3º artigo é enfático: “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” (BRASIL, 2015, p.2), assim, às famílias não teriam somente a possibilidade de criminalizar o professor na qualidade de *intelectual orgânico*, mas, também, coagi-lo à um mero condutor de uma reprodução discursiva do discurso conservador.

Além de ser monitorado em um sistema discursivo que em nada parece estar associado a uma democracia, o professor, estaria também condicionado à uma função coercitiva pois também cabe a ele na mesma proposta de lei “não permitir que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula” (BRASIL, 2015, p.5). Quem seriam os terceiros? Algum agente da comunidade? Notavelmente, esta pressuposição nos induz a pensar um agente terceiro fora do espaço da escola, todavia, não seria a escola democrática um espaço de congregação das diferenças? E doutrinar, o aluno não corresponde a perceber o aluno como um agente passivo na sala de aula? Bem, já é bem quisto, para as discussões acadêmico-pedagógicas, que o aluno também é um agente na sala de aula e, por seguinte, a teoria da doutrinação possui infundáveis falácias, até porque os meios digitais, talvez, interajam e formem mais os jovens do que a própria escola.

Como justificativa para as propostas está inscrito no texto

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 (BRASIL, 2015, p.6)

Sobre a liberdade de ensinar, o texto é bem claro, todavia, bastante problemático, por não levar em conta a condição interpretativa do professor como desprendida do sujeito. Se toda e qualquer relação humana é a expressão de proposições políticas que derivam de interesses, logo, a objetividade é mero formalismo convencional de um ser que subjuga-se despido de pulsões desejantes. Além disto, às práticas de ensino são guiadas por práticas interpretativas que partem de um lugar, tempo, classe, condição social, ideologia política (não necessariamente partidária) ... enfim, pode ser tudo, menos neutra. Notavelmente, as proposições contidas neste programa curricular, possuem argumentos tão frágeis como sua inserção em um modelo político não correspondente a respectiva funcionalidade: “colocar uma mordaza às diferenças que coabitam no espaço da sala de aula”.

Ainda na justificativa, está contido no programa que

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de



juízo e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis (BRASIL, 2015, p. 5).

Sobre a referida moral familiar, indagamo-nos: seria assim tão simples os preceitos morais instituídos pela família condutores das opiniões e comportamentos dos jovens? Com certeza não, esta é uma maneira simplista de enxergar os indivíduos que carecem de necessidades de um espaço para discutir as necessidades subjetivas, assim como, aspectos que são estigmatizados diante do meio social. Em suma, mais uma argumentação falha de um projeto malevolente às concepções democráticas tão jovens que vem se consolidando a duras passos na sociedade brasileira. Desta forma, avaliamos que este projeto de lei, mesmo que não seja aprovado, destaca bastante o sentido democrático brasileiro, que encontra-se imerso em uma lembrança e uma formação notavelmente antidemocrática e autoritária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que exposto até o presente momento, foi possível enxergar a dissonância do programa “escola sem partido”, com relação à crescente evolução do currículo brasileiro para um sentido de inclusão e de democracia. No referente programa que anda tramitando para a votação parlamentar, existe uma pujante aspiração antidemocrática que busca não congrega as diferenças, mas resguardá-las ao silêncio. Em um meio social que existe uma notavelmente grande diversidade cultural, pluralidade de opiniões, posicionamentos e concepções de mundo, que, carecem de um espaço para debate e congregação das diferenças, em uma democracia deveria ser a escola. Todavia, as discussões que se referem às questões de gênero, religião, posturas políticas (que compreendem uma proposição muito mais ampla que partidos políticos) ... não poderão ser discutidas por não irem, necessariamente, de encontro com a moral familiar da família dos estudantes, assim a escola passaria a ser mera reprodutora dos discursos das classes que buscam conservar-se no poder institucional.

Dito isto, a partir da implementação do programa “escola sem partido”, percebemos a escola implementaria uma incapacidade inclusiva, assim como, de formação cidadã para a tolerância e a alteridade, pois, estas não podem existir sem o conhecimento sobre o outro. Assim, apresentamos nossa impressão acerca das transformações curriculares e o referente programa, salientando que as discussões em nada devem cessar para problematizar uma notavelmente anacrônica proposta de projeto educacional.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W., Educação e emancipação. In: __. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. – Rio de Janeiro: Paz e terra, 1998, pp. 169-186.

ASSIS, Renata Machado de. **A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos**. In: __. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012.

BRASIL. Projeto de Lei nº 867, de 2015 ainda tramitando para aprovação. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. **Câmara dos deputados**. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases para a educação em planos gerais e dá outras providências. **Diário oficial da união**, 20 de dezembro de 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. **A Inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e indígena nos Currículos da Educação Básica**. In: __. Revista Mest. Hist., Vassouras, v. 12, n. 1, p. 71-84, jan./jun., 2010.

DAMMATA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. – 6. ed. – Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

FONSECA, Selva Guimarães. **A história na educação básica: conteúdos, abordagens e metodologias**. In: __. Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. – Belo Horizonte, 2010, p. 1-13.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução e nota introdutória de Carlos Nelson Coutinho. – 4. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

MARTINS, Maria do Carmo. **Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer**. In: __. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 37-50, jan./mar. 2014. Editora UFPR.

