



AMPLIAÇÃO E VETO AO DEBATE PÚBLICO NA ESCOLA: HISTÓRIA PÚBLICA, ENSINO DE HISTÓRIA E O PROJETO “ESCOLA SEM PARTIDO”

Daniel Pinha Silva

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
daniel.pinha@gmail.com

Resumo:

O artigo analisa usos e possibilidades da história pública no ensino de história na escola, levando em conta as diversas formas que o conhecimento histórico se encontra em circulação na sociedade e a centralidade que leitores não especializados em história possuem nesta abordagem. Adequada à concepção de cidadania presente em currículos brasileiros de história, consideramos que estes usos ampliam a potencialidade da aula de história ser entendida como espaço de realização do debate público, inserida nas demandas sociais por pluralidade que, inevitavelmente, atravessam o caminho de estudantes e professores. Em caminho oposto, o Projeto “Escola sem Partido”, sob a alegação de defesa da neutralidade na abordagem pedagógica, propõe o veto à voz política dos professores e, por conseguinte, à própria realização do debate público no universo escolar.

Palavras-chave: História pública; ensino de história; debate público; escola sem partido.

Abstract:

The article analyzes uses and possibilities of public history in history teaching in school, considering the various ways that historical knowledge is circulating in society and the centrality that non-specialist readers in history have in this approach. Adequate to the conception of citizenship present in Brazilian curriculums of history, we believe that these uses could potentiate the history class as public debate space, inserted in the social demands for plurality, which inevitably is present in daily of students and teachers. In another direction, the project "School without Party", on the grounds of defense of neutrality in the pedagogical approach, proposes the ban on political voice of teachers and, therefore, the very realization of the public debate in the school universe.

Keywords: Public history; history teaching; public debate; school without party.

1. Introdução: uma história perfurada pelas vozes do público

As discussões acadêmicas recentes em torno da história pública¹ têm trazido à tona um debate fundamental a professores e pesquisadores da área de história, qual seja, sobre os modos pelos quais as representações do passado circulam em âmbito público, para além de espaços considerados convencionais como escolas e universidades. Do horizonte de quem escreve ou de quem fala profissionalmente sobre história, tendo em vista protocolos de escrita e de leitura específicos, o giro em direção ao que é praticado como história pública surge como sinal de uma preocupação que envolve usos e apropriações da história em uma comunidade de leitores diversa, formada por um público não ambientado ao circuito propriamente intelectual. Está em jogo não apenas uma reflexão sobre meios de divulgação de trabalhos acadêmicos, por meio de formas, narrativas ou linguagens com maior poder de alcance, considerando um universo diversificado de audiência; mas, também, uma inserção da pesquisa e do ensino da história no debate contemporâneo, destacando os efeitos que um texto ou aula de história podem adquirir em meio ao contexto social em que foi produzido e levado a público.

Tal problematização em torno da história pública adquire renovada relevância na atualidade, considerando a notável multiplicação dos meios de divulgação e representação da história – nos meios de comunicação de massa, em diferentes tipos de produção audiovisual, em museus, visitas guiadas pelas cidades e na internet, por exemplo – cada vez mais ao alcance de olhos e ouvidos dos mais diversos interesses: desde a velha curiosidade pelo passado, o encanto pela imaginação histórica, a busca por senso crítico ou formas de orientação para a vida social e política no tempo presente. Uma multiplicação de meios que, no entanto, não inibiu formas convencionais, também em expansão, como a produção editorial de narrativas históricas e literárias, relatos orais e testemunhos históricos, a crescente produção especializada em circulação nas Universidades e Escolas, por meio da pesquisa e do ensino de história. Em suma, diante desta expansão, fora do controle do circuito de especialistas, a tematização acadêmica em torno da história pública parece possuir

¹ A esse respeito, destacam-se as coletâneas: ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAL, Marta Gouveia de Oliveira (orgs.). *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2012 e ALMEIDA, Juniele Rabêlo; MAUAD, Ana; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.) *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016. Além disso, o trabalho da Rede Brasileira de História Pública, reunido no sítio eletrônico <http://historiapublica.com.br/>.

não somente o propósito de “abrir portas e não construir muros”, mas também de trazer para o âmbito da discussão especializada – encampada por professores e pesquisadores – os múltiplos sentidos do tempo e da experiência da história contidos nestas variadas formas, presentes na sociedade como um todo.

A história pública é uma possibilidade não apenas de conservação e divulgação da história, mas de construção de um conhecimento pluridisciplinar atento aos processos sociais, às suas mudanças e tensões. Num esforço colaborativo, ela pode valorizar o passado além da academia; pode democratizar a história sem perder a seriedade ou o poder de análise. Nesse sentido, a história pública pode ser definida como um ato de ‘abrir portas e não de construir muros’, nas palavras de Benjamin Filene. (RABELO, 2012: p. 7)

No centro das análises está, fundamentalmente, o lugar ocupado pelos leitores e ouvintes da história. Em muitos casos, a investigação sobre a história pública se volta para aquilo que é considerado “de acesso público”, seja para a conformação de identidades coletivas, subjetividades ou formas de intervenção e atuação dos atores políticos envolvidos. Deste modo, propõe-se um deslocamento em relação às formas convencionais de análise acadêmica, centradas na originalidade e autoria argumentativa. Diante de uma audiência sem rosto definido – ou, se preferirmos, com rostos dos mais diferentes traços – temas considerados de interesse público ganham força, continuamente revisitados – “batidos”, para usar uma linguagem coloquial – e pouco originais de um ponto de vista acadêmico. Nas palavras de Jill Liddington:

Devemos, certamente, *colocar a audiência no centro do palco*. Os historiadores públicos (...) têm consciência da audiência e provavelmente, desde o início de uma ideia ou projeto, buscam estar atentos a leitores e audiência ampliados, visando aumentar o *acesso público* ao passado.(...) A história pública é quase sempre coletiva, no sentido de que ela lida com questões grandes demais para que um único estudioso possa dominar, expressar ou explicar – em contraste com os historiadores acadêmicos, para quem a ‘voz autoral’ é o cerne de seu empreendimento. (...) No entanto, considero muito valioso que os historiadores, sempre que possível, trabalhem em parceria com outros profissionais: bibliotecários, jornalistas, etc. [GRIFO MEU] (LIDDINGTON, 2012: p. 47)

Trata-se, portanto, de uma forma de ler a história que destaca as perfurações das vozes do público presentes no texto ou na aula de história, diante de um ideal de interesse público, a partir do qual o historiador público, o historiador profissional ou professor de história compartilham e interferem. Como consequência imediata, os

temas priorizados de análise são aqueles que empreendem interfaces com temas da ordem cotidiana e contemporânea, isto é, “da ordem do dia” capaz de afetar formas de pensar e agir politicamente; temas que, inevitavelmente, atuam na *formação comum* do público.

2. História pública e ensino escolar da história

As associações entre as diferentes formas de circulação e apropriação públicas da história – tendo em conta os interesses da audiência e o potencial político necessariamente implicado – e suas modalidades pedagógicas estão no cerne da moderna constituição da história como campo acadêmico disciplinar. Uma preocupação presente, portanto, desde as primeiras formulações modernas da história como campo acadêmico-disciplinar e matéria passível de ser ensinada, associada ao recorrente uso da história para a formação de cidadãos na vida política – no caso brasileiro, este contexto está situado no século XIX pós-independência política. Manoel Salgado Guimarães desenvolve este ponto destacando: 1. as formas pelas quais o conhecimento histórico atinge aos múltiplos leitores em seus diferentes usos e apropriações e 2. a dimensão política subjacente à tarefa de pensar a história e seus públicos, percebendo as particularidades e demandas sociais do tempo presente aos quais as representações do passado são anunciadas. As formas de apresentação das narrativas históricas e seus meios de divulgação a um público diverso aparecem, em Salgado, como problema teórico substantivo a ser enfrentado por teóricos e especialistas da história, inclusive professores.

uma segunda consideração (...) impõe que se deixe claro que uma reflexão teórico-historiográfica não se estabelece uma distinção, em termos de importância e significado, entre as formas de produção e as formas de apresentação dos resultados da pesquisa histórica. Isso porque a apresentação desses resultados não é mera decorrência da pesquisa realizada, mas obrigatoriamente deve considerar o público-alvo para o qual os resultados da pesquisa se direcionam. Esse ator deve ser parte ativa nas considerações acerca do uso específico do passado através de uma pedagogia escolar. Nesse sentido, o público alvo, parece claro, não está constituído apenas pelos pares da academia, mas também pelos diferentes públicos que demandam narrativas do passado, entre eles os alunos que devem aprender história nas escolas. (SALGADO, 2009: p. 40)

Há de se considerar de maneira articulada as relações entre a produção e as formas de circulação do conhecimento histórico, tendo em vista os modos de apresentação e

os públicos para os quais se dirigem as narrativas do passado. Um cuidado que se eleva quando o público em análise tem como preocupação fundamental a formação para a atuação na vida pública – ou seja, o público priorizado pela abordagem pedagógico-escolar da história, formado por alunos em vida escolar.

De acordo com Reinhart Koselleck a conformação da história como área do conhecimento – em meio às discussões do Iluminismo europeu, da Revolução Francesa, bem como seus desdobramentos ao longo do século XIX – é resultado não apenas do acúmulo de discussões científicas especializadas, mas também das diversas interfaces da história com as dimensões político-sociais mobilizadas no debate cotidiano. Nas palavras do historiador alemão, “a gênese do conceito moderno de História coincide com a sua função social e política – sem naturalmente se limitar a ela. (...) Foi justamente o reivindicado caráter científico do conceito de História que reforçou sua força integrativa social e política. (KOSELLECK, 2013: p. 186). Ou seja, ainda que profundamente marcada por uma dimensão cientificista que contém em si uma pretensão de neutralidade e ocultação do ponto de vista do observador diante dos acontecimentos do passado – e, por vezes, da vida política no presente – o moderno conceito de história é resultado direto da intervenção dos atores políticos que o mobilizavam na sociedade e na vida política, lançando mão do conceito de história como forma de conferir sentido às suas ações, muitas das vezes ressaltando delas o estatuto de ruptura e ineditismo. Ou seja, o uso público da história ajudou a delinear a história como disciplina acadêmica, especializada e capaz de tratar de temas comuns à comunidade de leitores e ouvintes.

‘História’, portanto, de forma alguma, era apenas o conhecimento especial que se restringia ao passado e à sua memória, ela continuava politicamente ativa e apresentava seu desafio social frente aos contemporâneos, qualidades que adquirira ao final do período iluminista. (Idem, p. 189)

Quando trata de assuntos do domínio comum à vida de muitas pessoas, sobre os quais não é necessário ter expertise prévia – que hoje chamaríamos de temas da ordem da história pública – a história responde, necessariamente, ao reino de debate das opiniões políticas: afinal, fala para e com problemas coletivos, capazes de afetar comunidades amplas de leitores que tem como característica comum a reivindicação do estatuto de cidadãos. Koselleck explica que quanto mais a história era mobilizada no debate político da rua, tanto mais ela se apresentava de maneira maleável às percepções de grupos sociais variados, aumentando o interesse em abordá-la em sua

modalidade escolar. Nas palavras de Koselleck: “Tão logo as massas estamentalmente desarticuladas desafiaram para uma nova organização social e política, cresceu o papel do ensino de História.” (Idem, p. 212)

Relacionado a esse ponto está o privilégio temático conferido nas narrativas históricas oitocentistas à questão nacional, entendida como entidade capaz de unificar interesses comuns. O historiador, ainda que ocultasse o seu ponto de vista político em nome de uma isenção científica, buscava tratar daquilo que era comum ao conjunto mais amplo da sociedade – em muitos casos, a nação, ou melhor, o projeto de nação defendido por ele. No caso brasileiro, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, inaugurado em 1838, era a instituição que reunia os homens de letras que buscavam, por meio da escrita da história nacional, dar os contornos à nação brasileira em gestação no contexto posterior à independência política. Abafar as diversidades regionais, amenizar as diferenças entre os grupos étnicos habitantes do território brasileiro no ambiente imperial – casos de negros e índios – além de afastar-se dos vizinhos recém-independentes da América Espanhola, por estes adotarem o modelo político republicano, visto como sinal máximo da barbárie: eis alguns dos sentidos políticos contidos no projeto de escrita da história do IHGB². Isto é, o investimento em uma determinada forma da história, que envolvia a adoção de métodos científicos e de um princípio de isenção ao historiador, não foi capaz de suprimir o projeto político que sustentava a escrita da história nacional do IHGB, ou seja, aquele que defendia uma totalidade nacional dissipadora de diferenças, em nome da consolidação do modelo Imperial do presente oitocentista.

A pergunta central, portanto, que associa história a seus usos pedagógicos, sociais e políticos, é acerca do tipo de cidadão que se pretendia formar por meio do ensino, levando-se em conta o público para o qual os resultados da produção historiográfica se dirigiam. Mesmo que neste primeiro momento, nos oitocentos, tais leitores pertencessem a um grupo bastante restrito da sociedade – assim como a própria concepção de cidadania era restrita³ – a transformação da história em matéria ensinável já altera este estatuto, em função das diferentes necessidades do

² A esse respeito, ver: GUIMARÃES, Manoel L.S. “Nação e Civilização nos Trópicos: o IHGB e o projeto de uma história nacional”. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n.1 e GUIMARÃES, Lúcia Maria Paschoal. “Debaixo da imediata proteção de Sua Majestade Imperial: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838-1889)” *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, nº 388, 1995.

³ A esse respeito, ver: CARVALHO, José Murilo de; CAMPOS, Adriana Pereira (Orgs.) *Perspectivas da cidadania no Brasil Império*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2011 e MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O Tempo Saquarema*. Rio de Janeiro: ACESS, 1994.

público ouvinte e leitor. Neste sentido, é exemplar a adoção da história do Brasil como disciplina curricular separada da história da civilização. A esse respeito afirma Marcelo Magalhães:

A história do Brasil como disciplina distinta da história da civilização só surgiu em 1895. Era caracterizada pela cronologia política e pelo estudo da biografia de brasileiros ilustres, além de acontecimentos considerados relevantes para a afirmação da nacionalidade. Cabia à história como disciplina escolar: construir a memória da nação como uma unidade indivisível e fornecer os marcos de referência para se pensar o passado, o presente e o futuro do país. (MAGALHÃES, 2003: p. 169)

O objetivo de tornar a história do Brasil componente curricular obrigatório atende claramente a pretensão do Estado em empreender a formação de cidadãos por meio do ensino escolar. O contexto político era o da afirmação do regime republicano, marcado, inclusive, pela adoção do critério de alfabetização para exercício pleno da cidadania política – entendendo que o conhecimento do mundo letrado era decisivo para a participação do cidadão na coisa pública⁴. À história ensinada na escola caberia dotar a nação de uma unidade de sentido capaz de assegurar um vínculo de identidade entre o cidadão e sua pátria. Uma tarefa que possuía um pé no passado, mas que tinha vistas ao futuro: a biografia de brasileiros ilustres, privilegiada nos manuais escolares, era o molde de um comportamento desejável para o público formado na escola – considerando a ideia de público inaugurada pelo novo regime republicano.

Em suma, no caso brasileiro, tanto a escrita da história quanto a modalidade pedagógico-escolar da história, comportam, desde os primórdios, um conteúdo político subjacente às suas tarefas. Além disso, as novas experiências vivenciadas na vida política da sociedade interferiam diretamente no modo pelo qual a história era ensinada. Está no cerne da conformação da história como matéria passível de ser ensinada, portanto, a incorporação de temas de interesse público à história – como o tema da formação da identidade nacional, por exemplo, conforme destaquei.

3. Dimensão pública do ensino de história na contemporaneidade: a agenda de cidadania

⁴ A esse respeito ver: LAFER, Celso. “O significado de República”. *Estudos Históricos* Rio de Janeiro, v. 2, 1989, p.214-224.

Podemos considerar que há no tempo presente uma condição específica para o desenvolvimento da ideia de formação e *formação para a cidadania*. Em outras palavras, a própria ideia de formação a partir do ensino de história se modificou, em função de novas demandas sociais e pedagógicas e do próprio desenvolvimento do conhecimento histórico. Nem a noção de cidadania política é a mesma do século XIX nem as categorias disponíveis para a sua análise o são. Trata-se, agora, de uma cidadania ancorada na necessidade de ampliação de vozes, de sujeitos e movimentos sociais, e, por isso, já não é mais possível defender que a realização da aula de história esteja calcada apenas no desenvolvimento do Estado Nacional e da produção de uma identidade nacional una a partir dele. O sujeito leitor da história narrada é novo e tem à sua disposição um repertório amplo de reflexões, que se dedicam a história de atores políticos novos e múltiplos – cabe ressaltar a atenção que estes novos personagens da cena pública têm merecido em pesquisas historiográficas desde as décadas de 1970/80⁵.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para a área de História, publicados no ano de 1997 em atendimento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, consideram essas mudanças e admitem uma ampliação da concepção de cidadania, não mais pautada exclusivamente no cidadão, relacionado ao mundo da política estatal, mas, sim, na análise desse sujeito que, por meio de lutas políticas de diversas ordens, disputa cotidianamente a cidadania por não se sentir contemplado como cidadão pleno de direitos. De acordo com Circe Bittencourt, entre os objetivos centrais do ensino de História, destaca-se a contribuição na construção de identidades, no plural, mas ainda associada de maneira mais explícita à formação do cidadão de direitos políticos (BITTENCOURT: 2004, p. 121), isto é, capaz de atuar e contribuir com o desenvolvimento do regime democrático. Tal dimensão plural, de acordo com Bittencourt é incompatível com um modelo de história enciclopédica que priorizava a biografia dos homens ilustres⁶, tal como no molde oitocentista, destinado a determinados setores economicamente favorecidos e à constituição de uma elite

⁵ A este respeito, ver: SHARPE, Jim. "A História vista de baixo." In BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992 e THOMPSON, E. P. *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas: UNICAMP, 2001.

⁶ Sobre os objetivos do ensino de história, afirma Bittencourt: "Um dos objetivos centrais do ensino de História, na atualidade, relaciona-se à sua contribuição na construção de identidades. A identidade nacional, nessa perspectiva, é uma das identidades a ser constituídas pela História escolar, mas, por outro lado, enfrenta ainda o desafio de ser entendida em suas relações com o local e o mundial." (BITTENCOURT: 2004, p. 121)

‘iluminada’, única responsável pelos destinos políticos do País e justificadora das desigualdades sociais e seus direitos. A preocupação agora é contribuir com uma formação humanística para as atuais gerações que frequentam a escola – muitas das quais estiveram excluídas por longo tempo do processo de escolarização. (Idem, p. 121)

Um modelo de cidadania que se fundamenta também nas singularidades e no respeito pelas diferenças étnicas, religiosas, sexuais das diversas sociedades. Isto é, uma concepção de cidadania pautada, fundamentalmente, na noção de pluralidade. Para Marcelo Magalhães, os PCNs de história evidenciam uma associação entre democracia e cidadania e “esta adquire novas dimensões, englobando os direitos sociais e os direitos humanos.” (MAGALHAES: 2003, p. 177). O autor identifica a questão a partir de dois eixos principais: primeiro, um uso da perspectiva da cidadania pela via da ampliação e universalização dos direitos ao longo do tempo; segundo, como uma concepção de cidadania fundada no direito à diferença (Idem, 180).

A questão da cidadania é caracterizada como o problema-chave do final do século XX. A fim de dimensionar o problema, os PCNs lançam mão do recurso de delimitar duas épocas: o ontem e o hoje. Se, em outras épocas, a cidadania estava relacionada, sobretudo, com as questões da participação política no Estado e dos direitos sociais, hoje ela tem de enfrentar a questão da inclusão dos novos direitos. *Como uma espécie de agenda da cidadania para o século XXI*, os PCNs listam os seguintes temas e propostas: ‘o desemprego, a segregação étnica e religiosa; o reconhecimento da especificidade cultural indígena; os novos movimentos sociais; o respeito pela vida e pela saúde; a preservação do patrimônio histórico-cultural; a preservação do meio ambiente; a ausência de ética nos meios de comunicação de massa; e crescimento da violência e da criminalidade. [GRIFO MEU] (Idem, p. 176)

Grosso modo, a aula de história sugerida pelos PCNs relaciona o ensino escolar da história a essa *agenda da cidadania*. Considera as especificidades do conhecimento histórico e a incorporação das pesquisas no âmbito da historiografia recente, sugerindo também a necessidade de conexão desses temas com o mundo da vida no tempo presente. Ao professor cabe, portanto, uma tarefa intelectual das mais refinadas: trazer para o ambiente da aula um conjunto amplo de questões que envolvam a atualização do conhecimento específico da história associada à agenda da cidadania e da vida pública vivida fora do ambiente escolar. Deste modo, constrói-se com os alunos uma atmosfera adequada não só ao exercício do ensino-aprendizagem

da história, mas fundamentalmente à prática do debate capaz de dar conta da agenda pública contemporânea.

Nestes termos, é possível identificar uma contribuição decisiva dos debates sobre a história pública para a prática da aula de história e de uma formação voltada para a cidadania. Afinal, ao problematizar a circulação e os sentidos da história produzidos extra-muros da Universidade e da Escola, tendo em vista a multiplicidade da audiência que envolve o interesse público, a problematização sobre a história pública fornece elementos relevantes para a concretização da agenda da cidadania – conforme o ideal de docência tal qual projetado no âmbito dos PCNs – contando, também, com amparo e legitimidade acadêmica por parte da comunidade de pesquisadores do ensino da história.

Cabe ressaltar, neste sentido, a centralidade do papel do aluno neste processo. Fora da escola, ele é também um consumidor desta diversidade de produtos que evocam o passado, presente em filmes, programas de televisão, rádio, eventos de comemorações, dentre outros exemplos. Desse modo, vale destacar o acúmulo de material sobre história disponibilizado na internet e, por vezes, em websites de reprodução de vídeos e redes sociais. Ao desenvolver um texto sobre as múltiplas formas de presença do passado na aula de história e os usos da história pública por professores, Helenice Rocha interroga criticamente por questões que podem permear um conjunto ampliado de docentes.

A diversidade de produtos que evocam o passado é grande, como livros, filmes, sites, colunas em jornais, revistas especializadas, músicas, jogos, programas de televisão e de rádio e produtos ligados a comemorações. Qual é a natureza social desses produtos e instituições? A que tipo de conhecimento se vinculam? De que maneira se relacionam com o campo do conhecimento histórico? Por quem são produzidos? Para quem? Essas perguntas nos levam para além da escola e da sala de aula. Para esse deslocamento, faremos um trajeto que se inicia na discussão geral sobre a divulgação da ciência e terminaremos na escola, nas práticas de professores que mobilizam esses produtos e espaços. (ROCHA, 2014: p. 34)

Estes materiais possibilitam usos diversos relacionados aos procedimentos da aula, visando a uma exposição didática mais atraente e capaz de despertar múltiplos olhares e sensibilidades, fornecendo subsídios ao desafio constante de atrair a atenção dos estudantes ao universo da aula. Além disso, eles podem ser também objetos de problematização conceitual, oferecendo bons instrumentos para reflexão

sobre os sentidos da história disponíveis na sociedade e os modos pelos quais estes sentidos afetam a formação dele, aluno e cidadão.

Exposto e suscetível aos mais diversos ambientes de consumo da história – comerciais ou não – o aluno carrega para o ambiente escolar esse acúmulo, antecipando ao que professor empreende na aula de história. É cada vez mais necessária a imersão neste universo, como destaca Sonia Wanderley:

Os saberes, diz, estão cada dia mais dispersos e fragmentados, escapando dos lugares antes sacralizados como os de sua produção – a universidade, a escola – e de sua circulação – os livros, por exemplo. No ambiente escolar, os alunos testemunham desconcertados a defasagem entre os *saberes letivos* e os *saberes mosaicos*. Estes, embora possam ter raízes semelhantes aos letivos, circulam fora dos espaços antes sacralizados como os de produção de conhecimento, sob a forma do que comumente denominamos informação. (WANDERLEY, 2016: p. 214)

Neste sentido, o desafio docente se redobra em função da difusão de saberes, cada vez mais fragmentados, em um mundo marcado pelo enorme volume e variedade de informações em circulação – inclusive informações que possuem conteúdo histórico. Um desafio que conhece, ainda, outras camadas ao alcance dos estudantes: múltiplas formas de organização e ação política – as Manifestações de 2013 e as ocupações estudantis de escolas de São Paulo e Rio de Janeiro são apenas dois exemplos, dentre muitos que poderiam ser mencionados – diversidade de atores e pautas políticas, como a luta de mulheres, negros, homossexuais e indígenas por igualdade de direitos; mudanças e permanências de padrões e costumes culturais. Em suma, um manancial de temas disponíveis na cena pública, reveladores de diferentes formas de experimentar o tempo e a história, os quais os alunos, inevitavelmente, não estão alheios.

4. “Escola sem partido”: uma proposta de veto ao debate público realizado nas escolas e à formação cidadã

Tramitam hoje, julho de 2016, em Casas Legislativas brasileiras, na União ou em Estados da Federação, dezoito Projetos de Lei (PL's) que se amparam diretamente nos ideais do movimento “Escola sem Partido” – além de inúmeros projetos de iniciativa semelhante em municípios. Destacam-se a Lei Ordinária 7800/2016, de autoria do Deputado Ricardo Nezinho (PMDB) e aprovada pela Assembleia Legislativa do Estado de Alagoas, além dos PL's federais 781/2014 de

autoria do Deputado Erivelton Santana (PSC-BA), 867/2015 de Izalci Lucas (PSDB-DF) e **193/2016** do Senador Magno Malta (PR-ES)⁷; nestes, há tentativa de incluir o conjunto de ideias do “Escola sem Partido” na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Surgida em 2004, por iniciativa do advogado Miguel Nagib, “Escola Sem Partido” se apresenta como uma organização da sociedade civil apartidária e sem vínculo com qualquer instituição acadêmica ou científica. Reunindo na página virtual escolasempartido.org o conjunto de suas principais propostas, inicialmente a intenção do movimento era reunir e denunciar na internet práticas de “doutrinação ideológica”, por parte de professores em sala de aula. Para isso, contariam com a gravação de vídeos, relatos e depoimentos de estudantes e pais contrários à exposição do ponto de vista político e ideológico dos professores. Pressupõe-se que a exposição de um posicionamento político e parcial da realidade por parte de um professor significa um exercício autoritário e a elevação de um pensamento único e de uma visão viciada da realidade. Assim, a ideia de “partido” ou de “tomada de partido” é inteiramente condenada, assim como é vetado ao professor o direito de empreender manifestações políticas no exercício de sua profissão. De acordo com a página eletrônica do grupo, o principal objetivo do “Escola sem Partido” seria:

dar visibilidade a um problema gravíssimo que atinge a *imensa maioria das escolas e universidades brasileiras: a instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários*. E o modo de fazê-lo é divulgar o testemunho das vítimas, ou seja, dos próprios alunos. [GRIFO MEU] (ORGANIZAÇÃO ESCOLA SEM PARTIDO, 2016)

A afirmação não se ampara em pesquisas acadêmicas, estudos ou dados estatísticos, mas, sim, em um dado considerado evidente aos autores da página virtual: os professores de escolas brasileiras, em sua maioria, utilizam o espaço da aula para fins “políticos, ideológicos e partidários”. São assertivas passíveis de questionamento, pois parecem não tratar o tema com a universalidade que ele requisita: afinal, há visão política uniforme por parte de todos os professores nas escolas? Professores de História, Educação Física, Matemática, Ciências Biológicas e da Natureza, compartilham de ideias políticos e pedagógicos uniformes? E nas universidades? Áreas como Direito, Economia, Administração, Jornalismo, História, Pedagogia, Filosofia, Serviço Social, também teriam uniformidade de visões políticas? Certamente são perguntas que demandariam longa e interessante pesquisa, cujos

⁷ Informações disponíveis em <https://contraoescolasempartidoblog.wordpress.com/vigiando-os-projetos-de-lei/>, Acesso em 15 jun. 2016

resultados interessam, mas fogem aos objetivos do nosso artigo. Além disso, há claro incentivo para que o aluno (vítima) exerça o papel de vigia permanente da fala do professor, enquanto que a pais e familiares caberia verificar avaliações e livros didáticos que julgassem inadequados por serem “doutrinadores”. Mas, afinal, a partir de qual critério se estabelece a noção de “doutrinação”? Seria “doutrinação”, justamente, a exposição pública de pontos de vista políticos diferentes daqueles defendidos pelos autores do site “Escola sem Partido” – ou dos legisladores autores dos PL’s? Uma dúvida que encaminha uma constatação: não há no site ou nos projetos de Lei, menção a quaisquer propostas pedagógicas, escolares ou universitárias, que exemplifiquem leituras “ideologizantes” de ideias liberais na economia, moralizantes de fenômenos religiosos, hierarquizantes na perspectiva militarizada; o ataque é exclusivo às chamadas “ideologias de esquerda” e seus desdobramentos – como a questão de gênero e sexualidade, por exemplo – justamente aquelas que, expressamente, contrariam o posicionamento ideológico dos defensores do Programa “Escola sem Partido”. Afinal, o problema está em *“instrumentalizar o ensino para fins políticos, ideológicos e partidários”* ou em defender a “ideologia de esquerda” – diferente da deles?

Uma breve imersão no debate acadêmico – seja na área de educação ou de história – mostraria aos formuladores do “Escola Sem Partido” que a indagação acerca da exposição ou ocultação do ponto de vista político do enunciador – no momento da fala ou da escrita de um texto – da centralidade ou não do conceito de ideologia na produção do conhecimento, ou até mesmo a inclusão de temas do debate público contemporâneo nas aulas ou textos, são temas em contínuo debate e objetos de recorrentes reflexões acadêmicas, impasses e discordâncias. Se quisermos tomar como exemplo a área de história, a mais cara aos propósitos do presente artigo e das mais atacadas e estereotipadas por propositores deste Programa, lembraremos da recorrente querela em torno da objetividade/neutralidade da história e do enganamento/posicionamento do historiador diante dos problemas do presente – mencionados, inclusive, na primeira seção deste artigo. Se quiséssemos avançar ainda mais, notaríamos, também, a circulação variada de autores de correntes político-ideológicas diversas nos cursos de graduação e pós-graduação de História, cujas ênfases, por vezes, acentuam leituras notadamente liberais e antimarxistas – é marcante, neste sentido, uma análise como a do historiador francês François Furet acerca da Revolução Francesa, livro traduzido para o português e com farta circulação

no meio acadêmico da área de história⁸. Mas este parece não ser um ponto decisivo aos elaboradores do “Escola sem Partido”, distantes conhecedores do debate acadêmico que forma professores nas Universidades brasileiras hoje.

De acordo com o site, o Programa primária pela defesa de três grandes princípios:

- pela descontaminação e desmonopolização política e ideológica das escolas
Sabemos que o conhecimento é vulnerável à contaminação ideológica e que o ideal da perfeita neutralidade e objetividade é inatingível. Mas sabemos também que, como todo ideal, ele pode ser perseguido. Por isso, sustentamos que todo professor tem o dever ético e profissional de se esforçar para alcançar esse ideal.

Paralelamente, é fundamental que as escolas adotem medidas concretas para assegurar a diversidade de perspectivas ideológicas nos seus respectivos corpos docentes. Afinal, em matéria de conhecimento, o pior dos mundos é o do monopólio ideológico.

- pelo respeito à integridade intelectual e moral dos estudantes

Na sala de aula, o professor é a autoridade máxima. Os alunos devem respeitá-lo e obedecê-lo. Por isso, não é ético que o professor se aproveite dessas circunstâncias -- isto é, da situação de aprendizado -- para “fazer a cabeça” dos alunos.

- pelo respeito ao direito dos pais de dar aos seus filhos a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções

Esse direito é expressamente previsto na Convenção Americana de Direitos Humanos. A abordagem de questões morais em disciplinas obrigatórias viola esse direito. Daí a necessidade de que os conteúdos morais sejam varridos das disciplinas obrigatórias e concentrados numa única disciplina facultativa, a exemplo do que ocorre com o ensino religioso. (ORGANIZAÇÃO ESCOLA SEM PARTIDO, 2016)

O pressuposto 1 dialoga diretamente com o ponto destacado acima: há monopolização política e contaminação ideológica na educação brasileira e ela se caracteriza por uma orientação “esquerdista”, em subversão ao padrão de normas estabelecidas pelo modo de produção capitalista. O ponto 2 supõe que todo aluno é potencialmente doutrinável, ou seja, o aluno é visto como um ator passivo no processo de ensino-aprendizagem, caixa vazia a partir da qual o professor é capaz de inculcar livremente toda sorte de ideias e comportamentos, em síntese, um *aluno obediente*; enquanto o ponto 3 sugere que o modelo de educação vigente entra em rota de colisão com a formação oferecida pela família, como se coubesse à família a exclusividade da educação moral/comportamental dos filhos – convém destacar, neste sentido, que os autores consideram a exclusividade do modelo de família que eles propõem, isto é, tradicional e patriarcal, como se inexistissem outros modelos de

⁸ Refiro-me ao livro *FURET, François. Pensando a Revolução Francesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

família na sociedade brasileira. Em comum a estes três princípios está a negação de todos os pressupostos acadêmicos delineados no presente artigo, sobre as possibilidades de realização do debate de interesse público nas aulas de história e da história pública ser incorporada como objeto de reflexão em uma aula de história.

Segundo a própria Associação, o principal fundamento que ampara o “Escola Sem Partido” é jurídico, ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a 9394/96, seja mencionada em raras ocasiões. É ao artigo 206 da Constituição Federal que eles recorrem, pondo em relevo o ponto 2 destacado acima, acerca de uma perspectiva peculiar sobre o lugar do estudante no processo de ensino-aprendizagem. Nos termos de Miguel Nagib.

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;

Como se vê, ao lado da liberdade de ensinar dos professores – a chamada liberdade de cátedra –, a Constituição Federal também garante a liberdade de aprender dos estudantes.

Seja qual for, na sua máxima extensão, o conteúdo jurídico dessa *liberdade de aprender*, uma coisa é certa: *ele compreende o direito do estudante a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado pela ação dolosa ou culposa dos seus professores.* Ou seja: ele compreende o direito do aluno de não ser doutrinado por seus professores.

Esse direito nada mais é do que a projeção específica, no campo da educação, da principal liberdade assegurada pela Constituição: a liberdade de consciência.

Portanto, com base no art. 206 da CF, pode-se definir juridicamente a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula como sendo o abuso da liberdade de ensinar do professor em prejuízo da liberdade de aprender do estudante. [GRIFO MEU] (ORGANIZAÇÃO ESCOLA SEM PARTIDO, 2016)

O autor estabelece que a liberdade de ensinar se restrinja à liberdade de cátedra, entendendo-a como de exclusiva competência dos conteúdos conceituais pertinentes a cada campo disciplinar – ainda que não disponibilize ao seu leitor qualquer dado ou referência acadêmica/intelectual que fundamente tal assertiva. Por outro lado, a “liberdade de aprender” aparece em destaque em relação às outras “liberdades” que aparecem no mesmo artigo 206: ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento. Afinal, como propor o impedimento à exposição das opiniões políticas dos professores sem atacar a sua liberdade de apresentação de ideias? A saída é a ênfase na chamada “liberdade de aprender do estudante”, considerando que tal liberdade é lesada se mediada pelo professor no exercício de sua leitura política da realidade – entendida como manipulação e doutrinação. Neste sentido, o conhecimento produzido na aula é

entendido como algo passível de ser apreendido à distância dos juízos políticos e morais do sujeito que o produz – e, também, à distância da subjetividade daquele ouve ou lê. O auditório, receptor unilateral do que é repassado pelo professor, parece desnudado de sua própria condição no mundo; vulnerável a ponto de desprender-se de sua condição social, seus vínculos familiares e todas as suas visões de mundo construídas fora da escola. Esta é uma perspectiva completamente distante daquela que reconhece a potencialidade do aluno, o acúmulo de saberes e experiências acumuladas que traz no momento da aula, incontornáveis para o processo de ensino-aprendizagem, conforme destacado no presente artigo.

Sobre o princípio 3, sobre o respeito ao direito dos pais de dar aos seus filhos a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções, convém uma anotação especial: ainda que a pretensão de neutralidade esteja expressa na ideia do “Sem Partido”, neste ponto se observa a explicitação clara de um ponto de vista moral, comportamental e parcialmente delimitado, a partir do tratamento da educação atrelada a orientação religiosa. A esse respeito afirma Orley José da Silva, no artigo “Livro didático: ferramenta para a revolução socialista”:

Nas edições dos últimos anos, valores e símbolos cristãos já vinham perdendo espaço e importância. Mas nos livros para a escola pública do próximo ano, as referências à fé cristã praticamente desaparecem, restando apenas alguns poucos registros das festas do catolicismo popular. Por outro lado, eles ampliam o destaque dado aos aspectos doutrinários e práticos de religiões de matriz africana, bruxaria, esoterismo, além da mitologia, emprestando-lhes status de manifestação cultural e de maneiras alternativas de espiritualidade. (ORGANIZAÇÃO ESCOLA SEM PARTIDO, 2016)

Há neste trecho, clara defesa da legitimidade exclusiva do cristianismo e da religião católica e em detrimento de religiões de matriz africana, ainda que estas últimas sejam praticadas em larga escala por camadas expressivas da sociedade. Em “Quem disse que educação sexual é conteúdo obrigatório?”, Miguel Nagib, segue o mesmo expediente, defendendo que assuntos relacionados a gênero e sexualidade estejam fora da sala de aula, ainda que na sociedade e no debate público brasileiro este seja um tema constante. Está em jogo, portanto, a defesa irrestrita da negação de todo debate na escola que possa ser entendido como elemento de contaminação/dissolução ao modelo de família tradicional e patriarcal. Para Nagib, o debate sobre a educação sexual é orientado fundamentalmente pela escola e por seus educadores em sala de aula – desprezando o papel de outros componentes

fundamentais desta formação, como meios de comunicação de massa, publicidade e internet – como se a escola moldasse práticas sociais e não repercutisse ao que já é vivenciado por indivíduos e agrupamentos sociais em sua diversidade.

Dado que a temática da educação sexual está compreendida no plano mais abrangente da educação moral, examinaremos aqui, de forma também abrangente, se o professor está legalmente obrigado ou autorizado a tratar de questões morais em sala de aula.

Cuidando-se de uma análise estritamente jurídica, não nos interessa saber se o que os professores estão ensinando em matéria de valores morais é positivo ou negativo (para isso, recomendamos que o leitor assista a este vídeo); nem se é conveniente ou inconveniente que questões morais sejam levadas para dentro da sala de aula (para isso, recomendamos a leitura desta entrevista); mas apenas se a Constituição e as leis do país permitem que isso seja feito e, caso permitam, em que condições.

Como ninguém ignora, as salas de aula estão sendo usadas de modo intensivo para promover determinados valores, com a finalidade de moldar o juízo moral, os sentimentos e as atitudes dos estudantes em relação a certos temas. (ORGANIZAÇÃO ESCOLA SEM PARTIDO, 2016)

A solução passaria pela anulação do debate. Sob ameaça, a família tradicional reage por meio do movimento “Escola Sem Partido”: a proposta concreta é que se deixe fora da escola o debate sobre diversidade sexual, machismo, racismo e temas que possam ser compreendidos como “temas morais”, supondo que tratado sob exclusividade de uma família fundada no poder do patriarca, distorções comportamentais poderiam ser evitadas.

Trata-se, portanto, de um programa pretensioso em suas metas – modificar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e restringir formas de atuação de professores no Brasil inteiro – encampado por partidos e grupos políticos interessados no eleitorado de orientação conservadora – preocupado com o que “seus filhos” vêm aprendendo e discutindo nas escolas, muitas vezes, em confronto com o que é transmitido em casa, terreno que, a princípio, estaria sob controle. Um programa que visa, fundamentalmente, negar à história a sua possibilidade de ser perfurada pelas vozes do público e à escola a condição de espaço vivo para a realização do debate público contemporâneo; ao mesmo tempo, tenta vetar a condição intelectual do professor como agente produtor de interpretações e intervenções neste debate. Por extensão, segue caminho diametralmente oposto ao traçado pelo debate acadêmico sobre a história pública e seus possíveis desdobramentos no âmbito do ensino de história, conforme apresentado nas primeiras partes deste texto. Afinal, o interesse por temas vivos, de interesse público, com ampla circulação por públicos diversos,

para além dos muros da Escola e da Universidade, é inteiramente incompatível com uma proposta que, encoberta por uma pretensão de “neutralidade ideológica”, sugere que temas desta natureza estejam distantes do espaço público da escola e da atuação de professores e estudantes. Em outras palavras, o espaço escolar deixaria de fora a concretização de qualquer agenda comum de cidadania voltada para o interesse público. Entendida como espaço de mera reunião de interesses privados e concepções familiares estanques, isoladas, sem o confronto de ideias que vise à elaboração de qualquer ideal de público, a Escola do padrão “Escola Sem Partido” anula o seu potencial político, na própria concepção de política cara a ideais republicanos: espaço de explicitação da pluralidade e dissenso da sociedade, organizando e regulando o convívio das diferenças no espaço público, com vistas à defesa de um bem comum.

5. Considerações finais

Professores de escolas e universidades têm se organizado de diferentes maneiras para combater o programa “Escola Sem Partido”: por meio de mobilizações nos ambientes virtuais, abaixo-assinados, audiências públicas em Casas Legislativas, artigos de jornais de grande circulação, programas de TV, enfim, em diferentes formas de atuação no espaço público. A página “Professores contra o Escola sem Partido”, disponível em uma rede social, já conta com a participação de mais de 30 mil participantes. Associações de Professores Universitários, como a ANPUH (História) e ANPED (Pedagogia) também já se manifestaram de maneira inteiramente contrária à proposta. No cerne dessas críticas e oposições está a criminalização dos professores, a censura imposta ao ato de ensinar, o clima de permanente vigília imposto a professores, em suma, um conjunto de medidas que desgasta e desvaloriza a profissão docente perante a sociedade. Os projetos de Lei tramitam nas Casas Legislativas, ainda inconclusos, e também sem posição definida da Suprema Corte acerca da constitucionalidade das propostas. De qualquer forma, a difusão pública de uma proposta desta natureza já abre espaço para que, na prática, o controle da fala política do professor seja exercido nas salas de aula – seja por meio da pressão de pais afinados ideologicamente aos ideais do “Escola Sem Partido” ou por meio de escolas, especialmente privadas, temerosas em perder matrículas.

O artigo “‘Escola sem Partido’ ou educação sem liberdade” (MARTINS, 2016), assinado por diferentes professores universitários e pesquisadores da área da

educação e do ensino da história, destaca a dimensão autoritária da proposta, concebida sem qualquer debate, consentimento ou fundamentação acadêmica. A ideia de neutralidade prevista na proposta, no fim, estaria a serviço uma visão unilateral da educação, respaldada pelo apelo à repressão da fala e do debate no processo de ensino-aprendizagem, em defesa de um viés conservador de leitura sobre a sociedade e a escola, capaz de inibir discussões de modelos alternativos à lógica capitalista e ao modelo de família patriarcal – por isso o tratamento a questões de gênero e sexualidade é alvo priorizado, “tratado pelos partidários do movimento como o grande inimigo a ser combatido pelas famílias e “cidadãos de bem” (MARTINS, 2016). Sob ataque, estariam também os livros didáticos, “tomados como referência prescritiva da ação docente”. Adotando tom alarmista, os defensores do “Escola Sem Partido”, utilizam como exemplo livros, por vezes, fora de circulação e já reprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Neste sentido, como lembra apropriadamente o artigo, o PNLD já considera como critério para aprovação do livro “a defesa da pluralidade de concepções de ensino e aprendizagem, bem como de referenciais teóricos para cada disciplina”. Assim, fica claro que o sistema de avaliação dos livros didáticos vigente já conta com balizas específicas que consideram critérios como o rigor acadêmico, científico e as particularidades da área de conhecimento; portanto, não haveria a necessidade de elaboração e imposição de uma Lei, feita a revelia dos interesses dos professores e especialistas em educação.

Em “‘Escola sem partido’: a escola do nosso tempo?” (RODRIGUES, 2016), publicado na página oficial da Associação Nacional de Professores Universitários de História, Henrique Estrada Rodrigues ressalta o clima de vigilância, policialesco e judicializado presente na proposta – tornando o espaço escolar local privilegiado para “notificações judiciais”, “denúncias”, “produção de provas”, “notificações extrajudiciais”, “processos”, “Ministério Público”, entre professores, pais e estudantes. Acrescento: um modelo que fomenta antes uma cultura de acusações e criminalização no espaço da escola do que uma efetiva cultura de debates e direitos. Na esteira de organizações sociais contemporâneas de orientação ideológica anti-esquerdista, marcados pelo ataque a mecanismos tradicionais de organização e participação na política – como partidos, sindicatos e associações estudantis – o “Escola Sem Partido”, operaria, segundo Rodrigues, na lógica da negação da política como espaço profícuo para a resolução negociada de conflitos. Munido do arsenal judicializado e com discurso pretensamente despolitizado, em nome da aplicação da

Lei, provoca-se o esvaziamento do debate político, potencializando “um mundo dos especiais” que controlam as normas jurídicas.

Fernando de Araújo Penna, em “Proibido educar?”, texto publicado na Revista de História da Biblioteca Nacional – uma revista voltada para um público não acadêmico interessado em história e que conta com a participação assídua de pesquisadores e acadêmicos no quadro de articulistas – faz considerações importantes sobre o projeto de educação presente na proposta do “Escola Sem Partido”: além do incentivo à criminalização da profissão docente e do menosprezo por uma educação voltada para a formação cidadã, o Projeto nega a princípios caros à Constituição Federal de 1988 no que tange à educação nacional, especialmente no artigo 205. Nos termos de Penna, a tentativa de tornar a educação uma questão de foro privado e de responsabilidade exclusiva das famílias, contraria o pressuposto constitucional que entende a educação como direito de todos, dever da família e, também, do Estado, promovida e incentivada em colaboração com a sociedade, visando a qualificação para o mundo do trabalho e, também, o exercício da cidadania. Em pesquisa encomendada pelo site da Organização Escola Sem Partido, citada por Penna, enquanto “78% dos professores brasileiros acreditam que a principal missão das escolas é ‘formar cidadãos’”, o movimento entende e torna explícito, no mesmo site, que o termo “cidadania” é usado por professores como pretexto para “fazer cabeça dos alunos”, em suma, doutriná-los. A pretensa busca por uma neutralidade e uma voz professoral “sem partido”, no limite, traria no seu conjunto a anulação da voz do próprio estudante no processo de ensino-aprendizagem. Nas palavras de Penna:

Estabelecer relações entre a realidade cotidiana dos alunos e os conteúdos específicos de cada matéria escolar é um dos requisitos para propiciar uma aprendizagem significativa por parte dos estudantes durante o diálogo nas aulas. Como formar um aluno capaz de interpretar a sua realidade se nem se pode falar dela?

O resultado da aprovação desses projetos de lei país afora não será o de “escolas sem partido”, mas sim escolas sem voz. E sem sentido. (PENNA, 2016)

O presente artigo segue de perto e se incorpora a estas reflexões, avançando no debate acadêmico recente sobre as problematizações recentes acerca da história pública e de seus usos e possibilidades no ensino de história e, ao mesmo tempo, no caminho diametralmente oposto ao traçado pelos propositores do “Programa Escola

Sem Partido”. Como vimos nas primeiras linhas do presente texto, ao destacar que “a história pública pode ser definida como um ato de ‘abrir portas e não de construir muros’” (RABELO, 2012: p.7) tais discussões parecem preocupadas em ampliar o escopo de atuação e circulação de produções acadêmicas para um público diverso e formado por não-especialistas. Destaca-se, deste modo, a permeabilidade da análise, em função de uma audiência diversa e indefinida, além de uma aproximação a temas com interface em algum traço do debate público contemporâneo. A esse respeito, enfatizo um pressuposto que mobiliza todas as linhas deste artigo: trata-se apenas de uma questão de ênfase, e não do abandono a temas abstratos ou deslocados da realidade circundante no presente, já que os temas da nossa época não conseguem (nem devem) esgotar ou limitar a multiplicidade de formas e sentidos abertos pelo conhecimento da história. Do mesmo modo, não se trata de abandonar protocolos e princípios críticos caros ao rigor metodológico e argumentativo que caracterizam a história como campo disciplinar, mas, sobretudo, possibilitar uma adequação deste rigor acadêmico às reflexões sobre a história em circulação pública e fora do registro da crítica a qual todo texto historiográfico é submetido. Em suma, do debate em torno da história pública se extrai um notável interesse da comunidade de historiadores acadêmicos pela tematização de questões “da ordem do dia”, do debate público do presente, com os instrumentos críticos de que dispõe a história disciplinar.

Associada à modalidade escolar de produção e circulação do conhecimento histórico, isto é, aquela praticada por professores de História e seus alunos, o debate sobre a história pública – e sobre aquilo que é considerado tema de interesse público da audiência – ganha contornos específicos, considerando as regras pedagógicas próprias ao desenvolvimento dos argumentos históricos, levando em conta os diferentes graus de formação dos estudantes, a formação intelectual do professor e o acúmulo de saberes e vivências dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Um conhecimento que só se realiza plenamente se considera a participação decisiva do estudante e sua capacidade de pensar criticamente, tendo em conta o rompimento com naturalizações do senso comum e abertura de um horizonte de expectativas novo.

Em direção oposta caminham as propostas político-pedagógicas do “Programa Escola Sem Partido” e em seus respectivos Projetos de Lei. Está claro que o ideal de escola e de educação brasileira em jogo se constrói a partir de um conjunto de experiências bem específicas, moldadas por lentes de famílias abastadas

financeiramente, habitantes de grandes centros urbanos e que, ao mesmo tempo, compartilham de ideias liberais de um ponto de vista econômico e conservadoras no que tange a comportamentos sociais. Em comum ao conjunto de proposições está o veto à voz política do professor e uma negação da sala de aula como lugar de incorporação de debates públicos contemporâneos. O professor padrão é o doutrinador, mais especificamente o doutrinador alinhado a princípios considerados “esquerdistas”. Mas, afinal, qual projeção de aluno/ leitor o “Escola Sem Partido” visa formar? Certamente não é o cidadão, minimamente preparado para lidar com o constante desafio à diferença, ao dissenso e aos conflitos que a vida política contemporânea lhe impõe.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (orgs.). *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2012.

ALMEIDA, Juniele Rabelo; MAUAD, Ana; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.) *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, José Murilo de; CAMPOS, Adriana Pereira (Orgs.) *Perspectivas da cidadania no Brasil Império*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2011

FURET, François. *Pensando a Revolução Francesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GUIMARÃES, Lúcia Maria Paschoal. “Debaixo da imediata proteção de Sua Majestade Imperial: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838-1889)” *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, nº 388, 1995.

GUIMARÃES, Manoel L.S. “Nação e Civilização nos Trópicos: o IHGB e o projeto de uma história nacional”. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n.1, 1988.

KOSELLECK, Reinhart. *O conceito de História*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LAFER, Celso. “O significado de República”. *Estudos Históricos* Rio de Janeiro, v. 2, 1989.

LIDDINGTON, Jill. "O que é História Pública?" In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Orgs.). *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2012.

MAGALHÃES, Marcelo de S. "História e cidadania: por que ensinar história hoje?" In: Martha Abreu; Rachel Soihet. (Org.) *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, v. 1, p. 168-184.

MARTINS, Carina (et.alli) "Escola sem Partido ou educação sem liberdade?" Disponível em <https://degenerauerj.wordpress.com/2016/06/15/escola-sem-partido-ou-educacao-sem-liberdade/> Acesso em: 15 junho 2016.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O Tempo Saquarema*. Rio de Janeiro: ACESS, 1994.

ORGANIZAÇÃO ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em <http://www.escolasempartido.org/> Acesso em: 15 junho 2016.

PENNA, Fernando A. "Proibido educar?", Maio 2016. Disponível em <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/escola-sem-ensino> Acesso em: 20 maio 2016

PROFESSORES CONTRA O ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em: <https://contraoescolasempartidoblog.wordpress.com/vigiando-os-projetos-de-lei/>, Acesso em 10 jun.2016.

ROCHA, Helenice (Org.) ; MAGALHAES, M. S. (Org.) ; RIBEIRO, J. F. (Org.) ; CIAMBARELLA, A. (Org.) . *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2014.

RODRIGUES, Henrique E. "Escola sem Partido: a escola do nosso tempo?" Disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/diversas/item/3594-escola-sem-partido-a-escola-do-nosso-tempo> Acesso em: 16 junho 2016.

SALGADO, Manoel L.S. "Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos." In ROCHA, Helenice et al (orgs.) *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

SHARPE, Jim. "A História vista de baixo." In BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992

THOMPSON, E. P. *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas: UNICAMP, 2001.

WANDERLEY, Sonia. "Narrativas contemporâneas de história e didática da história escolar" In ALMEIDA, Juniele Rabelo; MAUAD, Ana; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.) *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

Daniel Pinha Silva: Professor do Departamento de História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e do Mestrado Profissional em Ensino de História da mesma instituição. É mestre e doutor em História Social da Cultura pela PUC-Rio.

Artigo recebido para publicação em: julho de 2016

Artigo aprovado para publicação em: setembro de 2016

Como citar:

SILVA, Daniel Pinha. Ampliação e veto ao debate público na escola: História Pública, ensino de História e o projeto “Escola sem partido”. **Revista Transversos.** “Dossiê: História Pública: escritas contemporâneas de História”. Rio de Janeiro, Vol. 07, nº. 07, pp. 11-34, Ano 03. set. 2016. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos>>. ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2016.24943.

