

EDITORIAL

# HISTÓRIA E A LIBERDADE DE ENSINAR

---

**ALEXANDRE SANTOS DE MORAES<sup>1</sup>**

O tema de uma “Escola sem partido” assumiu contornos preocupantes nos últimos meses. Verdade seja dita, o debate está presente há algum tempo, mas outrora circulava de forma tímida e não despertou a atenção cuidadosa dos educadores. Não foi com pouca surpresa que muitos receberam a notícia de que iniciativas como essa começaram a ganhar as Assembleias Legislativas e a própria Câmara dos Deputados, através do PL 857/2015 apresentado pelo deputado Izalci Lucas Ferreira (PSDB-DF).

A História é, decerto, a disciplina que concentra boa parte da atenção dos defensores de uma escola que “não seja doutrinária”, baseada na idílica noção de “neutralidade política” ao mesmo tempo em que arroga a “liberdade para aprender”. Seria vão replicar nessas páginas um tema absolutamente saturado. Não é preciso ler de forma aprofundada ou mesmo ser um iniciado para descobrir que a neutralidade não é apenas impossível, mas também indesejável. Nem aos neófitos é dado o direito de deduzir que debates políticos em sala de aula

podem ser controlados pelas professoras e professores, não tanto porque os estudantes tem interesse nos temas e desencadeiam as discussões, mas também porque é algo constitutivo da própria disciplina. A violência censora radica-se precisamente no impulso de aniquilamento da subjetividade docente, como se fôssemos capazes de entrar em sala de aula tão somente para realizar um serviço técnico, ignorando que somos interpelados pela própria sociedade que estudamos e que nos constitui. Ainda mais grave é a suposição de que os estudantes são passivos diante da palavra de quem ocupa o tablado, vítimas de um discurso que é, por excelência, sedutor e eloquente, sendo incapazes de pensar e refletir sobre o que é dito para aprender no gozo de sua liberdade e autonomia.

Aliás, é precisamente a autonomia dos educandos que se encontra comprometida pelos ideólogos do “Escola sem Partido”. Paulo Freire se tornou, inevitavelmente, o principal alvo dessa empreitada. Tivessem lido alguma linha de sua vasta obra, seriam capazes de entender que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 1996, p. 14). Também entenderiam que o pressuposto ideológico é imanente ao ato de educar, o que torna o esforço “desideologizante” fracassado por uma questão de princípio. Impossível não perceber que sujeitos que desconhecem pressupostos básicos da escola buscam estorvar as liberdades dos docentes e discentes.

---

<sup>1</sup> Professor do Departamento de História e do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense. Editor da Revista *Hélade*. E-mail: asmoraes@gmail.com.

Tivessem lido Paulo Freire, estariam familiarizados com o fato de que os estudantes movem-se a partir de uma “inquietação indagadora”, e que “não haveria criticidade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 1996, p. 32). É nesse sentido que Freire era um defensor austero da ética na docência: “A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética” (FREIRE, 1996, p. 32).

A tragédia, em síntese, é completa. Em primeiro lugar, pela exigência de que atuemos no descompasso daquilo que nossa própria disciplina tem como dado fundamental; em segundo lugar, por partirem do pressuposto de que somos naturalmente antitéticos, ou seja, profissionais dispostos a adular mentes ingênuas com palavras encantatórias para o exercício político com viés partidário; em terceiro lugar, por considerarem que os professores e as professoras constituem uma massa homogênea fabricada para instruir os estudantes de acordo com diretrizes pré-estabelecidas, ignorando assim as divergências facilmente observáveis no interior da própria História; por fim, em quarto lugar, por sustentarem a visão de que a imparcialidade é algo possível.

Como historiadores da Antiguidade, seria oportuno que recordássemos Heródoto que, por influência do epíteto ciceroniano, passou a ser considerado pela posteridade como o *pater Historiae* (CÍCERO, *De Legibus*, I.1.5). Em *Histórias*, o historiador de Halicarnasso lança o enunciado de suas intenções logo nas primeiras linhas do vasto projeto a que se dedicou: seu objetivo era a “exposição das informações” (*ἱστορίας ἀπόδεξις*) para que os feitos dos homens não se apagassem com tempo. Dedicava-se, portanto, a informar as “ações grandiosas e admiráveis, praticadas quer pelos helenos, quer pelos bárbaros” (HERÓDOTO, *Histórias*, I, 1). Ainda que nas linhas prologais não haja distinção de valor entre os feitos de *helenos* e *bárbaros*, é escusado recordar que sua narrativa é absolutamente helênica e helenizante, mesmo porque do ponto de vista étnico, a própria noção de *barbárie* já pressupõe uma disposição etnocêntrica. Contudo, isso não impediu que Plutarco, séculos adiante, denunciasse a malignidade, a *kakoétheia* de

Heródoto, acusando-o de ser *filobárbaro* (PLUTARCO, *Da malícia de Heródoto*, 857a). Ou seja, o primado da imparcialidade, o desejo de neutralidade, o impulso para que se pratique a História na mais absoluta rejeição da subjetividade, é um dado que não resiste nem a uma breve leitura das repercussões que acompanharam, ainda no mundo antigo, o “nascido” de nossa disciplina.

Por tudo isso, é necessário que todos nós, profissionais de educação, estejamos atentos e nos manifestemos nesse debate. Cabe não apenas criticar a proposta no uso de nossas liberdades democráticas, mas também assumir fora de sala de aula o compromisso pedagógico que nos motivou a atuar dentro dela, elucidando nosso trabalho e o compromisso ético que nos move. Não há dúvidas de que a Educação não é privilégio dos professores, mas é chegado o momento de reivindicarmos uma atuação política mais engajada para que também não permaneçamos tragicamente isolados desse debate. Recordo que muitos dos que propõem essas leis não tiveram a oportunidade de estudar o que estudamos e, por causa disso, nunca tiveram o privilégio de experimentar o contato com os alunos e alunas, aprendendo e ensinando com eles. Ao fim e ao cabo, às muitas exigências que recaem sobre os professores, somos impelidos a defender também a própria existência do magistério e a liberdade dos agentes envolvidos. A tarefa não é simples, mas somos muitos e sabemos o que estamos fazendo.

## REFERÊNCIAS

- CÍCERO. *De Legibus*. Ed. Georges de Plinval. Paris: Les Belles Lettres, 1959.
- HERÓDOTO. *Histórias – Livro I*. Trad. José Ribeiro Ferreira e Maria de Fátima Sousa e Silva e Carmen Leal Soares. Lisboa: Ed. 70, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz & Terra, 1996.
- PLUTARCO. *Da Malícia de Heródoto*. Trad. Maria Aparecida de Oliveira Silva. São Paulo: Edusp, 2013.