



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA.

FRANCISCO JÚLIO SOUSA FERREIRA

**AS PRÁTICAS DISCURSIVAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NA
GRANDE MÍDIA: 2002 A 2019.**

CRATO
2020

FRANCISCO JÚLIO SOUSA FERREIRA

**AS PRÁTICAS DISCURSIVAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NA
GRANDE MÍDIA: 2002 A 2019.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Regional do Cariri – Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Professor Dr. Francisco Egberto Melo.

**CRATO
2020**

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade Regional do Cariri – URCA
Bibliotecária: Ana Paula Saraiva de Sousa CRB: 3/1000

Ferreira, Francisco Júlio Sousa.

F383p As práticas discursivas sobre o ensino de história na grande mídia: 2002 a 2019/ Francisco Júlio Sousa Ferreira. – Crato - CE, 2020
254p.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA da Universidade Regional do Cariri – URCA.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Egberto Melo

1. Ensino de história, 2. Discursos, 3. Doutrinação; I. Título.

CDD: 907

FRANCISCO JÚLIO SOUSA FERREIRA

**AS PRÁTICAS DISCURSIVAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NA
GRANDE MÍDIA: 2002 A 2019.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Regional do Cariri – Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Professor Dr. Francisco Egberto Melo.

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco Egberto Melo – Orientador
Universidade Regional do Cariri – URCA.

Prof. (a) Dr. Sônia Meneses. Membro Interno.
Universidade Regional do Cariri – URCA.

Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Júnior – Membro externo
Universidade Estadual do Ceará – UECE.

AGRADECIMENTOS

Evidentemente, neste momento sobram pessoas e instituições que precisamos agradecer. Sou grato imensamente à Universidade Regional do Cariri, por acolher um estudante residente no extremo norte do Estado. Os mil e oitenta quilômetros percorridos toda semana durante um ano não representam nada diante daquilo que o Cariri e a URCA me proporcionaram.

Ao meu orientador, professor Dr. Egberto Melo agradeço a paciência e a liberdade de escrita. Acredito que a grande tarefa dos orientadores não é cortar ideias, mas apontar as possíveis direções que elas tomarão, e isto foi feito com maestria. Após quase 10 anos nos reencontramos no mestrado, espero que o doce sabor dos reencontros possa fazer parte de nossas vidas num futuro próximo.

Agradeço também à professora Dr^a Sônia Meneses por suas valorosas contribuições, principalmente na construção do produto resultante desta dissertação.

Sou grato a minha companheira, esposa, amiga e amor fiel Paula Rejane. Obrigado por cuidar de nossa Mel em minha ausência! Juntos escrevemos o melhor conteúdo de nossas vidas, nossa querida filha.

Aos meus amigos de viagem também devo agradecer pela companhia e pelos debates durante as quatorze horas semanais de deslocamento. Juntos, dividimos experiências fantásticas, estudamos, viajamos, acompanhamos a tristeza da seca e a alegria da chuva no sertão, isto jamais poderei esquecer.

Manifesto também meu agradecimento aos professores do programa ProfHistória – URCA, pelos debates, leituras e as inesquecíveis experiências culinárias e acadêmicas. São todos, sem exceção merecedores de suas conquistas.

Por fim, agradeço ao Centro Educacional São Francisco. Em onze anos de parceria sempre esteve ao meu lado. Ao diretor mantenedor Rodrigues de Menezes meu gesto de carinho, sou feliz e grato por ter tido a oportunidade de manifestar pessoalmente minha gratidão, já que nem todos têm essa oportunidade! Para ratificar minha posição deixo registrado aqui meu sincero obrigado.

RESUMO

A análise do discurso pode ser considerada uma ferramenta valiosa ao trabalho dos historiadores dedicados a análise de situações do tempo presente. Nesta dissertação, tomamos como foco a análise dos discursos e pronunciamentos produzidos e veiculados na grande mídia entre 2002 e 2019 sobre o ensino de história e os livros didáticos destinados à esta disciplina. De maneira geral, evidenciamos que os discursos possuem quatro características marcantes: uma ideia central, um corpo, uma regularidade e um objetivo. Os discursos possuem uma ideia de partida, aquilo que os mantêm direcionados. Cria-se uma ideia para atingir a construção de verdades. As práticas discursivas possuem, da mesma forma, um corpo, uma estrutura linguística, termos que se tipificam para tratar de determinados sujeitos. Evidenciamos também, que os discursos estão sempre em evidência, são midiáticos, compartilhados, comentados e, sempre gerando reverberações. Por fim, pretendem chegar a um objetivo que dependerá do contexto. Por estarem constantemente em evidência, os discursos e pronunciamentos ajudam a desenvolver diferentes interpretações do conceito de papel social do professor de História. Circulando na grande mídia, estes discursos acabaram por rotular os docentes, empregando termos depreciativos de tal maneira que agora chamados de doutrinadores marxistas e esquerdistas, os professores sofrem ataques diários em variados ambientes e de diferentes indivíduos. O presente texto desenvolve a análise de alguns discursos no sentido de identificar seus autores, seus objetivos, e seus modos de funcionamento, tendo como primordial, a ideia de que o ambiente do ensino e dos livros didáticos de história representam um intenso campo de disputas. Compreender estas disputas pelo prisma da análise dos discursos é a experiência que nos propomos neste trabalho, de tal maneira que possamos contribuir positivamente para o ofício de nossos pares, e que estes, enxergando esta dissertação como um subsídio para sua prática cotidiana, possam pensar sua prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História – Discursos - Doutrinação.

ABSTRACT

Discourse analysis can be considered a valuable tool for the work of historians dedicated to the analysis of present-time situations. In this dissertation, we focus on the analysis of discourses and pronouncements produced over the last decade on the teaching of history and textbooks for this discipline. In general, we show that the discourses have four remarkable characteristics: a central idea, a body, a regularity and an objective. The discourses have an idea of starting, what keeps them directed. An idea is created to achieve the construction of truths. Discursive practices have, likewise, a body, a linguistic structure, terms that are typified to deal with certain subjects. We also show that the discourses are always in evidence, are media, shared, commented and always generating reverberations. Finally, they intend to achieve a goal that will depend on the context. Because they are constantly in evidence, the discourses and pronouncements help to develop different interpretations of the concept of social role of history teacher. Circulating in the mainstream media, these discourses ended up labeling teachers, employing derogatory terms in such a way that now called Marxist and leftist doctrinators, history teachers suffer daily attacks in various environments and different individuals. This text develops the analysis of some discourses in order to identify their authors, their objectives, and their modes of functioning, having as its primary the idea that the field of teaching and history textbooks represent an intense field of Disputes. Understanding these disputes through the prism of discourse analysis is the experience we propose in this work, in such a way that we can contribute positively to the craft of our peers, and that these, seeing this dissertation as a support for their practice, may think about their teaching practice.

KEYWORDS: Teaching history - Discourses - Indoctrination.

SUMÁRIO.

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO 01 - ENSINO DE HISTÓRIA: A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DISCURSIVAS E SEUS CONCEITOS NO TEMPO PRESENTE	13
1.1 - A PRÁTICA DISCURSIVA E A ANÁLISE DO DISCURSO: CONCEITOS INICIAIS.....	23
1.2 - COTIDIANO, ESTRATÉGIAS, TÁTICAS E A OPERAÇÃO HISTORIOGRÁFICA NA PRODUÇÃO DO DISCURSO NO TEMPO PRESENTE.....	29
1.3 - AS PRÁTICAS DISCURSIVAS	39
1.3.1 - AGORA A HISTÓRIA É OUTRA.....	41
1.3.2 - O QUE ENSINAM ÀS NOSSAS CRIANÇAS	43
1.3.3 - LIVRO DIDÁTICO E PROPAGANDA POLÍTICA.....	48
1.3.4 - EFEITO DIDÁTICO	51
CAPÍTULO 02 – A ANÁLISE DOS DISCURSOS	56
2.1- DIREITO DE RESPOSTA.....	57
2.2 - EDITAL PROIBE PROPAGANDA, MAS MEC MANTÉM LIVRO.....	61
2.3 - O MEC NÃO PODE ADOTAR POSTURA DE CENSOR.....	66
2.4 – O AVANÇO DO RETROCESSO VERMELHO.....	70
2.5 – HISTÓRICO OU HISTÉRICO?.....	72
2.6 - POLÊMICAS (E PROBLEMAS) EM TORNO DO ENSINO DE HISTÓRIA.....	73
2.7 - LIBERDADE DE CONSCIÊNCIA.....	77
2.8 - DOCTRINAÇÃO IDEOLÓGICA NO ENSINO PÚBLICO.....	79
2.9 - EXEMPLOS DE COMO A DOCTRINAÇÃO ATUA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA.....	84
2.10 – A NOVA FACE DO AUTORITARISMO.....	89
2.11 - A VERGONHOSA DOCTRINAÇÃO NAS ESCOLAS: MAIS UM	

VÍDEO DE PROFESSOR DOUTRINADOR.....	91
2.12 – PRECISA-SE DE PROFESSOR NÃO DOUTRINADO.....	94
2.13 – POR QUE TANTOS PROFESSORES DE HISTÓRIA SÃO COMUNISTAS?.....	97
2.14 – É INÚTIL FICAR DISCUTINDO SE NAZISMO FOI DE DIREITA E ESQUERDA.....	100
2.15 – DOUTRINAÇÃO NAS ESCOLAS: O CURIOSO CASO DOS LIVROS DE HISTÓRIA.....	102

**CAPÍTULO 03- OS EFEITOS E AS POSSIBILIDADES DOS DISCURSOS
SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA.....108**

3.1 – O PRIMEIRO EFEITO: O LIVRO DIDÁTICO DOUTRINADOR E ALUNO TÁBULA RASA.....	112
3.2 – O SEGUNDO EFEITO: O PAPEL SOCIAL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA É DOUTRINAR.....	117
3.3 – AS POSSIBILIDADES: A ANÁLISE CRÍTICA DOS DISCURSOS, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E OS NOVOS ESPAÇOS DE DISCUSSÃO.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	145
APÊNDICE.....	159
ANEXOS.....	249

INTRODUÇÃO.

O presente estudo parte da necessidade de entender a crescente desconfiança relativa ao papel social do ensino de história, dos professores desta disciplina e de seus livros didáticos. Recorremos a análise dos discursos que circulam na grande mídia de 2002 a 2019, tendo como objetivo identificar as regularidades existentes nestas práticas discursivas, suas ideias, seus objetivos e sua estrutura. Para tanto, recorremos aos conceitos de teóricos que entendemos como basilares para a fundamentação deste trabalho. De Michel de Certeau (2012), (2015) utilizamos seus procedimentos de operação historiográfica no sentido de identificar a escrita dos discursos, suas práticas e o lugar social de seus produtores. Deste mesmo autor, utilizamos os conceitos de táticas, estratégias e cotidiano para entender a operacionalidade dos discursos na grande mídia.

Entendendo os discursos como um campo de disputa e de poder buscamos em Michel Foucault (2014), (2016), (2018) os pressupostos de discursos, de poder, de vontade de verdade e de vontade de saber. Para desenvolver a análise dos discursos recorremos a Orlandi (2015), Bakhtin (2016) e Durval Muniz Júnior (2017), na perspectiva de realizarmos a análise interna e externa dos discursos. Utilizamos também, outros autores que o leitor poderá se apropriar ao longo do texto.

No primeiro capítulo intitulado “Ensino de História: a construção de práticas discursivas e seus conceitos no tempo presente” construímos a base teórica do trabalho, desenvolvendo o entendimento dos conceitos que foram utilizados em toda a dissertação. Neste capítulo inicial procuramos relacionar os conceitos teóricos aos discursos iniciais selecionados sobre este tema. A escolha foi feita levando em consideração a notoriedade de quem produziu e a repercussão que atingiram na grande mídia. Portanto, você caro leitor, observará que os discursos são variados, são artigos, reportagens, editoriais e entrevistas, dentre as quais destaco a reportagem feita sobre o livro “Nova História Crítica” de autoria do jornalista Demétrio Weber e “O que ensinam às nossas crianças” com autoria de Ali Kamel, diretor de jornalismo da Rede

Globo. No segundo capítulo “A análise dos discursos” realizamos as observações das práticas discursivas em conformidade com a base teórica desenvolvida no primeiro capítulo. Somadas as cinco fontes analisadas no capítulo inicial, mais quinze fontes foram analisadas no neste segundo tópico.

Observamos as falas, os pronunciamentos e os discursos produzidos em variados veículos da grande mídia (física e digital). Evidenciamos, na maioria das fontes, discursos que atacam o ensino de história, seus professores e os livros didáticos. Doutrinadores, marxistas, comunistas, esquerdistas e feministas foram algumas das rotulações feitas de forma depreciativa aos profissionais envolvidos no ensino de história. Estes discursos esforçaram-se em construir e disseminar práticas discursivas que homogeneízam e simplificam a prática docente, na mesma medida em que revelam desconhecimento teórico e prático sobre o ofício de professor e seus desafios em sala de aula.

Disseminados e constantemente em evidência na grande mídia, estes discursos provocaram mudanças no cotidiano do professor de História, que passaria, neste contexto, a ser vigiado e com incentivo de parte dos produtores destes discursos, tiveram suas aulas gravadas em vídeo ou áudio e isto, obviamente, refletiu na modificação de determinadas práticas pedagógicas. Tais discursos também estão empenhados em modificar o papel social do professor, de maneira que deste se exige apenas a transmissão do conteúdo, já que a tarefa de educar deve ser feita somente pela família. Nestas falas, observa-se o ideal de sociedade que tais discursos desejam, são ideais conservadores, retrógrados e heteronormativos, que representam bem a face do atual grupo político e econômico que detém o poder no Brasil.

Nesta parte da escrita, evidenciamos uma situação de relativa gravidade, pois, entende-se que toda uma ideia de nova verdade está montada para modificar os princípios norteadores da educação, especificamente no ensino de história. As questões de gênero e religião representam, nas palavras de (Foucault, 2014) o local onde a grade é mais fechada. Caminhamos, assim com um temerário horizonte de expectativas, onde o fundamentalismo ideológico, religioso e político ganha espaço e retira a autonomia dos decentes.

Diante deste cenário, no terceiro capítulo intitulado “os efeitos e as possibilidades dos discursos sobre o ensino de história”, identificamos dois efeitos imediatos da produção discursiva que ataca o ensino desta disciplina. O primeiro deles é o desenvolvimento da ideia de que o aluno é uma tábula rasa e o de que os livros didáticos, da maneira como estão escritos, ou seja, repletos de ideias comunistas, são doutrinadores por si. Estas ideias, bem fortes no século XIX, ao que tudo indica ganharam força nas mídias a partir da disseminação destes discursos. Tal situação revela um retrocesso no campo do ensino de história e da ação docente.

Estes discursos propõem, obviamente uma radical mudança, dos livros didáticos de História. A ideia é promover livros nacionalistas, ufanistas, algo semelhante ao ensino de história proposto no Brasil do século XIX, em consonância com a escola metódica do mesmo período. O segundo efeito evidenciado é a modificação do papel social do professor, este passa a ser conceituado como doutrinador, é aquele que aproveita a presença obrigatória dos alunos em sala para impor ideias comunistas, e como alguns defensores destes discursos gostam de bradar: “fazer a cabeça dos alunos”, disseminar suas ideologias.

No último tópico do terceiro capítulo propomos três possibilidades que podem promover mudanças neste cenário. A primeira delas é a ação docente, no sentido de promover a chamada consciência história, proposta por Jörn Rüsen. Por meio dela, os debates em sala de aula e com a sociedade de forma geral poderiam abrir um campo de debates mais amplo sobre o ensino de história.

A segunda possibilidade é enxergar a análise dos discursos como ferramenta de entendimento daquilo que se diz sobre o ensino de história, em outras palavras, analisar os discursos que circulam na grande mídia relativos ao ensino de história, pode nos ajudar a olhar do alto nosso campo de atuação, abrir nossa visão e nosso campo de possibilidades para a ação e debate. A terceira possibilidade refere-se à ocupação de novos espaços de discussão, neste caso, as mídias digitais. É possível e necessário que nós, professores / historiadores / pesquisadores ocupemos estes espaços como forma de

promover um debate sobre nosso campo de atuação e também veicularmos nossos discursos, de forma que estes possam reverberar e provocar problematizações. Desta forma, poderemos amenizar, em parte, a formação de opiniões sobre nosso ofício desenvolvidas de forma unilateral. Esperamos que ao final desta dissertação, os professores / leitores possam compreender esta problemática, que utilizem estes capítulos aqui escritos como uma modesta ferramenta que os ajudem a defenderem seu ofício, afinal, o que fazemos em essência é analisar o discurso, independentemente da forma como ele se apresenta, e para tanto precisamos estar preparados para dialogar com aqueles que pretendem deslegitimar nosso ofício.

CAPÍTULO 01 – ENSINO DE HISTÓRIA: A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DISCURSIVAS E SEUS CONCEITOS NO TEMPO PRESENTE.

“Por ‘discurso’ entendo o próprio gênero histórico, ou antes disso, na perspectiva de Michel Foucault, ‘uma prática discursiva’ – ‘o conjunto das regras que caracterizam uma prática discursiva’.

Michel de Certeau.

A construção do presente texto parte desta premissa desenvolvida por Foucault (1969) e citada por Certeau (1975) em sua “Operação Historiográfica”. É preciso, na escrita histórica pós-moderna, problematizar as práticas discursivas. Os autores acima referiam-se à escrita da história produzida por historiadores, hoje, essa escrita é produzida, em parte, por diferentes sujeitos, em certas ocasiões por “não-historiadores”. No mesmo sentido, existem discursos que tentam deslegitimar os professores e o ensino de história na tentativa de construção de diferentes conceitos sobre o ofício. Diante disto, é fundamental repolitizarmos o debate sobre a história, sua escrita e seu ensino. Nesse contexto, duas situações podem ser percebidas: primeiro, existem sujeitos não historiadores que escrevem livros didáticos de história ou produzem conteúdos vinculados à disciplina e em segundo lugar indivíduos que não são professores e que escrevem sobre o ofício. Entendemos que a existência das críticas sobre os professores, o ensino de história e seus livros didáticos, independentemente de quem os produz, não representam um problema, pelo contrário, contribuem para um olhar reflexivo sobre nosso cotidiano. O problema reside na construção de críticas baseadas em práticas discursivas que são criadas e disseminadas com o objetivo de deslegitimar os professores, os livros e o ensino de história. Nosso foco, portanto, será o ensino de história e as práticas discursivas deslegitimadoras disseminadas sobre este campo.

Entre muito outros, esses traços remetem o 'estatuto de uma ciência' a uma situação que é o seu não dito. É, pois, impossível analisar o discurso histórico independentemente da instituição em função da qual ele se organiza silenciosamente; ou sonhar com uma renovação da disciplina, assegurada pela única e exclusiva modificação de seus conceitos, sem que se intervenha uma transformação das situações assentadas. Sob este aspecto, como indicam as pesquisas de Jurgen Habermas, uma 'repolitização' das ciências humanas se impõe: não se poderia dar conta dela ou permitir-lhe o progresso sem uma 'teoria crítica' de sua situação na atual sociedade. (CERTEAU, 2015, P.55).

Aqui pede-se esta politização por que escrever sobre o ensino de história também se configura como escrita da história, e dentro deste campo os problemas, disputas e relações de poder são evidentes. Para desenvolver esta repolitização sobre os debates relativos ao ensino de história deve-se pensar na proximidade deste autor com o tempo que lhe serve de contexto. Porém, já se justifica a análise deste regime de historicidade, pois, para se permitir à discussão sobre uma teoria crítica, em nosso caso os discursos sobre o ensino de história, é preciso necessariamente pensar a situação atual de nosso corpo social. “Um estudo em particular será definido pela relação que mantém com outros, contemporâneos, com um ‘estado da questão’, com as problemáticas exploradas pelo grupo e os pontos estratégicos que constituem [...]” (CERTEAU, 2015, p.57).

Seria a escrita histórica, de alguma forma influenciada pela proximidade dos eventos? Como proceder uma análise do discurso quando se está imerso nele? Estaríamos nós vivendo um tempo de “presentismo”, de dilatação do presente e um esquecimento do passado? (HARTOG, 2013). Estas são algumas das problemáticas para aqueles que pretendem, assim como nós, desenvolver uma narrativa histórica do tempo presente. Estes são questionamentos necessários para o entendimento dos vínculos que podem ser construídos entre as temporalidades.

Quando se tem claro o problema das formas diversas do vínculo entre passado e presente; quando se entende que o que chamamos de atualidade se forma precisamente no tempo; quando se compreende que os processos sociais se constituem sobre a base de uma combinação de continuidades e descontinuidades que asseguram tanto a existência de processos de longa duração como a emergência de acontecimentos originais que introduzem novidades radicais e inflexões que modificam a direção de um fenômeno, não há por que pensar que a definição de história como estudo do passado (e essa é uma das definições possíveis) pode resultar um

afastamento da análise histórica de sua intenção de compreensão da atualidade. E, muito menos, que possa resultar numa renúncia por parte dos historiadores de enfrentar os grandes problemas da sociedade, suas urgências maiores, com tudo o que isso significa como demanda de análise social. (SILVA, 2015, p.47)

Respondendo as indagações anteriores sobre a proximidade do historiador aos eventos que são seu objeto de estudo e o conceito de presentismo, Renán Silva (2015), observa que não deve haver impedimento para o estudo de situações da contemporaneidade por parte dos historiadores. Se há o entendimento de que o passado, presente e futuro são construções conceituais, e que nosso presente pode ser entendido como um conjunto de reverberações iniciadas em um momento anterior ao instantâneo, isto pode ser visto como construção de uma narrativa histórica de fato. Basta entendermos a definição de Michel Foucault (2016) sobre a atualidade: “historicamente constituída e como não corresponde ao presente imediato da consciência ingênua, pode servir para compreender uma nova forma de definir os laços entre passado e presente”.

Certamente, para a construção de uma escrita histórica não há uma receita precisa. Não há manual, nem teorias que contemplem todos os problemas. Desde século XIX com a escola metódica até hoje o que se tem visto é a ampliação do campo teórico da historiografia, no entanto, não temos visto sucesso na construção de uma teoria absoluta, que compreenda a totalidade do conhecimento histórico e, provavelmente, nunca a veremos.

Assim sendo, entendemos como viável o caminho escolhido para a escrita deste texto, cujo corpo será composto pela análise das práticas discursivas sobre o ensino de história localizadas no exterior do universo desta disciplina. Em outras palavras, problematizar os discursos sobre o ensino de história daqueles que não estão envolvidos diretamente com o processo e a escolha dos livros didáticos, mas que se sentem seguros para construir narrativas sobre este tema. É o caso de empresários, jornalistas, economistas, e outros profissionais.

Tais práticas discursivas podem ser observadas em sites de grandes veículos de informações das mídias digitais¹ e/ou impressas ou como conceituamos em nosso título: a grande mídia². Tais discursos estão compostos por diversas formas de pensamento.

Em 19 de setembro de 2007, na página 12, da edição online do jornal “O globo” foi publicada uma reportagem de duas páginas, assinada pelo jornalista Demétrio Weber³, com o seguinte título: “Livro reprovado pelo MEC é usado em escolas” e como subtítulo: “Polêmica na educação: Volume de ‘Nova História Crítica’ para a 8ª série tem erros e sairá do catálogo em 2008”. Ainda abaixo do título exposto em letras destacadas é feita a seguinte afirmação: “Desde 2002, o governo já gastou R\$12,3 milhões com obra que chama ditador chinês Mao Tsé-Tung de estadista”.

No segundo parágrafo do artigo encontramos a descrição do processo de exclusão do livro “Nova História Crítica” do guia nacional do livro didático:

A coordenadora-geral de estudos e avaliação de materiais da secretaria de educação básica, Jane Cristina da Silva, disse que a obra foi excluída por problemas de conteúdo, mas não revelou os erros apontados pela equipe da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – responsável pela avaliação do material-. Segundo ela há três possibilidades: 1) erros conceituais ou de informação. 2) Incoerência metodológica; 3) difusão de pré-conceitos, doutrinação ideológica, político-partidária ou propaganda.

O jornalista também afirma que em 2005 o livro já tinha sido considerado maniqueísta e, mesmo assim, foi usado no ano seguinte. Segundo ele, o

¹ Sites: Jornal O globo; Instituto Liberal; Instituto Millenium; Escola sem Partido; O vermelho e Carta Capital e outros veículos citados no decorrer deste trabalho. Além disso, os artigos produzidos pelos jornalistas Ali Kamel e João Luiz Mauad publicados em sites próprios na internet.

² Conceituamos a grande mídia como um heterogêneo grupo de veículos de informação e suas publicações impressas e digitais, dentre esses podemos citar como destaque: a Rede Globo de Televisão, a Rede Record, O Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), o Jornal O Globo, Revista Veja, Blogs como o do Jornalista Reinaldo Azevedo, Sites como o do Jornalista Ali Kamel, o Portal “O vermelho”, Carta Capital, O Antagonista, O “Escola sem Partido” e o “Movimento Brasil Livre” (MBL). Inserimos também nesta lista, os sites do “Instituto Millenium” e do “Instituto Liberal”. É visível que neste grupo que alguns grupos possuem maior influência midiática do outros.

³ Demétrio Pires Weber Candiota da Rosa. Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Violência pelo Centro Universitário Euro-Americano (UNIEURO), em Brasília. Graduado em Comunicação Social - Jornalismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1995), tem especialização em Administração Pública: Planejamento e Orçamento pela Fundação Getúlio Vargas (2014) de Brasília. É assessor/coordenador de comunicação. Foi consultor da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Fonte: CV: <http://lattes.cnpq.br/9153108763195989>

Ministério da Educação só rompeu o sigilo sobre a reprovação da obra após a publicação no jornal “o globo” do artigo com a autoria de Ali Kamel⁴ em 18 de setembro de 2007 com o título: “O que ensinam às nossas crianças”. De acordo com os dados extraídos por Weber do guia do livro didático de 2002, “entre 2000 e 2001 o livro foi aprovado com ressalvas”. Prosseguindo em sua análise Demétrio Weber afirma que no Guia do livro didático de 2005 havia, no parecer divulgado, críticas à coleção.

Segundo o Guia a obra se propõe a mostrar a história sob a ‘ótica dos vencidos’, mas tropeça no ‘maniqueísmo’ e na visão ‘simplificada dos processos e contradições sociais’. Anunciada na perspectiva ‘crítica’ associa-se mais à utilização de uma linguagem marcada pela excessiva informalidade do que pela formação de um aluno capaz de pensar e compreender o procedimento histórico, diz o guia.

Ainda na primeira página do artigo há a reprodução de partes do livro, imagens e textos são expostos na íntegra e analisados pelo jornalista. A primeira reprodução é da capa do livro com ano de edição, autor, número de páginas, preço e traz ao lado desta descrição os resultados das avaliações deste livro feitas pelas seguintes universidades: “Universidade Estadual Paulista – UNESP- em 2002 e 2005 – Aprovado; Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UFRN) 2008 – Reprovado. As demais reproduções do livro feitas no artigo são os mesmos trechos citados por Ali Kamel em seu no artigo: “O que ensinam às nossas crianças” de 18 de setembro de 2007 e já mencionadas neste capítulo no item 2.2.

Na segunda página do artigo há um outro texto expondo as considerações do MEC e dos editores envolvidos na construção do livro, cujo título é: “MEC diz que livro tem problemas conceituais”. No primeiro parágrafo do texto há uma breve explicação sobre o que seria o Guia Nacional do Livro Didático e sobre o processo de escolha dos livros pelos professores. Sobre o livro “Nova História Crítica”:

⁴ Ali Kamel nasceu no Rio de Janeiro em 1/1/1962. É diretor geral de Jornalismo e Esporte da TV Globo. Formou-se, em 1983, em Ciências Sociais pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro e, em 1984, em jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Trabalhou na Rádio Jornal do Brasil, na revista Afinal, na revista Veja e no jornal O Globo, de onde saiu em 2001 como seu diretor-executivo.
Fonte: <http://www.alikamel.com.br/autor/index.php>

Em junho/julho, os professores já escolheram os livros a serem utilizados no período de 2008 a 2010. O livro 'Nova História Crítica', para a 8ª série, da editora Nova Geração, foi excluído da lista por apresentar problemas conceituais, segundo o MEC. O editor Arnaldo Saraiva, diretor da Nova Geração, argumentou que quem seleciona os livros que integram a lista do MEC são especialistas de universidades e que quem escolhe o livro adotado em sala de aula é o próprio professor.

Demétrio Weber traz mais informações sobre a escolha deste livro e descreve a opinião do editor do livro Arnaldo Saraiva,

De acordo com Arnaldo Saraiva, mais de 50 mil professores do Brasil, 'analisaram as dezenas de coleções de História disponíveis e escolheram livremente a coleção Nova História Crítica'. Os volumes escritos pelo professor Mário Schmidt, segundo ele, são um 'sucesso ainda maior' no mercado particular, ou seja, nas escolas privadas [...] Arnaldo Saraiva ironiza: 'Terão errado todos estes 50 mil professores? Saberá o senhor Ali Kamel escolher melhor que eles? O que devemos fazer com estes milhares de professores que preferem a obra do professor Mário Schmidt às demais? Demitimos? Reeduamos ideologicamente? [...] Este é o maior 'crime da obra', ser um sucesso dentro do mercado capitalista.

No último parágrafo, Demétrio Weber publica uma informação que parece não ser necessária ao artigo, já que seu objetivo era discutir o livro didático, vejamos:

A editora tem como editor, além de Arnaldo Saraiva, Domingo Alzugaray, dono da Editora Três e da revista "Isto É", que divulgou o dossiê falso que seria usado por petistas contra a candidatura de José Serra na campanha eleitoral de 2006.

Em todo percurso da reportagem é possível observar evidências de uma disputa por espaço entre dois discursos principais: O discurso do Jornalista Demétrio Weber e o do Editor Arnaldo Saraiva. Afirmar que o livro traz erros conceituais, que faz propaganda político-partidária, insinuar que os professores não fizeram uma boa escolha ao adotarem o livro de Mário Schmidt foram problemas evidenciados por Weber. Já Arnaldo Saraiva destacou a legitimidade da crítica de Ali Kamel à escolha do livro Nova História Crítica feita por 50 mil professores. Teria Kamel a formação acadêmica necessária para realizar tal crítica? E vivência de sala de aula, teria, em algum momento da vida, tido esta experiência? Estes dois últimos são questionamentos encontrados nas entrelinhas do discurso dos responsáveis pela escrita, edição e publicação do livro "Nova História Crítica"

São, portanto, discursos externos ao ensino de história e antagônicos, cujo objetivo principal não é somente problematizar a qualidade e a escolha do livro didático, mas sobretudo, problematizar ou polemizar a atuação do MEC e dos professores no interior deste processo. Encontramos aqui o que OLANDI (2015) descreve como a perspectiva do interdiscurso, onde duas ou mais práticas discursivas, carregadas de ideologias e subjetividades encontram-se evidenciando as relações de poder e a trama imbricada para se atingir seus respectivos objetivos.

Na última parte da reportagem um outro artigo é encontrado com o título: “Histórias confusas”. Este texto trata da utilização do livro em sala de aula. Para isto, a jornalista Maiá Menezes que assina o artigo, traz uma espécie de entrevista com um professor e alguns alunos de uma escola pública no Rio de Janeiro. A opinião do professor aparece primeiro, no sentido de defender a utilização do livro “Nova História Crítica”: “Eu sou de uma corrente progressista, mas esse livro não é esquerdista. Não induz o aluno para um lado ou outro. Eu dou minha opinião e digo a eles que têm que desconfiar de tudo”, afirmou o professor Carlos Henrique. Logo em seguida algumas perguntas são feitas pela jornalista aos alunos, tais como: “Quais são os pontos mais importantes da História do Brasil? E o que foi a independência do Brasil ou o que é o Socialismo? Os alunos não souberam responder. O discurso da jornalista evidencia que por conta de um conteúdo decorativo, os alunos não souberam dar as respostas satisfatórias. Segundo a própria jornalista os alunos afirmaram que decoravam partes do livro.

De maneira sutil, os discursos dos jornalistas destacados estão carregados de uma forma ou de outra de uma prática discursiva. Tal prática pretende pôr em pauta discursos que vão além do debate sobre a qualidade dos livros didáticos de história e sua adoção pelos professores, pretendem relacionar os livros e o ensino de história às ideias políticas. Portanto, esta reportagem objetiva disseminar um discurso que utiliza o livro didático de história e o ensino desta disciplina como um meio para pôr em dúvida a legitimidade do ensino da disciplina.

Reflexões sobre o ensino de história nas escolas e nas universidades, a função social do professor de história e os discursos relacionados à escrita dos livros didáticos de história são apenas algumas das inúmeras postagens – artigos, editoriais, entrevistas e vídeos – encontrados diariamente na internet.

Vejamos o próximo caso.

A respeito da publicação do artigo “O que ensinam as nossas crianças” (2007) com críticas ao livro “Nova História Crítica” de Mário Schmidt⁵ e de suas repercussões, Kamel concede uma entrevista ao blog do jornalista Reinaldo Azevedo cuja publicação se dá em 21 de setembro de 2007⁶. Nesta entrevista Kamel se defende das acusações que sofreu de parte da imprensa de ter manipulado o conteúdo do livro didático “Nova História Crítica” para incriminar o PT, acusando o partido de manipulação ideológica dos alunos de escolas públicas. A primeira pergunta feita por Reinaldo Azevedo a Ali Kamel foi: “Você manipulou as datas dos livros comprados pelo MEC só para incriminar o PT? E como resposta Kamel afirma:

“Tenho arquivada toda a troca de e-mails entre mim e a assessoria do MEC. Em nenhum momento — repito, em nenhum momento —, o MEC me informou que o livro em questão tinha sido incluído na lista em 2002 e que dela não constaria em 2008.

Observando a resposta de Ali Kamel é possível evidenciar que, nesta primeira indagação, o jornalista apresenta uma resposta evasiva.

Tais discursos, estão voltados para as experiências do tempo presente e visam um futuro que não pode, sequer, ser posto em expectativa. Fala-se da história, do ensino de história, mas não se recorre ao passado e, quando isto é feito os exemplos retirados são anacrônicos⁷. Destarte, olhar para o passado e

⁵ Mario Furley Schmidt é professor, escritor e enxadrista. Iniciou os cursos de engenharia e filosofia na UFRJ, porém, não os concluiu. Mesmo não sendo historiador escreveu o livro “Nova História Crítica” que foi aprovado pelo Ministério da Educação.

⁶ <https://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/uma-entrevista-com-ali-kamel/>. Publicada em 21 de setembro de 2007.

⁷ Recentemente em uma declaração o presidente da república Jair Messias Bolsonaro diz não ter dúvidas de que o “Nazismo foi um movimento de esquerda”. Este é um exemplo de disseminação de um discurso produzido por um sujeito que não possui formação específica em história, e ao tentar recorrer ao conhecimento histórico para validar sua prática discursiva acaba cometendo erro na definição de conceitos políticos e até mesmo anacronismo. A entrevista do presidente pode ser acessada em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/04/02/bolsonaro-diz-nao-haver-duvida-de-que-nazismo-era-de-esquerda.ghtml>.

não identificar pontos de referência e, ao mesmo tempo, pensar no futuro tornaram-se experiências perturbadoras segundo (HARTOG, 2013). Kamel, ao tecer suas críticas, desconsidera todos os avanços e retrocessos inerentes ao ensino de história.

Deste modo, é possível inferir que os discursos aqui apontados sobre o ensino de história estão cada dia mais heterogêneos e fragmentados.

Um diagnóstico do tempo presente: tarefa difícil, quanto mais para o historiador! Desde Santo Agostinho os filósofos não avançaram muito a respeito do que vem a ser tal coisa, “o presente”. Por que justamente os historiadores parecem cada vez mais interessados por ele? Se o presente se torna um problema isso deve, em grande medida, ao fato de que se tornaram cada vez mais estreitas as chances de se construir um discurso homogêneo a seu respeito. (VARELA, [et al], 2012, p.10).

Quando se fala sobre os desafios que se impõem ao historiador talvez o mais complexo seja “escrever uma história do tempo presente”. Construir a narrativa quando estamos imersos no próprio contexto é das tarefas mais difíceis. No entanto, diante das circunstâncias que temos vivido, um contexto de disputas em quase todas as esferas da vida pública e privada, tornou-se, o presente objeto de pesquisa para os historiadores.

A distinção que fazemos entre o nosso presente e o nosso passado é [...] se não arbitrária, pelo menos relativa à extensão do campo que a nossa atenção à vida pode abarcar. Numa palavra, nosso presente cai no passado quando deixamos de lhe atribuir um interesse atual. Ocorre com o presente dos indivíduos o mesmo que ocorre com o das nações: um acontecimento pertence ao passado e entra para a história quando não interessa mais à política do dia e pode ser negligenciado [...]. Enquanto sua ação faz sentir, ele adere à vida da nação e permanece presente para esta. (BERGSON, 2006, p.174-175 apud (VARELA, [et al], 2012, p.10).

A construção de práticas discursivas sobre o ensino de história e sobre o conteúdo histórico dos seus livros didáticos constitui a política do dia. De acordo com nossas pesquisas e fontes selecionadas, parece ser um tema de interesse⁸ à variados grupos em nosso cotidiano. Esta ação, de escrita e disseminação de discursos voltados para a temática supracitada permanece

⁸ Interessa para os historiadores da educação, do ensino de história e para vários veículos de informação de mídias digitais: Jornal o globo, sites como o do movimento “escola sem partido”. No decorrer deste trabalho estes sites são utilizados como fontes.

presente em nossa rotina, seja nos sites, nos livros, nas entrevistas e nos vídeos publicados diariamente.

As práticas discursivas mencionadas de 2002 a 2019 representam nosso objeto de estudo, pois o interesse sobre este tema está vivo, tornando-o um fenômeno da contemporaneidade. Assim, “Eu posso perceber minha véspera como história e minha infância como presente [...] O presente, porém, só percebe sua essência histórica, que é única, no processo de constituição (*Formgebung*) por intermédio do observador” (HUIZINGA, 1954, p. 121 Apud VARELA, [et al], 2012, p.10). As práticas discursivas selecionadas para esta pesquisa traçam um panorama – pois tratam de diferentes publicações em variados sites da grande mídia⁹ de 2002 a 2019 – sobre o que vem sendo dito sobre o ensino de história e os livros didáticos de história.

Dentre outros assuntos que foram evidenciadas na contemporaneidade por (HARTOG, 2013), a de que as relações do tempo presente estão mais dinâmicas, que não temos como processá-las em sua totalidade e acabamos por esquecer de um passado que não está mais presente e, selecionar os eventos imediatos “mais importantes” criando marcos temporais, parece ser outro problema. É neste ponto que a compreensão sobre o tempo presente se torna mais complexa. Vivenciamos um momento de disputa no campo da educação e conseqüentemente no ensino de história, onde nos deparamos com os discursos de historiadores de ofício, de jornalistas, de políticos e dos “fazedores de história”¹⁰ (MENESES, 2017), todos imbuídos de construir uma prática discursiva que represente suas percepções de mundo. Este contexto, revela uma crise, não somente econômica e política, mas sobretudo de ideias.

Deste modo, a crise na qual estamos nos debatendo, hesitante demanda a aprofundar a reflexão. Certamente o presenteísmo não basta para dar conta dela (e não pretende isso), mas talvez ele venha ressaltar os riscos e as conseqüências de um presente onipotente, que se impõe como único horizonte possível e que só valoriza o imediatismo. Longe de toda nostalgia e das afirmações peremptórias, minha ambição ontem, assim como hoje, era dedicar-me, justamente com outros e com algumas questões de historiador, a entender a conjuntura. Para passar, segundo a bela fórmula de

¹⁰ Os fazedores de História, neste caso, compreendem aqueles sujeitos que escrevem e opinam sobre o ensino e os livros didáticos de História sem possuir a formação específica de bacharel ou licenciado em História.

Michel de Certeau, da “estranheza do que se passa hoje” à discursividade da compreensão. (HARTOG, 2013, p. 15).

Assim sendo, acreditamos que um caminho para melhorar o entendimento sobre o ensino de história no tempo presente seria estudar as práticas discursivas.

1.1 – A PRÁTICA DISCURSIVA E A ANÁLISE DO DISCURSO: CONCEITOS INICIAIS.

Discurso, este conceito nos será essencial nas páginas que se seguirão. Isto posto, pensamento e linguagem são permeados de discursos e independentemente de seu contexto de criação possuem historicidade. “Retenhamos aqui que o termo – historicidade – expressa a forma da condição histórica, a maneira como um indivíduo se instaura e de desenvolve no tempo” (HARTOG, 2013, p.12). Refletem, pois, modelos de pensamento, de comportamento, de escrita, de ciência, enfim, de contextos. “Esses discursos não são corpos flutuantes em um englobante que se chama história (o contexto!). São históricos porque são ligados a operações e definidos por funcionamentos”. (CERTEAU, 2015, p.04). Na mesma medida, são práticas, pois, de alguma forma, foram construídas, disseminadas e postas em uso, por isso o termo “*prática discursiva*” será utilizado para nos referirmos ao discurso em determinadas situações, especificamente na escrita deste trabalho. Não há como dizer o que se quer sem a prática discursiva.

“A análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem [...]”. (ORLANDI, 2015, p. 13)

Dessa forma, procuraremos entender alguns dos atuais discursos sobre o ensino de história no Tempo Presente, “a língua fazendo sentido, o trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”. (ORLANDI, 2015, p. 13). O discurso em sua essência está na base da produção da existência humana. Esta prática é fundamental para as

sociedades e serve de matéria-prima para a construção da escrita do historiador. Têm-se, assim, duas práticas discursivas evidentes neste trabalho: O discurso do historiador que escreve este texto e os discursos provenientes das sociedades, de suas práticas, de seu cotidiano. Uma escrita histórica está baseada na junção e interpretação de variadas práticas discursivas.

Os discursos caracterizam-se como tais por possuírem características marcantes, dentre as quais destaco: A ideia, o corpo (estrutura), a regularidade e o projeto (objetivo).

“Levando em conta o homem na sua história, considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que falam e as situações em que produz o dizer. Desse modo, para encontrar as regularidades da linguagem em sua produção, o analista¹¹ do discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade”. (ORLANDI, 2015, p. 14)

A exterioridade que para Certeau (2015) é o “lugar social” do historiador, pois “toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural” (CERTEAU, 2015, p. 47). É nesta prática diária, da construção dos discursos que encontramos terreno fértil para o entendimento das imposições e das regularidades das práticas discursivas presentes em um lugar. A presente pesquisa historiográfica “está submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função desse lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões que lhe serão propostas, se organizam”. (CERTEAU, 2015, p. 47).

Como primeira característica, os discursos apresentam uma ideia. São assim chamados por possuírem um conteúdo. Algo que é dito e não dito. Uma mensagem, um modelo de pensamento, uma forma de comportamento, padrões linguísticos, uma ideia política, social ou econômica. Para nossa escrita, as ideias consideradas serão aquelas que tratam do ensino de história, especificamente de sua função social. Descrever como se apresentam os

¹¹ O analista de discurso é, no caso da descrita desta dissertação, o próprio historiador. Assim sendo, não consigo diferenciar ou separar o trabalho do analista de discurso do trabalho do historiador.

variados discursos em mídias digitais¹² sobre o ensino de história no tempo presente, este é nosso objetivo neste trabalho. As ideias pressupõem uma subjetividade, toda ideia carrega em si uma temporalidade. O pensamento que será transformado em discurso pressupõe uma escolha e, toda escolha, por mais objetiva que possa ser, está ligada à uma que lhe é anterior, por vezes inconscientes.

Agora, sabemos a lição na ponta língua. Os ‘fatos históricos’ já são constituídos pela introdução de um sentido na ‘objetividade’. Eles enunciam, na linguagem da análise, ‘escolhas’ que lhe são anteriores, que não resultam pois da observação – e que não são nem mesmo ‘verificáveis’, mas apenas ‘falsificáveis’ graças a um exame crítico. A ‘relatividade histórica’ compõe, assim, um quadro em que, sobre o fundo e uma totalidade da história, se destaca uma multiplicidade de filosofias individuais [...]. (CERTEAU, 2015, p. 48 – 49).

Como segunda característica os discursos apresentam uma estrutura, uma ordem própria, um corpo. Precisam de um arcabouço, necessitam de uma base teórica que determine seu caminhar dentro do percurso. Esta estrutura fornece ao discurso credibilidade, desta forma assume a condição de uma ideia válida.

Uma regularidade, esta é a terceira característica da prática discursiva. Precisam estar ativos, disseminados e comentados, ressignificados. É preciso estar em evidência, no caso das mídias sociais, as postagens e comentários sobre o ensino de história são feitos e refeitos diariamente. A regularidade possibilita ao discurso ocupar um lugar de fala – o discurso fala a alguém -, com sua posição tomada e confirmada pelo constante aparecimento, a regularidade permite ao discurso participar das disputas por espaço, no final, toda prática discursiva representa uma disputa.

A história se tornou um produto cobiçado, não somente de legitimação, mas mercadoria simbólica vendida nas bancas de jornal (...). Nesse sentido, é fundamental problematizarmos uma questão premente em nossa época: o conhecimento histórico elaborado por não historiadores de ofício. (MENESES, 2007, p.05)

¹² As mídias digitais se referem aos seguintes sites: “O globo”, “Instituto Millenium”, portal “O vermelho”, “Instituto Liberal”, Jornal “Carta Capital”, Portal “Carta Maior”, Revista Educação, “Escola sem Partido” e no site do Jornalista Ali Kamel, atualmente diretor de jornalismo da Rede Globo. As fontes que serão analisadas posteriormente são provenientes destes sites.

A quarta e última característica marcante das práticas discursivas é o projeto. Estes exalam seus objetivos. O analista do discurso – neste caso o historiador – entende que os discursos trazem consigo uma forma de pensamento, um modelo de sociedade que se quer construir. Este modelo estará associado ao grupo que o dissemina, carregando suas expectativas e frustrações. O projeto, desta forma, carrega o ponto final do discurso, onde se quer chegar, que tipo de ideia, de sociedade, de ensino ou de educação parece a ideal.

“A análise do discurso considera que a linguagem não é transparente” (ORLANDI, 2015, p. 14). É opaca, densa, turva, e o fato de atravessá-la com a análise discursiva “não visa somente encontrar um sentido do outro lado. O assunto que ela coloca é: Como este texto significa?” (ORLANDI, 2015, p. 16). Como o texto, ou discursos em destaque produzem significado? Quais seriam estes significados? Para ajudar a responder estas perguntas é necessário considerar três enunciados ligados à análise do discurso:

c) a língua tem sua ordem própria [...] ela reintroduz a noção de sujeito e de situação na análise da linguagem; b) a história tem seu real afetado pelo simbólico (os fatos reclamam sentidos); c) O sujeito da linguagem é descentrado, pois, é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo controle sobre o modo como elas o afetam” (ORLANDI, 2015, p. 18).

Assim sendo, os produtores e consumidores dos discursos têm igual relevância no processo de construção e disseminação de conteúdo.

Estabelecem sua ordem própria, as funções de sujeito e objeto, de produtores e consumidores se confundem, é extremamente complexo definir, com precisão suas funções.

“Estabelecer as diferenças entre produtores e consumidores nesse universo virtual é um desafio ao conhecimento e ao ensino, especialmente, por que delimitar espaços e autores em um universo que, aparentemente, é caótico e de todos, parece se constituir um dos problemas sérios a serem enfrentados”. (MENESES; MELO, 2017, p.156)”.

Á medida que produzem são afetados pela prática que acabaram de construir e, ao mesmo tempo, apesar de produzirem os discursos, os produtores não têm controle sobre como a prática discursiva afetará as

pessoas. “Daí a definição de discurso: o discurso é o efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2015, p. 20).

Para realizar a análise discursiva o historiador deve entender a conjuntura intelectual da análise do discurso, isto é, “tendo como fundamental questão do sentido, a análise do discurso se constitui no espaço em que a Linguística tem a ver com a Filosofia e com as Ciências Sociais. Os fatos reclamam explicações, em outras palavras, na perspectiva discursiva, a linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só constrói significados porque se inscreve na história” (ORLANDI, 2015, p. 23). Assim sendo, a análise do discurso converte-se em um dispositivo de interpretação de uma conjuntura histórica.

A análise do discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma chave de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico. Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve capaz de compreender. (ORLANDI, 2015, p. 24).

Parece-nos, neste sentido, que o discurso e sua análise são frutos de um contexto histórico, são dinâmicos, carregados de sentido, de significação, de ressignificação. Estão impregnados de valores dos quais o historiador deve, em sua escrita, estar constantemente atento. Para nossa análise, os Discursos não são bons ou ruins, são discursos, embora transportem muito, continuam sendo apenas uma ideia. Desta forma, os discursos possuem condições de produção, possuem sujeitos que o constroem, que os disseminam e que o adicionam as situações e seus significados. “O que são, pois, as condições de produção? Elas compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação” (ORLANDI, 2015, p. 28).

Para ser um discurso, além de conter um enunciado a ideia precisa ter um sentido, um propósito. Este sentido se dá na subjetividade da vida cotidiana, nas interpretações em variadas esferas de pensamento e na pretendida objetividade da escrita histórica. Com sua ordem própria, a língua manifesta os interesses contidos nas estrelinhas do discurso, ordem que não

se refere às regras gramaticais ou à sequência cronológica, mas sim à forma como é criada, carregado de subjetividades, o discurso é imprevisível.

Assim o é porque apresenta como característica de sua produção determinadas condições, “as chamadas condições de enunciação, que são: o contexto imediato, o contexto sócio histórico e o ideológico” (ORLANDI, 2015, p.29). Estes três contextos evidenciados acima apresentam, em certos casos, temporalidades diferentes. Dessa forma, perceber como uma prática discursiva atravessa ou é perpassada por diferentes temporalidades é uma importante atividade para atingir o propósito deste trabalho.

Compreende-se que os discursos existentes num contexto histórico não podem ser previstos, não se sabe onde chegarão, quais reverberações poderão gerar. De tal maneira, baseado nos pressupostos de ORLANDI (2015) identificamos quatro características que são recorrentes nas práticas discursivas: A ideia, o corpo (estrutura), a regularidade e o projeto (objetivo). Dentro dessas características, desenvolvemos no segundo capítulo essa linha de análise do discurso com o propósito de evidenciar que os discursos produzidos para deslegitimar os professores, os livros didáticos e o ensino de história possuem uma estrutura comum. Embora produzidos por diferentes indivíduos, pertencem a um mesmo contexto. Da mesma forma, também observamos discursos que se contrapõem às ideias deslegitimadoras do ofício, isto para identificarmos que as práticas discursivas representam um campo de disputa, revelam relações de poder, pois são carregados de ideias. Trabalhando com esse método, analisamos os discursos selecionados de forma individual para, em seguida, relacioná-los às características constituintes de sua formação: a ideia, a estrutura, a regularidade e o objetivo. Neste percurso de análise discursiva, nos apropriamos, também, dos conceitos desenvolvidos por (FOUCAULT, 2014) para entendermos os processos de disputa, controle, seleção e distribuição dos discursos veiculados.

1.2 – COTIDIANO, ESTRATÉGIAS, TÁTICAS E A OPERAÇÃO HISTORIOGRÁFICA NA PRODUÇÃO DO DISCURSO NO TEMPO PRESENTE.

A história no e do Tempo Presente está repleta de condicionantes¹³, escrevê-la requer um grande aparato teórico. Obviamente não há como analisar as práticas discursivas da contemporaneidade sem recorrer aos conceitos de Cotidiano, Táticas, Estratégias e Discurso. Como afirmou (MENESES; MELO, 2017) “vivemos uma babel do tempo”, principalmente quando nos deparamos com a velocidade de informações e conceitos que são criados e ressignificados diariamente. “Uma das principais peculiaridades da História do Tempo presente é a pressão dos contemporâneos ou a coação pela verdade, isto é, a possibilidade desse conhecimento histórico ser confrontado pelo testemunho [...]”. (FICO, 2012, p. 44). Torna-se ainda mais complexo problematizar a história do presente quando nos deparamos com a multiplicidade das temáticas históricas.

Percebemos que o conceito de Cotidiano está, no tempo presente, para além da comunidade, ele é local e ao mesmo tempo é global em virtude do processo de mundialização das informações. Certeau (2012), ao escrever sobre “A invenção do cotidiano e suas artes de fazer”, refere-se a tudo aquilo que representa o homem ordinário, o homem comum, que utiliza de táticas para conviver com as estratégias impostas de forma horizontal e vertical. De tal maneira, a linguagem ordinária, as culturas populares, os modos de fazer (táticas e estratégias), o espaço, a economia, a leitura e outras esferas da vida nos dizem o que é o cotidiano e como ele é feito. É neste cotidiano, o das mídias digitais, que em parte, são produzidas as narrativas sobre o ensino de história e a escrita dos livros didáticos de história, demonstrando que as operações de escrita e leitura representam uma “operação de caça” (CERTEAU, 2012) que se consubstanciam numa prática discursiva.

¹³ Aspectos da História oral, o grau de imparcialidade e envolvimento do historiador com sua pesquisa são apenas dois, dos vários condicionantes quando se escreve sobre o tempo presente.

Sônia Meneses e Egberto Melo vão além quando dizem que “A preocupação não é apenas compreender que tipos de narrativas são produzidas nestes espaços, mas sobretudo, interrogar como elas operam com demandas públicas de ensino, ou seja, como a história funciona nessa sociedade [...]” (MENESES; MELO, 2017, p.158).

Mais adiante, destacaremos o processo de análise dos discursos selecionados nas mídias digitais relativos ao ensino de história e ao conteúdo dos livros didáticos de história. Estes discursos possuem as mais diversas origens, significados e objetivos. No entanto, aqueles que os produzem são “sujeitos que conseguem operar com uma pluralidade [...] gerando processos de apropriação até aqui inéditos”. (MENESES; MELO, 2017, p.157). Logo, voltar nossa atenção para o cotidiano é lembrar daquilo que está circulando em forma de discurso, das falas que rumorejam, que nos indicam como as práticas discursivas carregam as ideias presentes no cotidiano.

“E eu me esqueci do acaso da circunstância, o bom tempo ou a tempestade, o sol ou o frio, o amanhecer ou anoitecer, o gosto dos morangos ou do abandono, a mensagem, ouvida a meias, a manchete dos jornais, a voz ao telefone, a conversa mais anódina, o homem ou a mulher anônima, tudo aquilo que fala, rumoreja, passa, aflora, vem ao nosso encontro” (CERTEAU, 2012, p. 43).

A prática discursiva, a sua construção, disseminação, significação e ressignificação são cotidianas. Estão presentes nas situações mais banais de um contexto, nas conversas informais, na academia, nos jornais, nos sites jornalísticos, nos blogs, nos textos historiográficos e enfim, nos encontram.

Esta pesquisa situa-se no regime de historicidade do tempo presente, onde as práticas discursivas vinculadas ao ensino de história repercutem cotidianamente nos veículos digitais de informação. O cotidiano evidenciado, é o da contemporaneidade. “O trabalho do historiador enfrenta aí dificuldades, porque ele mesmo é testemunha e ator do seu tempo e, muitas vezes, está envolvido nesse movimento de aceleração que o faz supervalorizar os eventos do tempo presente” (DELGADO; FERREIRA, 2013, p.23).

Descrever como se apresentam os variados discursos nas mídias digitais sobre o ensino de história, o conteúdo dos livros didáticos de história e como isto representa um período de tensão, é nosso objetivo. Para tanto,

buscamos métodos de análise específicos – os gêneros e a análise do discurso – (ORLANDI, 2015) e (BAKHTIN, 2019), além de um referencial teórico-metodológico no campo da historiografia que nos forneça os conceitos necessários (CERTEAU, 2015), (FOUCAULT, 2014), (HARTOG, 2012).

O cotidiano do tempo presente nos fornece inúmeras possibilidades de análise de si mesmo, dentro, é claro, de cada especificidade histórica abordada no texto historiográfico.

É um momento rico de significações, de revisões, de olhar sobre si mesmo. São vozes múltiplas, que muitas vezes registram de formas diferentes e até conflitantes a rememoração de acontecimentos e processos. [...] valorizam o registro da heterogeneidade do vivido, em detrimento de uma homogeneidade que usualmente simplifica e distorce o mundo real, os movimentos e os conflitos da história. (DELGADO; FERREIRA, 2013, p.28).

O tempo presente que (BAUMAN, 2012) chamou de “modernidade líquida” é repleto de conflitos e contradições, tempos fraturados, onde a sociedade sólida e com sua forma definida foi dando lugar a uma sociedade que se liquefaz, os pensamentos, os acontecimentos, a sexualidade e principalmente os discursos assumiram a principal característica dos fluidos: não possuir uma forma definida, se moldam a qualquer recipiente que preencherem.

Neste dito cotidiano, se faz necessário para este trabalho, pensar nas condições de produção das práticas discursivas. É preciso aí, fazer um exercício de distanciamento, de vista do alto, “esta paisagem, vista do alto, oferece apenas a miniatura do quebra-cabeça onde ainda faltam muitas peças” (CERTEAU, 2012, p. 38). É este quebra-cabeça que chamamos de práticas discursivas sobre o ensino de história e o conteúdo dos livros didáticos de história que pretendemos montar. É esta singularidade que pretendemos examinar. As práticas discursivas, presentes no cotidiano, representam uma ação, quer seja de produção ou de consumo estão sempre se introduzindo nas mais anódinas conversas, postagens feitas na internet ou textos didáticos.

Assim a produção e o consumo das práticas discursivas representam:

Uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, qualificada de “consumo”: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase

invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas *maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante. (CERTEAU, 2012, p. 39)

Boa parte dos discursos analisados nesta dissertação são provenientes de ambientes virtuais, sites, blogs etc., por isso, “É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não o fabricam” (CERTEAU, 2012, p. 38). Para isto, é preciso lidar com os discursos na perspectiva de uma “microfísica do poder” que, no lugar de privilegiar somente o aparelho produtor, deverá dar relevância aos consumidores e às “maneiras de fazer que constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural” (CERTEAU, 2012, p. 41).

Estas maneiras de fazer, as “mil práticas” destacadas por (CERTEAU, 2012) podem ser identificadas por meio dos comentários e textos mais elaborados feitos em resposta aos artigos, editoriais e vídeos publicados nos sites da grande mídia.

Observamos uma complexa rede de significados, de informações e de procedimentos discursivos que (FOUCAULT, 2014) denominou de “procedimentos do discurso”. Na mesma medida, “esses modos de proceder e essas astúcias de consumidores compõem, no limite, a rede de antidisciplina [...]” (CERTEAU, 2012, p. 41).

Destacamos assim, que as operações de produção do discurso são diversas e cambiantes, representam um percurso que, quando vistos de lados diferentes, nos dão perspectivas multiformes e, por vezes, conflitantes.

Pode-se supor que essas operações multiformes e fragmentárias, relativas a ocasiões e a detalhes, insinuadas e escondidas nos aparelhos das quais elas são modos de usar, [...]. Noutras palavras, deve haver uma lógica dessas práticas. Isto significa voltar ao problema, já antigo, do que é uma arte ou “maneira de fazer”. (CERTEAU, 2012, p. 41).

As práticas discursivas sobre o ensino de história e a escrita dos livros didáticos de história nos fazem perceber todas estas táticas e estratégias no sentido de legitimar novas abordagens nesta seara. Tais abordagens, em alguns casos, não são feitas por historiadores, constituindo um fenômeno que (MENESES, 2007, p. 187) conceituou de “os fazedores de história”. Representam elementos marginalizados do processo de escrita e do consumo

de conteúdos da história, que desenvolveram táticas que permitiram que estes pudessem, também, escrever sobre história, ou seja, aqueles que antes estavam à margem e representavam uma minoria, agora situam-se como “a marginalidade de uma maioria”. (CERTEAU, 2012, p. 43). Assim,

a figura atual de uma marginalidade não é mais a de pequenos grupos, mas de uma marginalidade de massa, atividade cultural dos não produtores de cultura, uma atividade não assinada, não legível, mas simbolizada, e que é a única possível a todos aqueles que, no entanto, pagam, comprando-os, produtos-espetáculos onde se soletra uma economia produtivista. Ela universaliza. Essa marginalidade se tornou maioria silenciosa. (CERTEAU, 2012, p. 43).

As tensões do tempo presente refletem as dicotomias de pensamentos, é nesta tensão cultural, política, social, econômica, religiosa e sexual é que se encontram as brechas para que novas perspectivas sobre a história, sua escrita e seu ensino possam ser discutidos. No entanto, o questionamento é: Por que estas diferentes práticas discursivas estão sendo criadas? Qual o grau de interferência dessas narrativas sobre o que se pensa e discute em relação ao ensino de história? Estes procedimentos de construção de uma “vontade de verdade” (FOUCAULT, 2014) refletem as latências no campo das ideias e as estratégias e táticas utilizadas para escapar da interdição do discurso. Assim, a prática discursiva:

Se desenvolve no elemento das tensões, e muitas vezes, de violências, a quem fornece equilíbrios simbólicos, contratos de compatibilidade e compromissos mais ou menos temporários. As táticas de consumo, engenhosidade do fraco para tirar do forte, vão desembocar então em uma politização das práticas cotidianas. (CERTEAU, 2012, p. 44).

Mas o que queremos dizer quando falamos de estratégias e de táticas na produção de uma prática discursiva? Michel de Certeau nos dá uma definição, comecemos pela primeira: a estratégia.

Chamo de “estratégia” o cálculo das relações que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável do “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. (CERTEAU, 2012, p. 45).

Assim sendo, entendemos a estratégia como a possibilidade que um sujeito possui de compreender, de calcular as relações de forças ou de poder num determinado contexto. Essa capacidade de se tornar exterior, de olhar de

fora e perceber um momento de forma mais ampla é que permite a alguém em determinado tempo e espaço produzir discurso. “As estratégias são, portanto, ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas discursivos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem” (CERTEAU, 2012, p. 96). É justamente a estratégia de elaboração das práticas discursivas, o reconhecimento do seu lugar de poder o nosso interesse na escrita deste texto. As práticas discursivas deslegitimadoras do ensino de história e veiculadas na grande mídia desenvolvem suas ações compreendendo o contexto com um todo complexo. Construir um discurso, disseminá-lo e relacioná-lo à um ambiente físico e à indivíduos – escola e professores – representam a estratégia desses discursos, dentro de uma interpretação de Certeau.

Vejamos agora a tática.

Denomino, ao contrário, “tática” um cálculo que não pode contar com um próprio, nem, portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos [...]. O próprio é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não lugar, a tática depende do tempo, vigiando para “captar no voo” possibilidade de ganho. (CERTEAU, 2012, p. 46).

Há relação entre estratégia e tática na produção do discurso. “A tática opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ocasiões, em suma a tática é a arte do fraco” (CERTEAU, 2012, p. 94-95). Muitas práticas cotidianas são a relação entre estes dois conceitos. Na produção e disseminação das práticas discursivas a relação é ainda mais intensa, representando continuidades e permanências. Representam, portanto, as práticas cotidianas dos professores, as tentativas de resistências desenvolvidas também por meio de discursos que, no entanto, não possuem a mesma força dos veiculados na grande mídia. Em virtude disso, as práticas de resistências de professores, pesquisadores e alunos representam um movimento de tática, da arte do fraco, da possibilidade de esperar alguma brecha para produzir discursos. Esperando uma possibilidade de produção de um discursopositor a sala de aula

representa um local importante para as táticas de resistência, porém, produzir discursos na sala de aula reverberam para a sociedade – por conta dos discursos veiculados nas mídias – como mais uma tentativa de doutrinação, nos alocando em uma difícil situação.

Essas táticas manifestam igualmente a que ponto a inteligência é indissociável dos combates e dos prazeres cotidianos que articula, ao passo que as estratégias escondem sob cálculos objetivos a sua relação com o poder que os sustenta, guardado pelo lugar próprio ou pela instituição. (CERTEAU, 2012, p. 46 – 47).

As práticas cotidianas, por mais simples que possam parecer, representam um discurso, escrito, falado, pensado ou a ação. Dormir, comer, brincar, falar sobre história, lecionar história, escrever livros didáticos de história ou criticá-los, representam práticas cotidianas, que envoltas em estratégias e táticas, procuram por sua legitimação. Esta situação reflete a complexa rede de relações de nosso cotidiano, mostra onde a trama está mais densa. Toda produção de discurso historiográfico, seja ele feito por historiadores ou não, está sujeita a um lugar social, uma prática e a uma escrita (CERTEAU, 2015).

Nesse cotidiano de tentativa de construção de um discurso histórico válido, as relações de poder e as disputas ficam ainda mais evidentes. No limite, a produção, as práticas e as análises dos discursos representam disputa por legitimação. E o caminho para a legitimação das práticas discursivas, quer sejam para mudanças ou permanências, é trilhado por ações baseadas nas estratégias, nas táticas, no entendimento do cotidiano – definição do lugar social e como isto influencia na escrita da história e, conseqüentemente na produção do discurso – e, de como estes – os discursos – serão disseminados nos sites, jornais, revistas, televisão e outros tipos de mídia e consumidos por seus leitores.

Para descrever estas práticas cotidianas que produzem sem capitalizar, isto é, sem dominar o tempo, impunha-se um ponto de partida por ser o foco exorbitado da cultura contemporânea e de seu consumo: a leitura. Da televisão ao jornal, da publicidade a todas as epifanias mercadológicas, a nossa sociedade canceriza a vista, mede toda a realidade por sua capacidade de mostrar ou de se mostrar e transforma as comunicações em viagens do olhar. É uma epopeia do olho e da pulsão por ler. Até a economia, transformada em “semiocracia”. Fomenta uma hipertrofia da leitura. O binômio produção-consumo poderia ser substituído por seu equivalente geral:

escrita-leitura. A leitura da (da imagem ou do texto) parece aliás constituir o ponto máximo da passividade que caracterizaria o consumidor, constituído em voyeur (troglodita ou nômade) em uma sociedade do espetáculo. (CERTEAU, 2012, p. 48).

É justamente nesta sociedade do espetáculo consumida pelos meios digitais de informação e de interação que identificamos as produções discursivas que tentam compor e disseminar suas verdades. Fotos, vídeos e outras fontes de informação tomam muito tempo e abrem um novo caminho para a construção de práticas discursivas. Neste contexto, estamos nós historiadores imersos num cotidiano cujas estratégias e táticas são renovadas tão velozmente quanto as informações.

Diante desse contexto de intensa construção de discursos historiográficos, ou não, feitos por historiadores de ofício ou pelos “fazedores de história”, é preciso pensar a seguinte indagação: “O que fabrica o historiador quando ‘faz história’? Para quem trabalha? Que produz?” (CERTEAU, 2015, p. 45). De que forma se dá a relação entre historiador e sua criação – a prática discursiva – e a sociedade? O que se escreve nas mídias sociais sobre o ensino de história e seus livros didáticos nos inclina a pensar sobre como se dá a “operação historiográfica” (CERTEAU, 2015) da escrita sobre o ensino de história no tempo presente. Os questionamentos propostos por (CERTEAU, 2015) são aplicáveis aos historiadores de ofício, mas os “fazedores de história” não desenvolvem em sua escrita, a operação historiográfica proposta pelo autor supracitado, o que torna a produção discursiva um campo de escrita sem sustentação teórica coerente.

O que têm a nos dizer os que escrevem sobre história, que opinam sobre o ensino de história, que analisam os livros didáticos de história e não são historiadores de ofício? O que sabemos é que “toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural” (CERTEAU, 2015, p.47). O que se encontra, em forma de artigos de opinião, editoriais, entrevistas e até em vídeos na internet são práticas discursivas elaboradas no tempo presente, onde os procedimentos de interdição do discurso (FOUCAULT, 2014) parecem não mais existir. É um momento em que quase todos acreditam que possuem o direito de dizer o que

quiser sobre qualquer coisa. Assim, percebemos que há um razoável número de publicações historiográficas feitas por não historiadores e há, na mesma medida, discursos sobre o ensino de história, defendendo-o ou condenando-o nas mídias digitais.

Ao longo desta dissertação procederemos uma análise das variadas práticas discursivas produzidas no período de 2002 a 2019 – à luz de nossas referências teóricas e metodológicas. Serão examinados artigos, editoriais, entrevistas e vídeos publicados em variados sites. Descrever os procedimentos, as bases, os efeitos e as possibilidades das práticas discursivas sobre o ensino de história e os livros didáticos de história, este é nosso objetivo para os capítulos seguintes.

Os discursos possuem uma ordem própria, organizam-se de acordo com suas demandas – qualquer que seja sua natureza -, seus produtores e consumidores. Trilham caminhos sinuosos, avançam e retrocedem, comunicam da mesma forma que podem excluir conteúdo. Organizam formas de pensar e de agir, desde sua formação mais básica – as palavras -, fazem um percurso, transitam em todas as esferas da vida cotidiana, constituem nosso lugar social, contribuem para nossa escrita e reverberam em nossas práticas. “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. (BAKHTIN, 2016).

No entanto, existe uma base para os atuais discursos sobre as temáticas que envolvem, de alguma forma, conteúdos históricos do ensino de história e seus livros didáticos? Se existem, como estão assentadas e com quais propósitos existem? Quais os seus procedimentos de atuação? Esses questionamentos serão tratados ao longo desta dissertação.

No processo de observação de práticas discursivas é necessário observar que:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenehe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2016, p.25).

Não existem partes passivas no processo de construção e disseminação dos discursos, quer seja no diálogo ou na escrita há sempre resposta àquilo que se está propondo. O que foi ouvido, lido, falado ou assistido responde aos discursos posteriores criando uma complexa rede de comunicação, um percurso que pode ser observado pelo fato de lidarmos com a história do tempo presente. Não tratamos aqui de discursos somente escritos, produzidos há muito, o processo de análise das práticas discursivas da contemporaneidade precisa ser diferente da análise de um discurso do século XIX, por exemplo, pois a simultaneidade existente entre a escrita desta dissertação e a produção dos atuais discursos exige que tratemos deste fenômeno como algo vivo, que está em constante transformação, esta é uma marcante característica da língua, ela vive. Quem cria os discursos? É praticamente impossível responder a este problema,

Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus alheios – com os quais seus enunciados entram nessa ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2016, p.25).

Um discurso não surge do vazio, é preciso de algo que lhe é anterior, de palavras, de olhares, de rumores. Tudo isto está presente no lugar social (CERTEAU, 2015) de quem pensa, escreve ou fala.

Observaremos adiante algumas práticas discursivas selecionadas nos seguintes sites: jornal “O globo”¹⁴, “Instituto Millenium”¹⁵, portal “O vermelho”¹⁶, “Instituto Liberal”¹⁷, Jornal “Carta Capital”¹⁸, Portal “Carta Maior”¹⁹, Revista Educação²⁰, “Escola sem Partido”²¹ e no site do Jornalista Ali Kamel²², atualmente diretor de jornalismo da Rede Globo. O período do recorte temporal

¹⁴ <https://oglobo.globo.com/>

¹⁵ <https://www.institutomillenium.org.br/>

¹⁶ <http://www.vermelho.org.br/>

¹⁷ <https://www.institutoliberal.org.br/>

¹⁸ <https://www.cartacapital.com.br/>

¹⁹ <https://www.cartamaior.com.br/>

²⁰ <https://www.revistaeducacao.com.br/>

²¹ <http://www.escolasempartido.org/>

²² <http://www.alikamel.com.br/home/>

situa-se entre os anos de 2002 e 2019, tendo sua intensificação a partir de 2007. Este recorte foi estabelecido pela existência das práticas discursivas nos referidos sites terem sido percebidas por este pesquisador a partir 2002.

A escolha dos sites supracitados se deu pelo conteúdo de suas publicações que, em diversas ocasiões, escolheram o ensino de história, o livro didático de história ou a função social do professor de história como temas para artigos, editoriais ou entrevistas. Os sites selecionados comportam opiniões variadas, que defendem, atacam ou assumem posição de neutralidade sobre o ensino, os livros didáticos e os professores de história.

1.3 – AS PRÁTICAS DISCURSIVAS.

Inicialmente as primeiras publicações encontradas para esta pesquisa e relacionadas ao ensino de história foram os artigos produzidos pelo diretor de jornalismo da Rede Globo, Ali Kamel. Prosseguimos com as pesquisas sobre quais discursos estavam circulando na internet sobre o ensino de história, os professores e o livros didáticos e além dos artigos de Ali Kamel – que serão também analisados neste trabalho – encontramos publicações de outros sujeitos – jornalistas, advogados, professores e outros profissionais – e, dentre eles, os artigos do jornalista João Luiz Mauad²³ publicados no site do Jornal “O Globo”. Percebemos, no entanto, que Mauad está ligado a um outro site, o do “Instituto Liberal”, onde também possui artigos publicados. O site do instituto liberal apresenta na página inicial sua história e valores. O que fazemos? O próprio site responde:

“O Instituto Liberal trabalha para promover a pesquisa, a produção e a divulgação de ideias, teorias e conceitos sobre as vantagens de uma sociedade baseada: a) no Estado de direito, no plano jurídico; b) na democracia representativa, no plano político; c) na economia de mercado, no plano econômico; d) na descentralização do poder, no plano administrativo. (INSTITUTO LIBERAL, 2019)

O site ainda apresenta como sua missão: “Levar ao conhecimento público, através da mesma ação, as vantagens de uma sociedade estruturada

²³ João Luiz Mauad é administrador de empresas formado pela FGV-RJ, profissional liberal (consultor de empresas) e diretor do Instituto Liberal. Escreve para vários periódicos como os jornais O Globo, Zero Hora e Gazeta do Povo. Estes dados estão em: <https://www.institutoliberal.org.br/autor/joao-luiz-mauad/>

de acordo com os princípios: a) da livre iniciativa; b) da propriedade privada; c) do lucro; d) da responsabilidade individual; e) da igualdade de todos perante as leis”. Ao clicar na aba “quem somos” no site do Instituto liberal o primeiro nome visto é do economista Rodrigo Constantino que também trabalha para o grupo Globo.

Presidente do Conselho do Instituto Liberal e membro-fundador do Instituto Millenium (IMIL). Rodrigo Constantino atua no setor financeiro desde 1997. Formado em Economia pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ), com MBA de Finanças pelo IBMEC. Constantino foi colunista da Veja e é colunista de importantes meios de comunicação brasileiros como os jornais “Valor Econômico” e “O Globo”. Conquistou o Prêmio Libertas no XXII Fórum da Liberdade, realizado em 2009. Tem vários livros publicados, entre eles: “Privatize Já!” e “Esquerda Caviar”. (INSTITUTO LIBERAL, 2019)

Outros membros atuantes do instituto foram o advogado Miguel Nagib – coordenador do “Movimento Escola sem Partido” que já figurou entre os membros do “Instituto Liberal” inclusive com a publicação de artigos. Existem, também, vídeos publicados no site do Instituto com mensagens de João Amoedo – candidato à presidência da república nas últimas eleições (2018) -, Fernando Holiday – eleito vereador em São Paulo e do Deputado Federal, vencedor nas últimas eleições por São Paulo Kim Kataguiri, todos autoproclamados defensores do neoliberalismo e do movimento “Escola sem Partido”.

As informações apresentadas até aqui sobre o Instituto Liberal nos dão uma ideia sobre o discurso defendido por seus colunistas. Prosseguindo com nossas pesquisas identificamos que Rodrigo Constantino é membro-fundador de outra instituição: o “Instituto Millenium” que apresenta, em seu site, na aba missão, visão e valores: “promover a democracia, a economia de mercado, o Estado de direito e a liberdade”. E como visão: “Ser referência e agente de divulgação de valores para melhorar a prosperidade e o desenvolvimento humano”. Na mesma aba, o site apresenta como código de valores: O Estado de direito; liberdades individuais; Responsabilidade individual; Meritocracia, Propriedade privada; Democracia representativa; Transparência, Eficiência, Eficácia e Efetividade; Igualdade perante a lei.

Observamos que estes sites apresentam práticas discursivas que defendem os valores do Liberalismo Econômico. É notável, também, que Rodrigo Constantino e João Luiz Mauad compartilham alguns valores liberais²⁴.

Ainda no site do “Instituto Millenium”, na aba câmara de mantenedores está o nome de João Roberto Marinho, atualmente vice-presidente do conselho de administração do grupo Globo e vice-presidente da Associação Nacional de Jornais de Emissoras de Rádio e Televisão. João Roberto Marinho, segundo as informações contidas no site do “Instituto Millenium” atua como mantenedor, ou seja, ajuda a sustentar o site. O Jornalista Ali Kamel – diretor de jornalismo da “Rede Globo” é, deste modo, funcionário de João Roberto Marinho. Observamos aqui o entrelaçamento das trajetórias de João Luiz Mauad, Ali Kamel, Rodrigo Constantino, João Roberto Marinho e Miguel Nagib. Os artigos que serão analisados ao longo deste texto demonstram a confluência de suas práticas discursivas.

1.3.1 – AGORA A HISTÓRIA É OUTRA.

O primeiro artigo relacionado para esta pesquisa é da historiadora Keila Grinberg²⁵ cujo título é: “Agora a História é outra”. É curioso que o primeiro artigo selecionado seja de uma historiadora, pois no capítulo anterior nos referimos aos “fazedores de história” e seus discursos sobre o ensino e a escrita da história. É importante destacar que ter a opinião de uma historiadora no mesmo veículo onde o ensino e os livros didáticos são criticados de forma negativa nos mostra uma tentativa de imparcialidade, premissa básica do jornalismo.

²⁴ Estas ideias liberais referem-se à teoria econômica que prevê dentre outras características a livre iniciativa, a meritocracia, a propriedade privada e o capitalismo como sistema ideal. Dessa forma, parte classe política, jornalistas, empresários, advogados e outros profissionais que serão citados do decorrer da dissertação são aqui, por nós caracterizados, como o grupo conservador, ou seja, aquele grupo que, por meio da disseminação de determinadas práticas discursivas, pretende defender o sistema capitalista liberal como o melhor para a sociedade e que propõe a manutenção dos privilégios sociais e políticos desta parcela da sociedade que detém poder.

²⁵ Doutora em História e professora adjunta de História do Instituto de Humanidades / UCAM e da UNIRIO. FONTE: CV: <http://lattes.cnpq.br/9043294734454422>

Este fato se repete em várias oportunidades, no entanto, as opiniões dos historiadores não receberam a mesma relevância que a opinião dos jornalistas. Nenhum outro profissional, no site do Jornal “O globo” obteve tanta visibilidade como seus jornalistas, especialmente o diretor de jornalismo da instituição. De tal forma, quem domina a produção do discurso de um veículo de informação consegue mais facilmente difundir suas ideias.

Neste artigo, publicado em 20 de outubro de 2002 no site do Jornal “O globo”, a historiadora utiliza o primeiro parágrafo para dizer que “a história do Brasil está na moda, ou pelo menos na mídia” e, diz que “curiosamente devido às novelas, filmes, músicas e até às atividades turísticas as pessoas passaram a se interessar pela história do Brasil”. Keila Grinberg continua sua exposição afirmando que a história é considerada uma das “disciplinas mais enfadonhas do ensino básico e que são comuns anúncios de livros e filmes do tipo ‘A história que seu professor nunca lhe ensinou’”.

A existência desse tipo de título faz parecer que o fato de a história aparentar ser enfadonha, desinteressante e de que as “boas histórias” não foram contadas é reflexo de uma atitude deliberada dos professores. Dentro do título “A história que seu professor nunca lhe ensinou”, há uma prática discursiva que põe o professor em situação de oposição ao ensino não enfadonho. A historiadora afirma que nas décadas de 1960 e 1970 iniciou-se um processo de mudança no ensino de história com a substituição do estudo de uma “história que privilegiava as datas e os heróis” pelo estudo de uma “História das grandes transformações econômicas, destacando a vida das populações inteiras, da luta de classes, a economia como o motor da história”. Mas ainda assim, para muitos alunos, uma “história distante do cotidiano”. A partir da década de 1980 a historiadora afirma que houve uma mudança:

“A partir do início dos anos 80, com o processo de redemocratização no país e a proliferação de cursos de pós-graduação, novos temas e objetos foram incorporados às discussões em sala de aula: influenciados pela historiografia francesa – chamada Nova História – e pelos historiadores marxistas britânicos – A história social do trabalho – os professores começaram a dar aulas de história das lutas pelos direitos de cidadania, do movimento operário, dos negros, das mulheres e de outras minorias que perfazem a história deste país. O ensino que antes vivia de heróis agora privilegia o homem comum, seus hábitos e suas crenças. O aluno que vivia distante da história que estudava, agora pode se reconhecer”. (O GLOBO, 2002).

Certamente, o ensino de história ainda precisa de modificações qualitativas, no entanto, a professora Keila Grinberg afirma que livros e filmes que trazem como título ou subtítulo “A história que seu professor nunca lhe ensinou” são uma “bobagem sem tamanho”, isto poderia ser afirmado sobre a década de 1940 e 1950, hoje não totalmente. A professora conclui o artigo afirmando que temas como este só servem para “desqualificar o professor e a própria escola. Aliás, este é um fenômeno que, além da história, parece estar sempre na moda. E na mídia” O fato de haver, segundo a professora Keila Grinberg, um discurso na moda e na mídia sobre o ensino de história em 2002 é intrigante. É perceptível que estas mídias representam um espaço de disputa, de tentativa de validação e consolidação de uma prática discursiva sobre o ensino de história.

A imagem que acompanha o artigo também é passível de interpretação. Como ilustração há uma menina estudando com vários livros sobre uma mesa e, ao seu lado, sentado no chão um cão. Notoriamente, a menina apresenta-se entediada, certamente porque está estudando uma história que não a representa.

1.3.2 – O QUE ENSINAM ÀS NOSSAS CRIANÇAS.

No dia 18 de setembro de 2007, foi publicado no site do jornal “O globo” o primeiro artigo – de uma série de três – intitulado: “O que ensinam as nossas crianças”²⁶, cuja autoria é de Ali Kamel, diretor de jornalismo da Rede Globo. O jornalista começa o artigo com a seguinte afirmação:

Não vou importunar o leitor com teorias sobre Gramsci, hegemonia, nada disso. Ao fim da leitura, tenho certeza de que todos vão entender o que se está fazendo com as nossas crianças e com que objetivo. O psicanalista Francisco Daudt me fez chegar às mãos o livro didático “Nova História Crítica, 8ª série” distribuído gratuitamente pelo MEC a 750 mil alunos da rede pública. O que ele leu ali é de dar medo. Apenas uma tentativa de fazer nossas crianças acreditarem que o capitalismo é mau e que a solução de todos os problemas é o socialismo, que só fracassou até aqui por culpa de burocratas autoritários. Impossível contar tudo o que há no livro. Por isso, cito apenas alguns trechos. (O GLOBO, 2007).

²⁶ Os artigos também podem ser encontrados em <http://www.alikamel.com.br/artigos>.

Na prática discursiva de Kamel, logo no início de seu artigo, fica evidente a preocupação do autor em evidenciar que há, por parte do escritor Mário Schmidt, autor do livro didático “Nova História Crítica”, uma tentativa de apologia às ideias socialistas ou, pelo menos, a tentativa de disseminar, por meio do livro a ideia de que o capitalismo é culpado por todos os problemas sociais existentes. Neste primeiro artigo, ele cita diversos trechos do livro “Nova História Crítica” e mostra-se em choque com as afirmações feitas por Mário Schmidt. Vejamos as citações de Kamel.

Escrita de Schmidt sobre o capitalismo:

Sobre o que é hoje o capitalismo: “Terras, minas e empresas são propriedade privada. As decisões econômicas são tomadas pela burguesia, que busca o lucro pessoal. Para ampliar as vendas no mercado consumidor, há um esforço em fazer produtos modernos. Grandes diferenças sociais: a burguesia recebe muito mais do que o proletariado. O capitalismo funciona tanto com liberdades como em regimes autoritários.” (O GLOBO, 2007).

E sobre o ideal marxista:

Sobre o ideal marxista: “Terras, minas e empresas pertencem à coletividade. As decisões econômicas são tomadas democraticamente pelo povo trabalhador, visando o (sic) bem-estar social. Os produtores são os próprios consumidores, por isso tudo é feito com honestidade para agradar à (sic) toda a população. Não há mais ricos, e as diferenças sociais são pequenas. Amplas liberdades democráticas para os trabalhadores.” (O GLOBO, 2007).

Neste momento do texto é preciso fazer algumas ponderações sobre os discursos existentes no livro “Nova História Crítica” e seu autor Mario Schimdt. O primeiro ponto a ser observado é a ausência de formação, por parte de Schimdt, no curso de história. Dessa forma, este autor pode ser caracterizado como um “fazedor de história” (MENESES, 2017), em outras palavras, alguém que não possui a formação necessária e sente à vontade para escrever um livro didático de circulação nacional. Por não ter a formação, as discussões e a vivência em um ambiente onde se discute o ensino de história – embora exista a possibilidade de o autor ter feito as leituras possíveis – sua obra é passível de contestação, uma vez que este não possui um lugar de legitimação que é constituído e possibilitado pelos pares da academia. Não tem, portanto, aquilo que (FOUCAULT, 2014) chama de “o direito do privilegiado”, não poderia falar

sobre qualquer assunto em qualquer circunstância já que este direito estaria vinculado à uma produção discursiva atrelada à academia.

Portanto, Ali Kamel, que também não possui formação específica sentiu-se no direito de criticar o livro didático.

O segundo aspecto que merece atenção é o fato de que o livro foi aprovado pelos pareceristas – pesquisadores acadêmicos – do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mesmo o autor não tendo formação ou qualquer tipo de pesquisa sobre produção de livros didáticos.

O terceiro ponto a ser observado é que, de fato, o livro apresenta em seu conteúdo uma notável subjetividade. Mesmo sabendo que a objetividade total é impossível o livro de Mario Schimdt trás em suas páginas fortes opiniões. Esta situação, em certa medida, representou um forte golpe ao ensino de história, aos seus livros didáticos e aos professores. E Kamel não hesitou em aproveitar a ocasião para produzir seu discurso de deslegitimação e chamou atenção para um ponto que, de fato, merece discussão: Como os professores de história escolheram um livro de alguém que não tem formação específica? Como, mesmo com opiniões polêmicas, o livro foi aprovado pelo Ministério da Educação? O artigo prossegue com citações do Livro “Nova História Crítica”, a próxima refere-se ao Líder Chinês Mao Tsé-Tung:

“Sobre Mao Tse-tung: Foi um grande estadista e comandante militar. Escreveu livros sobre política, filosofia e economia. Praticou esportes até a velhice. Amou inúmeras mulheres e por elas foi correspondido. Para muitos chineses, Mao é ainda um grande herói. Mas para os chineses anticomunistas, não passou de um ditador.” (O GLOBO, 2007).

E sobre a Revolução Chinesa:

“Sobre a Revolução Cultural Chinesa: Foi uma experiência socialista muito original. As novas propostas eram discutidas animadamente. Grandes cartazes murais, os dazibaos, abriam espaço para o povo manifestar seus pensamentos e suas críticas. Velhos administradores foram substituídos por rapazes cheios de ideias novas. Em todos os cantos, se falava da luta contra os quatro velhos: velhos hábitos, velhas culturas, velhas ideias, velhos costumes. (...). No início, o presidente Mao Tse-tung foi o grande incentivador da mobilização da juventude a favor da Revolução Cultural. (...) Milhões de jovens formavam a Guarda Vermelha, militantes totalmente dedicados à luta pelas mudanças. (...). Seus militantes invadiam fábricas, prefeituras e sedes do PC para prender dirigentes ‘politicamente esclerosados’. (...) A Guarda Vermelha obrigou os burocratas a desfilar pelas ruas

das cidades com cartazes pregados nas costas com dizeres do tipo: 'Fui um burocrata mais preocupado com o meu cargo do que com o bem-estar do povo.' As pessoas riam, jogavam objetos e até cuspiam. A Revolução Cultural entusiasmava e assustava ao mesmo tempo". (O GLOBO, 2007).

Nestes dois trechos Ali Kamel enxerga sinais de doutrinação ideológica por parte do autor do livro didático. Trechos como "Mao Tsé-Tung foi um grande estadista" ou "Para muitos chineses Mao ainda é um grande herói" são, no entendimento de Kamel, carregados de ideologia, de práticas discursivas que visam incorporar na sala de aula um pensamento de identificação com o movimento comunista. Kamel descreve estes trechos como "aterrorizantes" por trazerem, segundo ele, erros conceituais e históricos gravíssimos, no entanto, não aponta em seu artigo, como deveria ser, para ele, a verdade dos fatos.

O artigo continua citando parágrafos importantes, segundo o autor. Agora o tema é revolução cubana. Sobre isto, Kamel destaca: "A reforma agrária, o confisco dos bens de empresas norte-americanas e o fuzilamento de torturadores do exército de Fulgêncio Batista tiveram inegável apoio popular. O termo utilizado por Ali Kamel é "Revolução cubana e o paredão", o termo paredão refere-se ao fuzilamento de pessoas durante a Revolução.

Sobre as primeiras mudanças de Fidel:

"O governo decretou que os aluguéis deveriam ser reduzidos em 50%, os livros escolares e os remédios, em 25%." Essas medidas eram justificadas assim: "Ninguém possui o direito de enriquecer com a necessidade de o povo ter moradia, saúde e educação". (O GLOBO, 2007).

Em relação ao futuro de Cuba, Ali Kamel escolhe esta passagem do livro de Schmidt:

Sobre o futuro de Cuba, após as dificuldades enfrentadas, segundo o livro, pela oposição implacável dos EUA e o fim da ajuda da URSS: "Uma parte significativa da população cubana guarda a esperança de que se Fidel Castro sair do governo e o país voltar a ser capitalista, haverá muitos investimentos dos EUA. (...). Mas existe (sic) também as possibilidades de Cuba voltar a ter favelas e crianças abandonadas, como no tempo de Fulgêncio Batista. Quem pode saber?". (O GLOBO, 2007).

O principal questionamento de Ali Kamel é o livro didático "Nova História Crítica" não trazer, segundo ele, críticas à forma de governo, aos genocídios e

a tomada, por parte dos governos, de propriedades privadas e bens de produção de particulares. A última citação feita por Kamel neste artigo refere-se ao fim da URSS, sobre este tema ele destacou:

Sobre os motivos da derrocada da URSS: “É claro que a população soviética não estava passando fome. O desenvolvimento econômico e a boa distribuição de renda garantiam o lar e o jantar para cada cidadão. Não existia inflação nem desemprego. Todo ensino era gratuito e muitos filhos de operários e camponeses conseguiam cursar as melhores faculdades. (...) Medicina gratuita, aluguel que custava o preço de três maços de cigarro, grandes cidades sem crianças abandonadas nem favelas.... Para nós, do Terceiro Mundo, quase um sonho não é verdade? Acontecia que o povo da segunda potência mundial não queria só melhores bens de consumo. Principalmente a intelligentsia (os profissionais com curso superior) tinham (sic) inveja da classe média dos países desenvolvidos (...). Queriam ter dois ou três carros importados na garagem de um casarão, frequentar bons restaurantes, comprar aparelhagens eletrônicas sofisticadas, roupas de marcas famosas, joias. (...) Karl Marx não pensava que o socialismo pudesse se desenvolver num único país, menos ainda numa nação atrasada e pobre como a Rússia czarista. (...). Fica então uma velha pergunta: e se a revolução tivesse estourado num país desenvolvido como os EUA e a Alemanha? Teria fracassado também? (O GLOBO, 2007).

Para Kamel, Mario Schmidt descreve um quadro ideal da situação econômica, política e social da Ex-URSS. Kamel afirma que “nossas crianças estão sendo enganadas, a cabeça delas vem sendo trabalhada, e o efeito disso será sentido em poucos anos”. O jornalista também faz críticas ao modo como a história é escrita e afirma que existem fatos deliberadamente silenciados. Sobre isto Kamel escreve:

Esses são apenas alguns poucos exemplos. Há muito mais. De que forma nossas crianças poderão saber que Mao foi um assassino frio de multidões? Que a Revolução Cultural foi uma das maiores insanidades que o mundo presenciou, levando à morte de milhões? Que Cuba é responsável pelos seus fracassos e que o paredão levou à morte, em julgamentos sumários, não torturadores, mas milhares de oponentes do novo regime? E que a URSS não desabou por sentimentos de inveja, mas porque o socialismo real, uma ditadura que esmaga o indivíduo, provou-se não um sonho, mas apenas um pesadelo? (O GLOBO, 2007).

O que nos chama atenção neste primeiro artigo de Kamel é o fato de que todos os assuntos tratados, por ele, como incoerentes ou equivocados referem-se ao capitalismo e ao socialismo. O jornalista encerra seu artigo com um questionamento: “É isto que deseja o MEC? Se for, algo precisa ser feito, pelo ministério, pelo congresso, por alguém”.

1.3.3 – LIVRO DIDÁTICO E PROPAGANDA POLÍTICA.

No dia 02 de outubro de 2007 é publicado um novo artigo no site do jornal “O globo” com o seguinte título: “Livro didático e propaganda política”, cujo autor, também, é Ali Kamel. Observando o título já percebemos a principal crítica feita pelo jornalista ao livro didático: Propaganda política.

O material em evidência é o livro de história “Projeto Araribá” da 8ª série do ensino fundamental, produzido por um grupo de historiadores e lançado pela editora Moderna. O início do artigo já nos traz informações sobre os valores gastos. Sobre isto Kamel escreve:

Ainda os livros didáticos, um problema mais grave do que eu imaginava. Para 2008, o MEC me informa que já comprou mais de um milhão de exemplares do livro de História “Projeto Araribá, História, Ensino Fundamental, 8”, a ser distribuído na rede pública a partir de janeiro. Para ser exato, 1.185.670 exemplares, a um custo de R\$ 5.631.932,50. É agora o campeão de vendas. (O GLOBO, 2007).

Para Kamel é inaceitável um livro com erros históricos ser aceito pelo MEC e escolhido pelos professores e, ainda mais, segundo ele, o livro é veículo de propaganda político-eleitoral a favor do Partido dos Trabalhadores (PT).

Sem dúvida, o livro tem um pouco mais de compostura que o “Nova História Crítica”, que analisei há 15 dias, mas, em essência, apresenta os mesmos defeitos e um novo, gravíssimo: faz propaganda político-eleitoral do PT. Na unidade 3, “A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa”, o livro diz o seguinte, logo na abertura, sob o título “Um sonho que mudou a História”: “Em 1º - de janeiro de 2003, o governo federal apresentou o programa Fome Zero. Segundo dados do IBGE, 54 milhões de brasileiros vivem em estado de pobreza. Em nenhum país do planeta existem tantos pobres vivendo entre pessoas tão ricas (...). Por que, apesar de tantos avanços tecnológicos, pessoas continuam morrendo de fome? É possível mudar essa situação? Os revolucionários russos de 1917 acreditavam que sim. Seguros de que o capitalismo era o responsável pela pobreza, eles fizeram a primeira revolução socialista da História. Depois disso, o mundo nunca mais seria o mesmo. Hoje, passado quase um século, o capitalismo retornou à Rússia, e a União Soviética, (...) não existe mais. Valeu a pena? É difícil responder. Mas como dizia um membro daquela geração de revolucionários, é preciso acreditar nos sonhos.” (O GLOBO, 2007).

Sobre o trecho do livro de história da 8ª série do projeto Araribá Kamel afirma logo abaixo em seu artigo: “Entenderam a sutileza? Os alunos são levados a acreditar que não há país no mundo com mais pobres do que o

nosso (os autores se esqueceram da Índia, para citar apenas um?). E que o Fome Zero seria o sonho de 1917 revivido”.

Logo abaixo ele destaca a afirmação retirada do livro didático sobre à eleição de Fernando Henrique Cardoso:

Depois de relatar o sucesso do Plano Real no governo Itamar, o livro explica assim a vitória de FH sobre Lula nas eleições de 1994: “Uma habilidosa propaganda política transformou o candidato do governo, Fernando Henrique, no pai do Plano Real.” Sobre os resultados do primeiro governo FH, o livro contraria tudo o que os especialistas dizem sobre os efeitos imediatos do Plano Real: “A inflação foi controlada, mas a um preço muito elevado. O desemprego cresceu, principalmente na indústria, elevando a miséria, a concentração de renda e a violência no país.” Herança maldita é pouco. (O GLOBO, 2007).

Embora apresente críticas ao livro didático, Ali Kamel não traz a correção das informações com base acadêmica. Ele desenvolve suas críticas, faz questionamentos, expõe seu ponto de vista, no entanto, sem embasamento teórico. Por que este jornalista se apresenta tão empenhado em discutir a escrita dos livros didáticos de história? Teria ele o direito de questionar aqueles que possuem lugar de fala, os historiadores, quando escrevem livros didáticos de história? O jornalista prossegue em sua análise com outro trecho do livro didático:

Depois de contar como o governo foi obrigado a desvalorizar o real, o livro diz que o segundo mandato de FH trouxe duas conquistas no campo social: ampliou as matrículas no ensino fundamental e reduziu a mortalidade infantil. Mas o capítulo termina assim: “O PT chegou ao poder com a responsabilidade de vencer um enorme desafio: manter a inflação sob controle e combater a desigualdade social no Brasil, onde 54 milhões de pessoas vivem em situação de pobreza.” Como os autores disseram no início, o sonho não acabou. (O GLOBO, 2007).

Ali Kamel afirma que a fome no Brasil não é tão grande. Diz que temos um “fenômeno localizado, na casa de centenas de milhares de pessoas, nunca na casa dos milhões”. Afirmar que no governo do PT mais de 34 milhões de pessoas deixaram a linha da pobreza e passaram a fazer, pelo menos, três refeições por dia é um equívoco. Sobre isto, Kamel seleciona outra passagem do livro:

O livro termina com oito páginas sobre a fome no mundo e no Brasil. As causas da fome, apontadas pelo livro, são as dificuldades de acesso à terra, o aumento do desemprego e a divisão desigual da

renda. Depois de repetir que “o nosso país tem fome”, o livro “esclarece”: “O combate à fome é o principal objetivo do governo Lula, que tomou posse em janeiro de 2003. Para isso, o governo lançou o Programa Fome Zero. A implantação do programa tem como referência o Projeto Fome Zero — uma proposta de política de segurança alimentar para o Brasil, um documento que reúne propostas elaboradas pelo Partido dos Trabalhadores em 2001. Leia agora parte desse documento.” (O GLOBO, 2007).

Kamel, no entanto, não apresenta dados que confirmem suas afirmações sobre a fome no Brasil. Sobre o documento contido no livro didático que trazia informações sobre a fome no Brasil e no mundo Kamel diz: “E as crianças são então expostas a 52 linhas do documento de propaganda partidária elaborado em 2001 pelo Instituto da Cidadania, do PT. E a nenhum outro. O Fome Zero, que não conseguiu sair do papel, vira História”. Logo abaixo desta citação em seu artigo ele questiona: “Tudo isso distribuído gratuitamente pelo governo federal a mais de um milhão de alunos. Isso é possível? Isso é republicano?”.

Já no final do artigo, Ali Kamel apresenta algumas informações que, segundo ele, podem confirmar sua opinião sobre os supostos equívocos do livro didático do projeto “Araribá”:

O livro, deliberadamente, confunde pobreza com fome. A OMS admite até 5% de pessoas magras em qualquer população (os geneticamente magros e, não, os emagrecidos pela falta de alimento). O Brasil tem 4% de magros e, em pouquíssimas áreas, esse percentual chega a 7%; a Índia tem 50%. A fome no nosso país é, portanto, um fenômeno localizado, na casa das centenas de milhares de pessoas, nunca na casa dos milhões. (O GLOBO, 2007).

Ali Kamel ainda faz mais duas observações no final do artigo, a primeira: “O livro, que se bate contra a globalização e o neoliberalismo, foi impresso na China. Usando uma linguagem que poderia ser dos autores ‘roubando emprego dos brasileiros”’.

No parágrafo seguinte ele aponta que:

E, por último, para que o leitor tenha certeza da péssima qualidade do projeto, sugiro uma visita à página 83 do livro de geografia para a oitava série, da mesma coleção (1.087.059 exemplares, ao custo de R\$ 4.859.153,73). Lá, num texto sobre o Islã, está escrito que a corrente sunita é a mais moderada e que “a xiita ou fundamentalismo islâmico é a mais radical”. Sim, eles acham que o xiismo e o fundamentalismo são sinônimos. Sim, eles ignoram que a AlQaeda, a manifestação mais brutal do fundamentalismo, é sunita. No mesmo

texto, está escrito também que a Arábia Saudita, o berço do sunismo radical, é.... xiita. (O GLOBO, 2007).

Kamel termina o artigo com a seguinte observação: “Pobres de nossas crianças”.

1.3.4 – EFEITO DIDÁTICO.

O terceiro artigo seguido publicado por Ali Kamel envolvendo a temática dos livros didáticos e do ensino de história tem como título: “Os efeitos didáticos”, publicada em 16 de outubro de 2007, exatamente quatorze e sete dias após a publicação de: “O que ensinam as nossas crianças” e ao “Livro didático e propaganda política”, respectivamente. As práticas discursivas selecionadas para este trabalho certamente estão ligadas a outras, quer sejam anteriores ou posteriores,

Isto porque, por definição, todo discurso se estabelece na relação com um discurso que lhe é anterior e aponta para outro. Não há discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo do qual se podem recortar e analisar estados diferentes (ORLANDI, 2015, p. 60).

O discurso proposto por Ali Kamel em seus artigos está ligado à sua formação discursiva jornalística, liberal, republicana e capitalista. A confluência destes discursos anteriores desemboca nas suas opiniões contrárias ao comunismo. É possível perceber nos textos do jornalista se não uma defesa do neoliberalismo, pelo menos a tentativa de expor as fragilidades do sistema comunista. Kamel encontrou terreno fértil para sua prática discursiva na análise do discurso presente nos livros didáticos de história. Este terceiro artigo trata de algumas respostas dadas ao jornalista pelo Governo Federal daquele contexto por meio do então ministro da educação Fernando Haddad. No primeiro parágrafo do artigo temos:

Houve de tudo na reação provocada por meus dois artigos sobre livros didáticos. Tão logo saiu minha crítica ao “Nova História Crítica”, o MEC se apressou a dizer duas coisas: o livro foi incluído na relação do MEC ao tempo de FH e excluído dela no Governo Lula. Quando publiquei o artigo sobre o Projeto Araribá, acusando-o, entre outras coisas, de fazer propaganda político-eleitoral do PT, o ministro da Educação, Fernando Haddad, disse o seguinte: “O MEC só compra livros escolhidos pelos professores. Então, só tem três soluções:

manter a liberdade, censurar os livros ou trocar os professores. Eu fico com a primeira.” É, então, o caso de perguntar: a reprovação do “Nova História Crítica” se enquadra em qual das três categorias? Ou seja, retirar o livro que faz propaganda eleitoral do PT é censura; banir o “Nova História Crítica” não é. Um método de avaliação que não comporta uma reavaliação extraordinária é falho. (O GLOBO, 2007).

Ali Kamel faz uma crítica ao método de avaliação dos livros didáticos do ministério da educação, na ótica do jornalista quando há grave contestação do conteúdo – fatos históricos ou conceitos – é obrigação do ministério reavaliar a utilização do material. Neste caso, Kamel sugere que houve incoerência por parte do governo que excluiu o livro “Nova História Crítica” de Mário Schmidt e não fez o mesmo com o livro do Projeto Araribá, já que, segundo ele, havia propaganda político-partidária favorecendo o Partido dos Trabalhadores (PT).

No parágrafo seguinte, Kamel diz que houve um equívoco do ministério da educação pois, o livro “Nova História Crítica” já havia sido excluído do catálogo do ministério, porém quando entrou em contato com o MEC e indagou sobre a presença do livro nas escolas obteve um “sim como resposta”, e o livro continuaria em uso até o final de 2007.

O curioso é que, antes de escrever o artigo, apurei junto ao MEC se o livro constava da lista dos recomendados e obtive um “sim” como resposta. Não sei por que agiram assim, mas, mesmo que tivessem me informado corretamente, o artigo seria publicado, naturalmente com a explicação do ministério: o fundamental era que o livro ficaria em sala de aula até o fim do ano e permaneceu nela durante anos. (O GLOBO, 2007).

Mais adiante na leitura do artigo Kamel se defende de críticas feitas a ele:

Disseram também que eu omiti críticas que o autor de “Nova História Crítica” faz ao socialismo real. Também não é verdade. Logo na abertura, eu escrevi que, para o autor, o socialismo só “fracassou até aqui por culpa de burocratas autoritários”. Os trechos que reproduzi falam por si. Este é o ponto: o que pretendi mostrar, e mostrei, é que o livro tem o propósito de doutrinar as crianças para que acreditem que o socialismo é a melhor forma de organizar a sociedade, que o capitalismo é mau e que o que existiu até aqui não é o socialismo verdadeiro (embora o autor diga que as experiências socialistas foram melhores do que as das sociedades capitalistas de hoje). (O GLOBO, 2007).

O jornalista afirma em seu artigo: “O livro tem o propósito de doutrinar as crianças para que acreditem que o socialismo é a melhor forma de organizar a

sociedade, que o capitalismo é mau e que o que existiu até aqui não é socialismo verdadeiro”. Numa primeira leitura poderíamos afirmar que o único objetivo de Kamel é defender o capitalismo, suas práticas liberais e atacar o socialismo, no entanto, é possível perceber que outro pensamento permeia o discurso do jornalista: “Há o propósito de doutrinar as crianças”, esta afirmação apresenta-se extremamente perigosa, já que construir e disseminar discursos como este fazem da educação, da escola, dos professores e dos livros didáticos inimigos de uma suposta vida livre. Conceituar escola e professores como doutrinadores é uma prática danosa. Como veremos nos próximos artigos esta prática se disseminou de tal forma que pôs em perigo o ensino e os professores de história. No parágrafo seguinte, Kamel continua:

Vale reproduzir o trecho que fecha o livro. Depois de descrever o Fórum Econômico Mundial, o livro afirma: “Mas havia gente de fora que queria dizer não. Muita gente. A maioria das pessoas do planeta. Gente que não é proprietária de ações, que não viaja de avião na primeira classe, que não aceita que o mercado e os lucros capitalistas sejam colocados num altar como figuras divinas. Na cidade de Porto Alegre, o século XXI se abriu com duas grandes conferências (2001 e 2002) do Fórum Social Mundial. Percebeu a diferença no nome? O que deve ficar em destaque não é a economia (os lucros das grandes empresas), mas o social (o bem-estar da humanidade). (...) A ideia fundamental era a mesma: organizar a luta mundial contra o domínio absoluto do grande capital. O planeta deve pertencer à humanidade inteira. (...). Será essa a nova forma de fazer política no século XXI? Em vez de um partido político centralizado que se considera dono da verdade, múltiplas associações que se encontram, livres, autônomas, mas com o sentimento de um projeto comum, o de que é possível construir um outro mundo? A resposta, amigo leitor, caberá à sua geração.” Mais doutrinação do que isso? (O GLOBO, 2007).

Acreditamos que a palavra-chave no discurso de Ali Kamel é “Doutrinação”. O emprego desta palavra se tornou tão cheio de significados que uma série de movimentos surgiu afirmando que muitos professores brasileiros estavam doutrinando os alunos, dentre eles o movimento “Escola sem Partido”. As práticas discursivas analisadas acima nos permitem evidenciar que há um campo de debates sobre o ensino de história que está em diversos segmentos da sociedade. Este debate se pluralizou e desenvolveu maneiras diversas para a sua disseminação. Sites, blogs, perfis em redes sociais são os exemplos mais claros de que este debate ultrapassou os limites acadêmicos.

Neste sentido, entendemos que existem dois riscos para os debates nesses novos ambientes: primeiramente há uma espécie de diluição do tema base – ensino de história – em outras problemáticas, dessa forma o ensino, como temática se liquefaz e escorre pelas brechas surgidas no debate. Em segundo lugar, estes ambientes propiciam o aparecimento dos “especialistas em tudo”, qualquer pessoa pode emitir sua opinião sem se preocupar com o rigor metodológico e teórico. Esta situação faz que com que as opiniões mais acaloradas sejam predominantes no debate, criando uma situação onde o “simples acreditar” se sobrepõe à complexa trama de argumentos e provas acadêmicas. O rigor teórico e metodológico, nas fontes analisadas acima, não está presente. É isto que diferencia o professor-historiador dos demais e suas ideias, ou seja, “Como está superconsciente de sua própria historicidade, o historiador é constantemente levado a repensar os caminhos da historiografia que produz”. (BARROS, 2018, p.101).

Esta consciência de seu momento, de sua historicidade é que proporciona ao historiador uma compreensão mais ampla daquilo que está sendo debatido.

O historiador pós-moderno enfrenta heroicamente, por que não dizer, o desafio de sobreviver nesse horizonte cultural sem passado nem futuro, e luta com extrema criatividade para não se tornar contraditório sob este permanente risco de lhe ser negado precisamente aquilo que deveria definir a sua natureza mais íntima: a historicidade. (BARROS, 2018, p.103).

Os debates nas mídias digitais e os discursos produzidos por jornalistas, economistas e outros profissionais “fazedores de história” apresentam-se desprovidos dos elementos metodológicos e teóricos de uma operação historiográfica e, acima de tudo, do que representa teoricamente o ensino de história. Para (CERTEAU, 2015) “O lugar que se dá à técnica coloca a história do lado da literatura ou da ciência”. Hoje, no entanto, com o advento das mídias digitais e do fenômeno dos “fazedores de história”, os discursos produzidos por estes últimos parecem não fazer parte da história ou da literatura se levarmos em conta a utilização das técnicas para a produção dos textos. Revelam-se, superficiais, efêmeros e sensacionalistas. No processo de produção de um discurso histórico ou para (CERTEAU, 2015) uma “operação

historiográfica”, há sem dúvida por parte do historiador uma manipulação, no sentido de trabalhar as fontes sem esquecer as “pertinências próprias da ciência” histórica. O historiador “trabalha sobre um material para transformá-lo em história. Empreende uma manipulação que, como outras obedece a regras. Manipulação semelhante é feita com o mineral já refinado” (CERTEAU, 2015, p.67). É manipulação porque usa fontes e constrói um discurso histórico. Da mesma forma, as reportagens manipulam e trabalham com fontes, no entanto, o rigor metodológico e os objetivos são completamente diferentes. Os jornalistas, advogados etc., citados ao longo do texto apresentaram suas credenciais e conseqüentemente seus interesses.

Assim, é possível perceber, analisando as fontes dos sites pesquisados, que a ideia principal é disseminar um tipo específico de discurso: aquele que discorda dos professores e apresentam os docentes como doutrinadores, nocivos à sociedade, aqueles que possuem o controle de uma “história nunca contada” e transformam a História e sua escrita em um negócio. Esta, portanto, representa o corpo da ideia a ser disseminada e estando por diversas ocasiões nos jornais, apresenta a sua regularidade.

Se o tempo é, há muito, uma mercadoria, o consumo atual valoriza o efêmero. A mídia, cujo extraordinário desenvolvimento acompanhou esse movimento que é, em sentido próprio, sua razão de ser, faz a mesma coisa. Na corrida cada vez mais acelerada para ao vivo, ela produz, consome, recicla cada vez mais palavras e imagens e comprime o tempo: um assunto, ou seja, um minuto e meio para trinta anos de história. (HARTOG, 2013, p.148)

São, portanto, dois campos atuais onde os debates sobre o ensino de história são mais acirrados: A política, com as demandas de livro didático e as discussões sobre os conteúdos, metodologias e orientação política dos professores e o campo econômico, que observou na história uma área editorial forte, mas que necessita de “narrativas livres” para vender mais.

CAPÍTULO 02 – A ANÁLISE DOS DISCURSOS.

“Existe em muita gente, penso eu, um desejo semelhante de não ter de começar, um desejo de se encontrar, logo de entrada, do outro lado do discurso, sem ter de considerar do exterior o que ele poderia ter de singular, de terrível, talvez de maléfico”.

Michel Foucault.

No capítulo anterior procuramos desenvolver um entendimento sobre alguns conceitos que serão importantes para a análise das fontes selecionadas para este trabalho. A problematização já feita dos conceitos de “cotidiano”, “práticas”, “táticas e estratégias”, “operação historiográfica” e “O tempo presente” são basilares para o desenvolvimento deste segundo capítulo. Os discursos sobre o ensino de história ocuparam diferentes espaços de discussão estranhos ao ambiente acadêmico e isso nos convida a desenvolver possibilidades de debate, para tanto, recorreremos às mídias digitais com o intuito de reunir fontes (artigos, entrevistas, editoriais e colunas) que possam nos ajudar a entender o contexto de produção dos discursos, seus objetivos e seus modos de operação.

Em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira. Essa nova distribuição cultural é o próprio trabalho. Na realidade, ela consiste em *produzir* tais documentos, pelo simples fato de copiar, transcrever ou fotografar esses objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e seu estatuto. Esse gesto consiste em ‘isolar’ um corpo, como se faz em física, e em ‘desfigurar’ as coisas para constituir-las como peças que preencham lacunas de um conjunto proposto a priori. (CERTEAU, 2015, p.69).

É neste aspecto que a presente dissertação procura ser relevante, proporcionar ao leitor, principalmente os professores de História, uma reflexão sobre o próprio ofício, sobre aquilo que está sendo dito sobre nossa prática

docente e sobre os livros didáticos que foram ou estão sendo consumidos. De onde partem esses discursos? O que querem dizer? Sobre quais bases ideológicas estão assentadas? Estas são as principais problemáticas que nos propomos a evidenciar neste capítulo.

2.1 – DIREITO DE RESPOSTA.

Após a publicação de três artigos²⁷ sobre o livro didático de história da 8ª série “Nova História Crítica” de autoria de Mario Schmidt em 2007, o jornalista Ali Kamel recebe uma série de críticas, dentre elas, a do próprio autor do livro, Mario Schmidt, e da editora Nova geração, responsável pela obra. O professor Schmidt, por meio do site “O Vermelho”, publica no dia 19 de setembro de 2007 às 15h11min a sua resposta. O título principal do artigo é “O livro que a Globo quer proibir”, numa clara referência de oposição editorial por parte do portal “O Vermelho”. É importante observar como as mesmas reportagens, sobre os mesmos assuntos podem tomar rumos completamente opostos de acordo com a linha editorial de cada jornal ou revista. Logo no início da resposta temos:

Nova História Crítica da Editora Nova Geração não é o único nem o primeiro livro didático brasileiro que questiona a permanência de estruturas injustas e que enfoca os conflitos sociais em nossa história. Entretanto, é com orgulho que constatamos que nenhuma outra obra havia provocado reação tão direta e tão agressiva de uma das maiores empresas privadas de comunicação do país. (KAMEL, 2007).

Há, primeiramente uma surpresa por parte do autor e da editora com o desconforto apresentado por Ali Kamel com os conteúdos do livro “Nova História Crítica”. Esta situação é visível no discurso construído por Kamel quando separa trechos do livro para afirmar que a intenção do autor é realizar uma doutrinação ideológica dos alunos e, concomitantemente, afirmar que o socialismo não pode ser considerado como um regime ideal. No parágrafo seguinte da resposta observamos a seguinte ponderação:

²⁷ Os artigos são: “Efeitos didáticos”. Jornal O Globo, 16/10/2007; “Livro didático e propaganda política”. Jornal O Globo, 02/ 10/ 2007 e “O que ensinam às nossas crianças? Jornal O Globo, 18/09/2007. Estes artigos já foram analisados nesta dissertação nos itens 1.4.4, 1.4.3, 1.4.2 respectivamente.

Compreendemos que o sr. Ali Kamel, que ocupa cargo executivo de destaque nas Organizações Globo, possa ter restrições às posturas críticas de nossa obra. Compreendemos até que ele possa querer os livros didáticos que façam crer “que socialismo é mau e a solução para tudo é o capitalismo”. Certamente, nossas visões políticas diferem das visões do sr. Ali Kamel e dos proprietários da empresa que o contratou. O que não aceitamos é que, em nome da defesa da liberdade individual, ele aparentemente sugira a abolição dessas liberdades. (KAMEL, 2007).

O que a editora Nova Geração faz questão de evidenciar é que nenhuma oposição pode ser feita com o silenciamento de uma das partes envolvidas no processo de discussão política, social ou econômica. Para a editora e o autor do livro didático, o posicionamento de Ali Kamel e do Jornal O Globo tem todo o direito de ser discordante, o que não é admitido é a tentativa de silenciamento das ideias presentes no livro. Para a Editora houve uma clara tentativa de barrar o processo democrático de ensino, ao publicar vários artigos apontando erros conceituais que foram evidenciados pelo jornalista que não possui formação acadêmica adequada para tecer tais críticas. Assim a editora se defende fazendo a seguinte afirmação:

Não publicamos livros para fazer crer nisso ou naquilo, mas para despertar nos estudantes a capacidade crítica de ver além das aparências e de levar em conta múltiplos aspectos da realidade. Nosso grande ideal não é o de Stálin ou de Mao Tse-tung, mas o de Kant: que os indivíduos possam pensar por conta própria, sem serem guiados por outros. (O VERMELHO, 2007).

E a nota da editora Nova Geração continua no parágrafo seguinte a questionar as formas de operação do discurso produzido por Ali Kamel:

Assim, em primeiro lugar exigimos respeito. Nós jamais acusaríamos o sr. Kamel de ser racista apenas porque tentou argumentar racionalmente contra o sistema de cotas nas universidades brasileiras. E por isso mesmo estranhamos que ele, no seu inegável direito de questionar obras didáticas que não façam elogios irrestritos à isenção do Jornal Nacional, tenha precisado editar passagens de modo a apresentar Nova História Crítica como ridículo manual de catecismo marxista. Selecionar trechos e isolá-los do contexto talvez fosse técnica de manipulação ultrapassada, restrita aos tempos das edições dos debates presidenciais na tevê. Mas o artigo do sr. Ali Kamel parece reavivar esse procedimento. (O VERMELHO, 2007).

A editora defende o direito de questionamento e debate, basilares para o pleno funcionamento de uma democracia e, no mesmo parágrafo, relaciona o

as acusações de Kamel sobre a falta de isenção do autor e da editora do livro “Nova História Crítica” a um possível direcionamento ideológico / político do Jornal Nacional. Acusa, também, o jornalista Ali Kamel de ter selecionado partes do livro para deslegitimá-lo em trechos isolados do contexto, contribuindo para a criação de um discurso que torna o livro didático de História e os professores que utilizam o livro como doutrinadores que têm como ferramenta um ‘manual de catecismo marxista’.

De forma mais elaborada a editora aponta as páginas do livro que comprovariam que a obra possui pluralidades de ideias e que, no tema específico sobre Socialismo e Revolução Chinesa, o autor Mário Schimdt também descreve características negativas dos movimentos socialistas.

Ele escolheu os trechos que revelariam as supostas inclinações stalinistas ou maoístas do autor de *Nova História Crítica*. Por exemplo, omitiu partes como estas: “A URSS era uma ditadura. O Partido Comunista tomava todas as decisões importantes. As eleições eram apenas uma encenação (...). Quem criticasse o governo ia para a prisão. (...) Em vez da eficácia econômica havia mesmo era uma administração confusa e lenta. (...) Milhares e milhares de indivíduos foram enviados a campos de trabalho forçado na Sibéria, os terríveis Gulags. Muita gente foi torturada até a morte pelos guardas stalinistas... (pp. 63-65)”. (O VERMELHO, 2007).

Este trecho de “Nova História Crítica”, segundo a editora, deixa claro que o livro não apresenta um caráter maniqueísta, como afirmou Kamel em um de seus artigos em 2007. Logo à frente, no sexto parágrafo, as citações do livro continuam a ser feitas no sentido de demonstrar que os argumentos de Kamel não se confirmam, vejamos o próximo:

Ali Kamel perguntou por onde seria possível as crianças saberem das insanidades da Revolução Chinesa. Ora, bastaria ter encontrado trechos como estes: “O Grande Salto para a Frente tinha fracassado. O resultado foi uma terrível epidemia de fome que dizimou milhares de pessoas. (...) Mao (...) agiu de forma parecida com Stálin, perseguindo os opositores e utilizando recursos de propaganda para criar a imagem oficial de que era infalível.” (p. 191) “Ouvir uma fita com rock ocidental podia levar alguém a frequentar um campo de reeducação política. (...) Nas universidades, as vagas eram reservadas para os que demonstravam maior desempenho nas lutas políticas. (...) Antigos dirigentes eram arrancados do poder e humilhados por multidões de adolescentes que consideravam o fato de a pessoa ter 60 ou 70 anos ser suficiente para ela não ter nada a acrescentar ao país...” (p. 247) Os livros didáticos adquiridos pelo MEC são escolhidos apenas pelos professores das escolas públicas.

Não há interferência alguma de funcionários do Ministério. (O VERMELHO, 2007).

Observamos que os textos representam unidades complexas (ORLANDI, 2015) de discursividade e que compõem um contexto mais amplo. Um momento que revela a intensa disputa por espaço de fala, diferentes entendimentos sobre verdade se encontram gerando um momento de conflito.

As práticas discursivas criadas para este embate nos proporcionam uma visão mais ampla de como, ao longo da última década, houve um acirramento das disputas no campo político, econômico, cultural, ideológico, educacional e outros. Nesse sentido, o ensino de história, os livros didáticos desta disciplina e as práticas de sala de aula representam também um campo em disputa, onde os discursos que assumem posição de verdade (FOUCAULT, 2014) conseguem estar presentes nas práticas cotidianas de fala, de escrita e de comportamento.

A editora “Nova Geração” finaliza a defesa do livro “Nova História Crítica” com as seguintes perguntas:

O sr. Ali Kamel tem o direito de não gostar de certos livros didáticos. Mas por que ele julga que sua capacidade de escolha deveria prevalecer sobre a de dezenas de milhares de professores? Seria ele mais capacitado para reconhecer obras didáticas de valor? E, se os milhares de professores que fazem a escolha, escolhem errado (conforme os critérios do sr. Ali Kamel), o que o MEC deveria fazer com esses professores? Demiti-los? Obrigá-los a adotar os livros preferidos pelas Organizações Globo? Internar os professores da rede pública em Gulags, campos de reeducação ideológica forçada para professores com simpatia pela esquerda política? Ou agir como em 1964? (O VERMELHO, 2007).

Existem discursos que são controlados e redistribuídos por procedimentos que tem por função construir ou manter poderes (FOUCAULT, 2014). O discurso produzido por Ali Kamel e disseminado através da publicação em massa pelo jornal O Globo e a resposta dada a estas publicações pela editora “Nova Geração” por meio do portal “O Vermelho”, nos permite perceber que os discursos apresentam dois objetivos: o primeiro é atingir o máximo possível de pessoas, e o segundo é tentar interditar o discurso opositor, tentar evidenciar a existência da “palavra proibida”, daquilo que não pode ser dito. As práticas discursivas analisadas acima comprovam esta situação.

2.2 – EDITAL PROIBE PROPAGANDA, MAS MEC MANTÉM LIVRO.

Numa reportagem publicada em 03/10/2007, na página 13 do caderno “País”, edição física do jornal O Globo, o jornalista Demétrio Weber novamente assina um artigo cujo tema é Livro didático, desta vez seu ponto de partida é o artigo de Ali Kamel “O que ensinam às nossas crianças” publicado em 18/09/2007 também pelo jornal O Globo para tratar de outro livro de História, nesta ocasião o livro didático em questão é “Projeto Araribá – História – ensino fundamental 8ª série”. Logo no início, Demétrio afirma que houve a reprodução de um texto do instituto de cidadania do PT sobre o programa Fome Zero. Afirma também que o programa “Fome Zero não vingou”.

Claramente é possível perceber a insatisfação do jornalista Demétrio Weber com a citação de medidas do governo do PT no referido livro didático. O jornalista desenvolve seu argumento selecionando trechos do livro, o primeiro é o seguinte:

Nas páginas 254 e 255 da edição destinada às escolas públicas, num subcapítulo sobre fome, o livro trata do “Fome Zero – uma proposta política de segurança alimentar para o Brasil”, informando que se trata de um texto com “propostas elaboradas pelo partido dos trabalhadores em 2001”. (O GLOBO, 2007).

Para Demétrio Weber a utilização de um documento elaborado pelo partido dos trabalhadores (PT) no livro didático representa um claro sinal de propaganda política e não considera o documento usado como uma fonte histórica. Vejamos o próximo trecho do livro de História da 8ª série do projeto Araribá de 2007 selecionado por Weber:

Um sonho que mudou a História.

Em 1º de janeiro de 2003, o governo federal apresentou o programa Fome Zero. Segundo dados do IBGE, 54 milhões de brasileiros viviam em estado de pobreza. Em nenhum outro país do planeta existiam tantos pobres vivendo entre pessoas tão ricas. No mundo, segundo o relatório do Banco Mundial, 1,2 bilhão de pessoas vivem com uma renda inferior a 1 dólar por dia, cifra que deve chegar a 1,9 bilhão em 2015. Por que, apesar de tantos avanços tecnológicos, pessoas continuam morrendo de fome? É possível mudar esta situação? Os russos revolucionários de 1917 acreditavam que sim. Seguros de que o capitalismo era responsável pela pobreza, eles fizeram a primeira revolução socialista da história. Depois disso o mundo nunca mais foi o mesmo. Hoje, passados quase um século, o capitalismo retornou à Rússia, e a União Soviética, que nasceu da revolução de 1917, não existe mais. Valeu a pena? É difícil

responder. Mas, como dizia um membro daquela geração de revolucionários, é preciso acreditar nos sonhos. (O GLOBO, 2007).

Em uma nota na mesma reportagem e ao lado da citação acima, Weber afirma que a Editora Moderna, responsável pela publicação, retiraria nas edições seguintes a seguinte frase do livro: “Em 1º de janeiro de 2003, o governo federal apresentou o programa Fome Zero”, no entanto, a editora não forneceu o motivo para a supressão da frase. Estaria o corpo editorial, por meio desta retirada, assumindo que o livro didático teria, de fato, uma tendência política declarada? Demétrio Weber continua demonstrando que em diversas páginas do livro existem frases que exprimem um direcionamento político-partidário. “O livro fala das eleições de 1994: uma habilidosa propaganda política transformou o candidato do governo Fernando Henrique Cardoso, no pai do real. Página 193”. Ao lado desta o jornalista chama atenção para outra página do livro: “O combate à fome é o principal objetivo do governo Lula, que tomou posse em janeiro de 2003. Para isso, o governo lançou o programa Fome Zero. Páginas 204 e 205”.

O jornal O Globo, por meio de Demétrio Weber, procurou ouvir o então ministro da educação do governo Lula, Fernando Haddad. Na reportagem aqui analisada a opinião de Haddad aparece da seguinte forma:

Haddad: “Não li e não opino”.

O ministro Fernando Haddad, porém, não quis entrar na polêmica:
- Não li o livro e não vou opinar. Por questão ética, não podemos induzir a escolha do livro didático. Haddad destacou que os avaliadores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, contratada para analisar as obras que serão distribuídas em 2008, não viram problema na reprodução do texto sobre o Fome Zero e aprovaram a inclusão da obra no Guia do Livro didático 2008. O catálogo é enviado às escolas para que os professores e o diretor escolham os títulos que receberão no ano seguinte. A pedido de 13 mil diretores, o MEC adquiriu 1,1 milhão de exemplares, ao custo de R\$ 5,6 milhões. (O GLOBO, 2007).

Em seguida outra fala do então ministro Fernando Haddad:

Haddad defendeu o sistema de avaliação do MEC. Para ele o modelo é impessoal e garante a imparcialidade, evitando o risco de volta a censura.

- A tutela do Estado é a antessala do arbítrio. Haddad explicou que não foi o MEC quem escolheu o livro, mas professores, a partir do guia, que tampouco foi elaborado pelo ministério:
- Maliciosamente tentaram associar a ideologia do livro à gestão atual – disse o ministro, numa referência à aprovação daquele livro – Nova História Crítica de Mário Schmidt [*grifo nosso*] inicialmente no governo Fernando Henrique. (O GLOBO, 2007).

Numa pequena coluna intitulada “Opinião” Demétrio Weber desenvolve a seguinte argumentação em resposta ao posicionamento de Fernando Haddad:

“Não se desenvolve o argumento de que, em nome da liberdade de expressão, o MEC nada pode fazer para evitar que livros didáticos tendenciosos e com erros factuais cheguem às escolas. O edital desses livros impede propaganda político-partidária. Se é assim, houve um erro na aprovação da obra analisada por Ali Kamel. É preciso agir para corrigir esse tipo de falha. A questão não é de liberdade de expressão, mas de proteção das próximas gerações contra desvios na formação pessoal e profissional. (O GLOBO, 2007).

Aqui surgem algumas inquietações: O que Demétrio Weber sugere quando afirma que está defendendo as próximas gerações de desvios em sua formação? O que, para ele, seria esse desvio? Um erro? Uma espécie de doutrinação? Ou afirmando que as ideias socialistas representam um mal a ser combatido? Observando as argumentações do jornalista e dos especialistas convidados pelo autor da reportagem a opinar neste caso, é possível perceber que há uma tentativa de associação dos livros didáticos e suas supostas propagandas político-partidárias à tentativa do governo de fazer propaganda de si mesmo e mais, de tentar influenciar toda uma geração de jovens a aceitar os ideais socialistas. Há, neste caso, a criação de um enunciado: O governo promove a doutrinação político-partidária através dos livros didáticos e dos professores de História. Estes discursos, por meio das mídias impressas e digitais sofrem “apropriação social” (FOUCAULT, 2014), tornaram-se mais amplos, adquiriram características. Desta forma, observamos a existência das características marcantes de uma prática discursiva, já descritas no capítulo 01: A ideia, a estrutura, a regularidade e o objetivo. É justamente na educação que os discursos se tornam instrumentos de lutas, ajudam a construir ideias diferentes.

A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a

qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo. (FOUCAULT, 2014, p.41).

Por esta razão, já descrita por Foucault, (2014) é que enxergamos os discursos como fundamentais para entender o que está sendo dito sobre o ensino de história. Por meio dessas lutas, das modificações e ações dos discursos entender como estas práticas discursivas agem no cotidiano.

Ainda na mesma reportagem na seção intitulada “Corpo a Corpo” há uma entrevista com o professor de História da Universidade Federal de São Carlos (SP) Marco Antônio Villa, que opina sobre a escolha do livro didático “Projeto Araribá – História – ensino fundamental 8ª série”. Reproduziremos aqui a entrevista na íntegra para um melhor entendimento.

O Globo: O que o senhor achou de ver o Fome Zero, lançado pelo PT e pelo presidente Lula, explicado num livro didático de história do Brasil?

Marco Antônio Villa: É tão absurdo que prefiro usar o bom humor: “Nunca na história deste país “(citando o presidente Lula) o Fome Zero virou história. É inacreditável.

O Globo: E qual a relação do Fome Zero com a Revolução Russa?

Villa: Olha, quem escreveu o livro não conhece a História do Brasil e nem a da Revolução Russa. Inclusive porque na Rússia houve uma fome dos diabos. Agora, o duro de tudo isso é o governo comprar, e a gente ainda pagar por isso, com o nosso suado dinheiro público. Daí vem o ministro da educação dizer que não vai mudar nada porque é contra a censura. Eu também sou absolutamente contrário à censura. Mas é preciso ter uma linha, não? Eu não acho que é preciso qualificar o Stalin, acusando-o. Esse julgamento cabe ao adolescente fazer, depois de o professor lhe ensinar. O livro, portanto, deve mostrar os princípios básicos e os mais isentos da História.

O Globo: Daí a falar de um programa político, lançado pelo partido do presidente...

Villa: Para escrever a História é preciso distanciamento e pesquisa. Com base no que li no artigo do GLOBO, penso que houve uma preocupação (do autor do livro) em agradar o comprador do livro. No caso, o governo.

O Globo: No geral, os livros didáticos contam a História do Brasil?

Villa: Não. O problema maior é que a pesquisa feita nas universidades brasileiras não está nos livros didáticos do país. Quem escreve esses livros não são pesquisadores, sequer historiadores. Geralmente não sabem História e Pedagogia. Usam fontes requentadas, ultimamente com ares de esquerda, mas na verdade são meramente panfletários. É curioso isso: eu (minha geração) estudei em livros produzidos pela extrema direita (regime militar). Agora, parece que a nova geração recebe panfletos ditos de

esquerda, que sequer são de esquerda. Nós precisamos de uma visão intermediária para ensinar.

O Globo: Qual é saída?

Villa: É preciso haver participação ativa das universidades. Muitos cemitérios são mais animados que certos campi universitários. Seria uma grande e boa tarefa os departamentos de história das universidades se debruçarem sobre o problema. Talvez o ideal seja os departamentos formarem conjuntos de pesquisadores para escrever os livros didáticos. Até porque ninguém é especialista em toda a História do Brasil. Por isso, ninguém deve escrever sozinho um livro didático de história.

Ao longo da entrevista é possível perceber algumas características que julgamos importantes para entender o discurso. Primeiro, o historiador consultado pelo jornal O Globo na entrevista supracitada possui claramente a mesma visão de Demétrio Weber, portanto, não houve um contraponto durante a reportagem, sempre aqueles que foram ouvidos corroboraram com as ideias do Jornalista e do Jornal. Em segundo lugar, as ideias do professor historiador Marco Antônio Villa²⁸ nos parece arraigadas nas proposições de uma história metódica, pois, em seu discurso faz questão de ressaltar duas características indispensáveis ao historiador: distanciamento e imparcialidade. Duas premissas, porém, que (CERTEAU, 2015) nos apresenta como inacessíveis. Isto porque “toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico [...] está submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade “(CERTEAU, 2015, p.47) e as particularidades são parciais. Em relação ao distanciamento, é possível, pelo menos em parte, no entanto,

“toda interpretação histórica depende de um sistema de referência; que esse sistema permanece uma ‘filosofia’ implícita particular que, infiltrando-se no trabalho de análise, organizando-o à sua revelia, remete à subjetividade do autor” (CERTEAU, 2015, p.47).

Dessa forma, o distanciamento absoluto nos parece impossível, já que à medida que escrevemos somos transformados por nossa escrita, vivemos nossa subjetividade, o não dito, as escolhas anteriores à escrita e até mesmo nosso inconsciente nos transportam para perto daquilo que produzimos. Utilizamos nossos sistemas de referência em algum momento de nossa escrita,

²⁸ Possui mestrado em Sociologia (Universidade de São Paulo, 1989) e doutorado em História Social (Universidade de São Paulo, 1993). Atualmente é professor associado 4 do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de São Carlos. FONTE: <http://lattes.cnpq.br/463134957986735>

seja em nossas escolhas, objetivos ou no público que almejamos alcançar, enfim, somos delineados por uma pretensão de objetividade na mesma medida em que somos constituídos por nossas particularidades.

2.3 – O MEC NÃO PODE ADOTAR POSTURA DE CENSOR.

Em meio às discussões sobre os conteúdos dos livros didáticos de história em 2007, Fernando Haddad²⁹ então ministro da educação, concede uma entrevista ao jornal O Globo publicada no caderno o País, no dia 20 de setembro de 2007³⁰. Nesta entrevista ao jornalista Demétrio Weber, Fernando Haddad expõe sua visão sobre a política de escolha dos livros didáticos, especificamente os de História.

No primeiro trecho da entrevista destacamos a seguinte posição de Haddad:

O ministério da Educação não pode, sob pena de cometer gravíssimo erro, adotar uma postura de censor. Como garantir a qualidade do livro didático? Em educação, a avaliação que dá certo é a avaliação por pares (outros professores). Ela pode ter imperfeições, mas é melhor que qualquer outra forma de avaliação. Haja vista que, neste caso específico, não sei porque razão, a comissão reviu seu julgamento de três anos atrás. É um processo natural de decantação de conceitos. Ninguém que conhece o programa deixa de reconhecer que o programa avançou muito em qualidade. (O GLOBO, 2007).

Observamos a defesa do ministro do processo de escolha dos livros didáticos, onde deixa claro que a melhor avaliação do livro é feita pelos professores, já que estes estão em sala de aula, que conversam com seus pares e, obviamente, no caso do livro “Nova História Crítica” encontraram mais vantagens do que desvantagens na utilização do livro. Ser contrário à livre escolha dos livros pelos professores seria, na opinião de Haddad censura. Em seguida, o então ministro é questionado sobre a não divulgação, por parte do

²⁹ Possui graduação em Direito pela Universidade de São Paulo (1985), mestrado em Economia pela Universidade de São Paulo (1990) e doutorado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1996). É Professor Doutor do Departamento de Ciência Política da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e Professor do Insper. Foi Subsecretário de Finanças do município de São Paulo (2001-2003), Assessor Especial do Ministro do Planejamento, Orçamento e Gestão (2003 -2004), Secretário Executivo do Ministério da Educação (2004 -2005) e Ministro da Educação (2005-2012). Foi Prefeito da cidade de São Paulo (2013-2016). FONTE: CV: <http://lattes.cnpq.br/3158797418399228>

³⁰ Acessado para a construção da presente dissertação em 18 de junho de 2019 no acervo digital do Jornal O Globo.

MEC, da lista dos livros que foram excluídos do Guia Nacional do Livro Didático. Sobre isto faz a seguinte ponderação:

Em relação aos livros excluídos, basta comparar de um guia para outro (os guias são editados a cada três anos). O dado é público. Uma coisa é o livro que sai do guia e outra, o que nunca entrou. Se o livro nunca entrou (e é reprovado) porque expor o autor a um julgamento que foi feito por uma comissão de especialistas? (O GLOBO, 2007).

E Demétrio Weber questiona: “A preocupação é evitar constrangimento do autor?” E obtém como resposta um “sim”. Para Haddad, “existem muitas questões conceituais que fazem com que o livro não seja adotado [...] Vemos mais desvantagens do que vantagens nessa exposição”. Conclui assim, seu pensamento. Em seguida é feita outra pergunta à Fernando Haddad: “O senhor pretende alterar o próximo edital?” e a resposta é a seguinte:

Não estou convencido que essa decisão é a mais correta. (Após o fim da entrevista, Haddad voltou ao assunto e admitiu a mudança: “Estou cogitando, mas preocupado com o impacto negativo que isso possa ter nas novas produções de livros”). (O GLOBO, 2007).

O jornalista inclui na entrevista outro ponto que segundo ele é relevante: “Por que privar as escolas particulares da lista de livros reprovados, já que estas correm o risco de recomendar obras excluídas?”. Haddad responde que as escolas particulares também possuem acesso ao guia e que se estas confiam na escolha do ministério podem usar o guia como base, caso contrário, possuem total autonomia para escolher um livro que não consta no Guia. Mais uma vez o jornalista questiona a não divulgação da lista com livros reprovados e Haddad pondera que o comportamento pedagogicamente mais adequado é fornecer ao autor a possibilidade de reformular o livro e tentar uma nova participação e inclusão no Guia do Livro Didático. Entende o então ministro que não há necessidade de exposição ou execração pública de um autor.

Questionado sobre a posição das editoras que são contrárias a esta exposição exercendo uma pressão econômica que forçaria o governo a defender a não divulgação dos autores reprovados, Haddad responde: “Não há pressão econômica [...] A nossa preocupação é com os autores e não com as editoras”. As duas últimas perguntas reproduziremos aqui na íntegra por

entendermos que as posições políticas do jornal e do jornalista se sobrepõem aos interesses didáticos. Vejamos,

O Globo: O senhor já escreveu livros sobre questões abordadas no livro “Nova História Crítica” – 8ª Série. Como avalia os trechos que dizem que Mao Tsé-tung foi um grande estadista e que as propostas da Revolução Cultural Chinesa eram discutidas animadamente?

Haddad (*Ri antes de responder*): Sou francamente favorável a que se discuta criticamente todo assunto relativo à história dos povos. Os livros didáticos têm que despertar o interesse crítico dos alunos. Vou fazer um paralelo fora do livro didático: vale a pena discutir, em sala de aula, o livro “Não somos racistas”³¹, do jornalista Ali Kamel?

O Globo: O que o senhor acha?

Haddad: Vale. Se eu fosse o professor, na mesma aula discutiria também a resenha do (jornalista) Marcelo Leite, intitulada “Biologia Seletiva” que procurou desconstruir o argumento do livro nos seus próprios termos. O papel do professor é submeter os estudantes a essas provocações para despertar seu interesse. No caso específico do sistema soviético, eu escrevi um livro sobre o assunto e tenho uma visão inteiramente crítica sobre aquele processo. Defini aquele regime, tanto o soviético quanto o chinês, como despotismos modernos. Com a contradição que o próprio termo revela. É uma posição pessoal minha. Há pessoas que pensam diferente. Aliás, quase todas as pessoas pensam diferente. Essa caracterização do sistema soviético e chinês desagradou, de um lado, a stalinistas e maoístas e, de outro neoliberalistas.

É curioso o interesse do jornalista pelos temas políticos nos livros didáticos de História. Somos instigados a todo momento a perceber sua inclinação para o tema “doutrinação ideológica”, termo este empregado pelo próprio jornalista Demétrio Weber. Há, na entrevista e na reportagem um constante retorno à temática. Haddad percebe esta situação naquele contexto e cita a proposição de realizar contrapontos, para o então ministro não existem assuntos proibidos em livros didáticos, o que deve haver é pluralidade de ideias, leituras que provoquem o interesse dos estudantes pela discussão, pelo pluralismo e, acima de tudo, pelo respeito às ideias diferentes. Não é porque um livro específico faz referências positivas ao sistema socialista que os professores serão doutrinadores e que os alunos realizarão uma revolução

³¹ KAMEL, Ali. Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor / Ali Kamel. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

socialista. Haddad conclui a entrevista afirmando que seu pensamento sobre o socialismo desagradou a defensores e críticos do sistema.

No jornal impresso ao lado da entrevista analisada acima, encontramos uma coluna que traz a seguinte manchete: “Ministro da Educação é estudioso do marxismo: Haddad defende socialismo em livros”. Pelo título fica clara a tentativa do jornalista Demétrio Weber de construir uma prática discursiva específica, neste caso, esta prática volta-se para a necessidade de disseminar a ideia de que o governo pretendia, dentre outras formas, disseminar ideias socialistas no Brasil, e o caminho escolhido seria a educação por meio dos livros didáticos de História, ou seja, o Ensino de história, naquele contexto, representaria uma ameaça e conseqüentemente um campo de disputa. Se desenvolvia assim uma nova “Vontade de Verdade” (FOUCAULT, 2014).

São postas em evidência informações como a trajetória acadêmica de Fernando Haddad citando os títulos de sua dissertação de mestrado e de sua tese de doutorado e, da seguinte forma, resume-se a dissertação do então ministro:

Não só pode-se considerar progressista o sistema soviético em relação ao estágio precedente, qual seja, o modo asiático de produção desfigurado pelo imperialismo, como deve-se considerar progressista o modo capitalista em relação ao sistema soviético. (HADDAD, 2007).

Por conta dos livros “Em defesa do Socialismo” e “Sindicalismo, Cooperativismo e Socialismo” publicados respectivamente em 1998 e 2003 Haddad é apresentado na coluna como um defensor do socialismo, inclusive com citações da primeira obra. A coluna chega ao final da seguinte forma,

Ter escrito em defesa do socialismo não impediu o ministro de ter sido analista do Unibanco, atividade listada em seu currículo. Ele foi consultor da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe) e chefe de gabinete da Secretaria de Finanças e Desenvolvimento Econômico da Prefeitura de São Paulo. Antes de assumir o ministério da educação. Era secretário-executivo da pasta. De perfil acadêmico, Haddad é visto no PT, ao qual é filiado, “de esquerda demais nas ideias, tucano demais nas ações”. (O GLOBO, 2007).

Torna-se evidente no trecho supracitado que há um esforço para a associação de Fernando Haddad ao Socialismo. É, portanto, uma prática discursiva já que evidenciamos sua ideia quando há a proposição de uma

ameaça socialista nos livros didáticos de História. Percebemos sua estrutura, sua base teórica. Neste caso, se não há a defesa do sistema neoliberal, pelo menos existe a refutação do socialismo. Vimos sua regularidade, presente nos jornais, na grande mídia, levantando discussões, mantendo-se em evidência. E por último, seu objetivo, que seria zelar por um livro didático de História neutro, imparcial, o que garantiria aos estudantes imunidade à doutrinação. Isto promoveria a liberdade de pensamento. É interessante perceber a estratégia discursiva de Demétrio Weber. Seu objetivo ao longo da reportagem é associar o livro didático supostamente doutrinador às ideologias do Partido dos Trabalhadores (PT) e as produções acadêmicas de Haddad. O jornalista faz relações entre temáticas objetivando criar uma “lógica socialista” e, em certos momentos, ironiza as falas de Fernando Haddad, apontando, segundo ele, incoerências entre as ideias e a ação. Ao analisarmos os discursos evidenciamos as diferenças entre os lugares sociais (CERTEAU, 2015), observamos o discurso se insinuando nas entrelinhas da reportagem.

2.4 – O AVANÇO DO RETROCESSO VERMELHO.

Em 10 de Outubro de 2007 uma reportagem publicada no site A verdade sufocada com o título: “O avanço do retrocesso vermelho”, pode nos situar naquele contexto sobre os debates em torno da educação e do ensino de história. Logo no primeiro parágrafo da reportagem há uma advertência sobre o crescimento dos partidos de esquerda na América Latina e suas influências políticas e educacionais: “A ideia é transformar a América Latina numa vasta e miserável Cuba”. O autor Ipojuca Pontes, faz seu alerta com ainda mais veemência da seguinte forma:

Para se avaliar, no terreno da Educação, o que será ensinado nos colégios e universidades do Brasil (e nos países da América Latina dominados pelos socialistas), basta lançar um olhar sobre “A Nova História Crítica” (Mario Schmidt, Ed. Nova Geração), livro didático *comunizante* que o Ministério da Educação do petista Fernando Haddad vem distribuindo aos milhares para o ensino público e privado no País. Nele, objetivando formar nova e massiva geração de esquerdistas fanatizados, genocidas como Mao Tse-tung e assassinos como Guevara e Fidel Castro são vistos como exemplos admiráveis. Já a Princesa Isabel, que proclamou o fim da escravidão,

é tida, na coleção, como uma mulher “feia como a peste e estúpida como leguminosa”. (PONTES, 2007)

Há, desta forma, uma preocupação do autor com uma possível articulação de diferentes partidos de orientação socialista, especialmente o Partido dos Trabalhadores (PT) no Brasil, no campo da educação. Ipojuca aponta a coleção de livros “Nova História Crítica” de Mário Schmidt como um modelo de livro doutrinador, isto associado às aulas de História seria de enorme prejuízo para a liberdade de opinião. Nos discursos analisados até então é perceptível a permanência das ideias principais, tais como: os ideais liberais são defendidos sempre que possível pelos autores das reportagens, o ensino de história é rotulado por diversas vezes como doutrinador, os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) teriam um plano de implantação do socialismo no Brasil e a liberdade de pensamento e de mercado aparecem sempre ameaçadas pelo avanço dos ideais socialistas, ou como foi dito a “Ameaça do retrocesso vermelho”. Desta forma, “embora seus pontos de aplicação possam mudar, a função permanece; e o princípio de um deslocamento encontra-se sem cessar repostado em jogo” (FOUCAULT, 2014, p. 22). O jogo não cessa, o movimento discursivo permanece constante na tentativa de consolidação de suas verdades.

Estes discursos permanecem nas mídias digitais, pelo menos, desde 2002 e apresentavam força para se manterem por mais tempo. E isto é o que temos visto no Brasil ao longo da segunda década do século XXI, os discursos evidenciando uma ameaça comunista e o ensino de história associado à doutrinação ideológica de caráter marxista. Até aqui, temos visto o discurso anticomunista e o ensino de história doutrinador em evidência. Estes discursos possuem uma ideia em comum: o comunismo; possuem um copo: as reportagens constantemente associam o ensino e os livros ao processo de doutrinação; são regulares: estão em evidência na mídia e, possuem um objetivo: reduzir o campo de influência dos governos de esquerda, especificamente o governo do PT no Brasil. Eis a estratégia dos discursos veiculados sobre o ensino de história na grande mídia.

2.5 – HISTÓRICO OU HISTÉRICO?

Em meio a efervescência editorial das mídias digitais em relação ensino de história, o caderno O País, do Jornal O Globo em sua página 16 publica no dia 15/06/2008 em forma digital a seguinte reportagem “Histórico ou Histérico”, e faz a seguinte observação: “Fatos cotidianos são proclamados ‘históricos’ em tempo real, à revelia da própria história e dos historiadores”. Na reportagem diferentes situações são postas em evidência sempre tratando daquilo que pode ser considerado um fato histórico. Na primeira coluna, escrita por Arnaldo Bloch e Cristina Zarur o tema é o seguinte: “Salgadinhos históricos vão ao espaço”, em referência a uma empresa que resolveu “lançar ao espaço um anúncio publicitário de uma famosa marca de salgadinhos, destinada a extraterrestres” e considerou isto um acontecimento digno de ser registrado como historicamente importante. A problemática principal é o que pode ser considerado um fato histórico. E assim expõe um trecho da coluna:

Se até o fim da década de 80 fazer história era difícil, e dependia do distanciamento temporal, do parecer dos próprios historiadores e, em última análise do próprio processo histórico, dos anos 90 para cá um discurso independente, refletido nos meios de comunicação, monopolizou o cotidiano, transformando qualquer fato em memorável, ao saber das preferências, dos humores e da necessidade de chamar atenção. (O GLOBO, 2008).

É uma abordagem diferente a ser trabalhada por veículo da grande mídia num contexto onde a História e seu ensino são constantemente atacados. Trata-se de uma reflexão difícil de ser ver em jornais ou revistas destinadas à um público não especializado no tema. Vê-se a citação de pontos importantes relativos à escrita da história e chama-se atenção para uma banalização do conceito de fato histórico. E o autor continua afirmando que,

Hoje, quase tudo é histórico, mas num sentido de consumo de massa, como se Hegel tivesse sido entendido e adotado ao contrário. Preocupada com esta histeria de História, a Página logo pesquisou as edições de jornais e revistas do mês de maio para cá e descobriu que, pasmem! Mais de uma centena de fatos foram considerados históricos. (O GLOBO, 2008).

A coluna cita a vitória de Obama nas prévias eleitorais nos Estados Unidos, a vitória histórica de Fernando Lugo no Paraguai, que acabou com seis décadas de domínio Colorado, e a derrubada da monarquia no Nepal que já

durava 240 anos. Em outro espaço da reportagem, numa coluna escrita pelo filósofo Antônio Rogério da Silva o seguinte questionamento é feito:

Para os historiadores a tarefa de decidir quais os fenômenos mais relevantes ficam igualmente dificultadas pela avalanche de informação. A grande História – aquela das grandes guerras e invenções – tem diante de si a concorrência direta da micro-história – a dos fenômenos cotidianos. As curas do câncer e da AIDS, quando ocorrerem, surgirão pelo acúmulo de pequenos avanços de pesquisas produzidas em vários laboratórios espalhados pelo mundo. (O GLOBO, 2008).

Para o filósofo há um crescimento da vontade de fazer algo que seja historicamente importante, de realizar algum pequeno feito inédito, de estar onde ninguém jamais esteve. Neste contexto, a função do historiador fica pormenorizada, já que a função de decidir o que é histórico ou não está nas mãos dos veículos de informação.

2.6 – POLÊMICAS (E PROBLEMAS) EM TORNO DO ENSINO DE HISTÓRIA.

Os discursos analisados até aqui evidenciam as disputas políticas existentes no campo do ensino de história. São práticas discursivas que, de alguma forma, tentam impor suas verdades fazendo um contraponto ao discurso acadêmico.

Sempre nos deparamos com distintas versões e formas de contar os processos e acontecimentos históricos, contudo, o aumento de obras de cunho negacionista pode ser considerado como o resultado da própria disputa do conceito de “verdade” evocado no cotidiano. Nesse caso, a ideia de verdade e, como ela funciona nessa historiografia midiática precisa ser investigada, especialmente, quando constatamos uma relação corrosiva de conceitos na qual, os usos do passado são submetidos a preconceitos e interesses políticos que se apresentam como se fossem “a verdade” desse passado. (MENESES, 2019, p. 75)

Estes usos da História atingem situações que envolvem o próprio ensino. A midiática dos conceitos, dos livros de História e do trabalho docente também representam um ponto de reflexão. As fontes até aqui analisadas retratam aquilo que estamos propondo, os discursos que se colocam como novas verdades numa luta constante por espaço e por

legitimação nas mídias digitais, na mídia impressa, enfim, há a disputa onde for necessário.

No dia 10 de outubro de 2011 a Revista educação por meio de seu site³² publica a reportagem “Polêmicas (e problemas) em torno do ensino de história” com autoria dada à Redação. A reportagem tem início com a seguinte observação: “Nos últimos anos têm sido recorrentes (e crescentes) as críticas aos conteúdos dos materiais pedagógicos e aos propósitos do ensino de história no Brasil”. Referindo-se, neste caso, aos artigos e editoriais publicados em anos anteriores sobre o ensino de história e seu caráter demasiadamente político. Segundo a revista,

divergindo, especialmente, do que chamam de “ideologização” dos livros didáticos, grandes veículos de imprensa – e alguns formadores de opinião – consideram que os estudantes brasileiros têm recebido um ensino mais dedicado ao dogmatismo de esquerda do que à reflexão autônoma. (REVISTA EDUCAÇÃO, 2011).

A Revista apresenta uma visão diferente dos grandes veículos de informação, lembra que os debates representam um campo de disputa e que tal contexto não é percebido somente no Brasil, outros países também vivem suas disputas de poder no campo do ensino de história, pois, “distante de ser um problema apenas nacional, debates realizados em outros países mostram que o ensino de história é tema de intensa disputa, fundamentalmente relacionada com a construção e reprodução da identidade nacional”. Aí percebe-se a amplitude que tais disputas apresentam, já que não se trata somente de censurar conteúdos históricos escolares, mas que tipo de história se pretende ensinar para a formação de um cidadão específico que se quer ter.

José Murilo de Carvalho, em sua obra “A formação das almas: o imaginário da república no Brasil” já nos dizia que em momentos decisivos, historicamente perceptíveis, o ensino de história mais do que um item curricular torna-se uma arma poderosa no campo das disputas por legitimação dos discursos.

A manipulação do imaginário social é particularmente importante em momentos de mudança política e social, em momentos de redefinição de identidades coletivas. Não foi por acaso que a Revolução Francesa, em suas várias fases, tornou-se exemplo clássico de

³² <https://revistaeducacao.com.br/>

tentativa de manipular os sentimentos coletivos no esforço de criar um novo sistema político, uma nova sociedade, um homem novo. Mirabeau disse-o com clareza: não basta mostrar a verdade, é necessário fazer com que o povo a ame, é necessário apoderar-se da imaginação do povo. Para a Revolução, educação pública significava acima de tudo isto: formar almas. (CARVALHO, 1990, p. 11)

De certa forma, é esta manipulação que temos visto por meio da criação e disseminação de diferentes discursos relativos ao ensino de história. Veículos de informação, as mídias digitais e outros canais de comunicação se esforçam para dar espaço às práticas discursivas que lhes convém. Nestes casos, professores e pesquisadores pouco podem dizer ou fazer, a não ser continuarem suas práticas, suas “táticas e resposta às estratégias” discursivas disseminadas na grande mídia. (CERTEAU, 2012).

Outro trecho que destacamos da reportagem refere-se à discussão sobre a incompreensão do que o ensino de história representa:

“Sem ganhar o mesmo nível de notoriedade alcançado nos EUA e na Inglaterra, o debate em torno do ensino de história no Brasil possui o mesmo equívoco fundador verificado nos conflitos desencadeados por lá: há uma grave incompreensão sobre seu intuito”. (REVISTA EDUCAÇÃO, 2011).

No parágrafo seguinte é apresentada a compreensão da revista sobre o intuito do ensino de história

A missão do ensino de história é estimular a autonomia intelectual e o pensamento crítico do estudante. Entre outras contribuições, ele deve tornar excitante a leitura do mundo. Basicamente, é no exercício de ler o passado que são determinadas as referências que permitem a compreensão do presente e a projeção do futuro. Erroneamente, ao invés de verificar o quanto dessa missão vem sendo cumprida nas salas de aula, a crítica ao ensino de história tem estado preocupada demais com a suposta deformação da identidade e do caráter nacional. (REVISTA EDUCAÇÃO, 2011).

Observamos aqui uma das bases dos discursos que põem o ensino de história como doutrinador, há a ideia de que ele – o ensino- como está, provoca deformação da identidade, doutrina, dissemina ideologias político-partidárias. Há o pensamento de que os alunos estão completamente vazios em sala de aula, de que não há debate e pluralidade de ideias. A principal crítica segundo a Revista Educação é a seguinte:

Encarando os livros didáticos apenas como bíblias de esquerdismo, os críticos do ensino de história deixam de fazer a crítica correta: os

materiais pedagógicos hoje utilizados nas escolas brasileiras pouco se comunicam com a pesquisa historiográfica de boa qualidade, especialmente aquela que vem sendo produzida por excelentes (e muitas vezes jovens) pesquisadores brasileiros. É o abismo entre o livro trabalhado na sala de aula e as pesquisas feitas nas boas universidades o principal responsável pela reprodução de alguns grandes erros historiográficos. (REVISTA EDUCAÇÃO, 2011).

Para a Revista, as inúmeras publicações feitas pelos veículos de comunicação sobre os livros didáticos e o ensino de história não chegaram ao âmago do problema: O abismo entre o livro didático e as pesquisas acadêmicas. Dessa forma, os livros didáticos trazem erros conceituais porque estão desatualizados, distantes das renovações teóricas e metodológicas das universidades que proporcionam revisões periódicas de suas próprias produções historiográficas. Há um erro, segundo a Revista, ao encarar as produções de livros didáticos como um ato premeditado dos governos para realizar doutrinação de cunho socialista nas escolas. Os críticos dos livros didáticos de História, ao tentarem oferecer soluções para os supostos erros conceituais cometeram os mesmos erros em suas novas publicações.

Com o (sempre estimulante) objetivo de desmistificar os conteúdos aprendidos nos livros de história, a editora Leya publicou o “Guia politicamente incorreto da história do Brasil” e o “Guia politicamente incorreto da América Latina”. Sem ter a pretensão de ser um exaustivo e metodológico estudo, os dois livros – assumidamente provocativos – acertam em sistematizar, em linguagem acessível, algumas das mais atuais pesquisas historiográficas sobre o Brasil e a região, desconstruindo heróis e tradições explicativas, primordialmente aquelas caracterizadas por um marxismo simplista, que em nada orgulharia o rigoroso Karl Marx. Contudo, os autores, sem qualquer cuidado prévio, cometem os mesmos erros daqueles que eles próprios criticam: “ideologizam” suas conclusões. (REVISTA EDUCAÇÃO, 2011).

A revista vai além ao argumentar há um equívoco reinante em relação ao ensino de história.

De qualquer modo, é curioso o equívoco reinante na interpretação do ensino de história. Mais curiosa ainda é exacerbação (aqui e no exterior) de seu papel no processo de construção da identidade nacional. Ao invés de se preocupar em ver se os alunos estão obtendo uma educação capaz de estimular sua autonomia e capacidade crítica, os críticos se preocupam em reduzir o ensino de história a uma narrativa fechada, destinada a moldar a identidades e as consciências. (REVISTA EDUCAÇÃO, 2011).

Assim, o ensino de história deve representar mais do que a construção de identidades, pois, “a finalidade de uma formação política atribuída ao ensino de história está articulada com outra finalidade: a da formação intelectual” (BITTENCOURT, 2011, p.122). Esta visão única da disciplina, segundo a revista, deve ser superada, pois “a formação intelectual pelo ensino da disciplina ocorre por intermédio de um compromisso de criação de instrumentos cognitivos para o desenvolvimento de um pensamento crítico” (BITTENCOURT, 2011, p.122). Há um interessante apontamento feito pela revista em relação ao papel da mídia como um agente que também influencia na formação das identidades nacionais. Vejamos:

O mais engraçado é perceber que há veículos de comunicação que depositam no ensino de história um papel mais relevante do que aquele desempenhado pela própria mídia na construção da identidade nacional. Seria até interessante que a educação fosse mais influente nesse aspecto, no entanto, ela não é. E ela não é nem aqui, nem nos EUA e nem na Inglaterra e, com certeza, em nenhum lugar do mundo. (REVISTA EDUCAÇÃO, 2011).

Esta seria uma crítica que a mídia poderia fazer a si mesma. Até que ponto seu papel de influenciadora pode interferir na educação, especificamente no ensino de história que ao longo dos últimos anos vem sofrendo severas críticas?

2.7 – LIBERDADE DE CONSCIÊNCIA.

Temos observado que a análise dos discursos representa “uma das primeiras superfícies com que nos encontramos quando queremos conhecer a realidade” (SILVA, 2015, p. 78). A linguagem e sua análise não representam somente um reflexo da sociedade, mas é uma ferramenta que nos permite apontar uma forma de análise desta.

Em um artigo publicado em 03 de outubro de 2013 no site da revista Consultor Jurídico, o advogado Miguel Nagib, fundador do movimento escola sem partido, defende a seguinte tese: “Professor não tem o direito de fazer a cabeça de aluno”, este inclusive é o tema de seu artigo. Nagib inicia seu texto com a seguinte indagação:

É lícito ao professor, a pretexto de “despertar a consciência crítica dos alunos” — ou de “formar cidadãos”, “construir uma sociedade mais justa”, “salvar o planeta”, etc. —, usar a situação de aprendizado, a audiência cativa dos alunos e o recinto fechado da sala de aula para tentar obter a adesão dos estudantes a uma determinada corrente ou agenda política ou ideológica? (NAGIB, 2013)

Numa primeira visão o advogado não faz referência à disciplina História, no entanto, em toda a educação básica a disciplina que trata justamente da observação e análise da humanidade e de suas diferentes correntes de pensamento quer sejam políticos, filosóficos, sociológicos, religiosos é a História. Entendemos, dessa forma, que todas as proposições defendidas por Miguel Nagib se referem, essencialmente, ao ensino de história. O autor, no desenvolvimento de seu argumento, cita a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente para explicitar a liberdade de pensamento que o estudante tem.

Com outras palavras: é lícito ao professor tentar “fazer a cabeça” dos alunos? A resposta a essa pergunta está no artigo 206 da Constituição Federal, que diz o seguinte: 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. (NAGIB, 2013)

O discurso evidente no artigo de Miguel Nagib é o de posicionar os professores como doutrinadores. Dessa forma enxergamos as superfícies das disputas (SILVA, 2015) em torno do ensino de história. O advogado reduz a participação dos alunos a indivíduos que são completamente passivos, depósitos de informações. O autor não considera que:

Em história, não se entende como apreensão de conteúdo apenas a capacidade dos alunos em dominar informações e conceitos de determinado período histórico, mas também a capacidade das crianças e jovens em fazer comparações com outras épocas. (BITTENCOURT, 2011, p.106)

Para o ensino de história deve haver o entendimento de que o aluno é muito mais do que um simples depósito de informações ou alguém que é facilmente influenciado e manipulado.

Há, pois, o entendimento explícito e não mais oculto de que a escola não é apenas o “lugar” onde os alunos são alfabetizados ou obtêm informações de maneira sistematizada pelas disciplinas escolares, mas também a instituição em que se aprendem os conteúdos sociais e culturais associados a comportamentos, valores e ideários políticos. (BITTENCOURT, 2011, p.106)

Em outro trecho do artigo, Nagib afirma que os professores “abusam do direito de liberdade de cátedra e isto compromete gravemente a liberdade política dos alunos” e, isto se dá em um ambiente fechado e controlado exclusivamente pelo professor. Ainda de acordo com o advogado “o fim último da doutrinação é induzir o estudante a fazer determinadas escolhas políticas e ideológicas [...] desqualificando todas as correntes políticas e ideológicas menos uma”, ou seja, aquela que se quer defender. Sendo assim, não resta dúvida de que os alunos estão “sendo manipulados e explorados politicamente por seus professores”.

O artigo é finalizado por Miguel Nagib com uma mensagem afirmando que “é necessário e urgente educar e informar os estudantes sobre os direitos compreendidos na sua liberdade de aprender, a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desses direitos, já que em sala de aula ninguém mais poderá fazer isso por eles”.

2.8 – DOUTRINAÇÃO IDEOLÓGICA NO ENSINO PÚBLICO.

O artigo a seguir é, na verdade, um depoimento de um professor de História da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, que aproveita o espaço cedido pelo site do Instituto Liberal para expor suas ideias. Este exemplo trata “antes de tudo, de que a linguagem nos põe em contato com as formas de perceber, com as formas de representar, com as formas de como uma sociedade *fala de si mesma*” (SILVA, 2015, p. 78). O título do artigo é “Professor revela grave doutrinação ideológica no ensino público”, este foi publicado no dia 11/06/2014. Logo no início há uma charge que representa a

essência do tema escolhido para a abordagem do artigo. Neste desenho aparece um menino em dois momentos diferentes de sua vida. No primeiro momento “Pedrinho” – este é nome do personagem – aparece com roupas de uma criança comum no primeiro dia de aula e, no segundo momento, o garoto é retratado como se estivesse já no final do ano letivo, neste caso “Pedrinho” aparece usando uma barba semelhante a de Karl Marx, usa também o mesmo modelo de chapéu utilizado por Fidel Castro, veste uma blusa com a imagem de “Che-Guevara” e carrega na mão direita uma foice e na esquerda um martelo. E a legenda da charge diz: “Chega de doutrinação marxista nas escolas”. O professor em questão chama-se R. Penny e começa seu artigo com a seguinte declaração:

Sou professor concursado. Funcionário público. Tenho estabilidade e só posso ser exonerado se aprontar algo cataclísmico. Recebo rigorosamente em dia, sou crivado de benefícios trabalhistas, posso faltar quando quiser sem ser incomodado e não tenho de apresentar resultados. Ao final da carreira gloriosa, terei direito a aposentadoria integral. (PENNY, 2014)

Esta é a visão que o referido professor aponta ter sobre a profissão de professor da rede pública de ensino. De certa forma, define o professor como um sujeito que não possui responsabilidades em sua carreira profissional. No parágrafo seguinte o professor faz a seguinte observação: “Sobrevivi a dominação comuno-petista e à coação explícita das esquerdas terroristas na universidade”. Neste caso, há duas afirmações que o professor Penny não explica, a primeira é: que tipo de dominação de cunho comunista-petista houve nas universidades? O que seria esta esquerda terrorista? O professor vai além e usa de muita ironia para descrever o processo de formação de professores de História, vejamos:

Formei-me em história, o maior reduto “intelequital” da corja. Não tive uma mísera aula sobre História Medieval ou uma definição político-social do Império Romano. Era apenas doutrinação marxista. Qualquer postura liberal era rechaçada de imediato pela maioria estridente. (PENNY, 2014)

Analisando a afirmação anterior é inevitável perguntar: Como é possível um estudante de História passar por todos os semestres de curso sem ter estudado nenhuma disciplina específica? Todos os professores da

universidade eram marxistas? Todos os estudantes eram, também, marxistas? E mesmo que todos fossem marxistas não havia divergências em seus pensamentos? Em seguida Penny descreve como iniciou sua carreira no magistério: “De posse do canudo, passei num concurso, para, literalmente, buscar “endireitar” um pouco o ensino de história, atualmente agonizando nas mãos dos guevaristas. É evidente no discurso do professor a tentativa de generalizar suas posições políticas. Termos como “endireitar” e “Guevaristas” revelam um discurso polarizado e carregado de significados ideológicos. Penny nos dá mais detalhes de sua rotina:

Leciono para 6º e 7º anos do Ensino Fundamental numa escola na periferia paulistana, reduto que se considera acarinhado pelo PT por receber o assistencialismo comprador de votos do partido. Tenho quórum constante. Meus alunos não faltam nem sob chuva de enxofre com medo de perder o benefício do leite ou o bolsa-família. A presença maciça é um ponto positivo, mas seria melhor se ao menos trouxessem o material escolar (que receberam integralmente da prefeitura). Anos de permissividade e tolerância à indisciplina os tornaram imunes aos poucos mecanismos de controle que tenho. Damos o material, mas não podemos exigir que o levem. Damos o uniforme, mas não podemos impedir que entrem se estiverem sem ele, e em tempos de funk ostentação, o desfile fashion se torna inevitável. O Estatuto da Criança e do Adolescente os garante. Não há fator que possa impedir o acesso e permanência. (PENNY, 2014)

Em todas as suas afirmações o professor Penny tenta culpar o Partido dos Trabalhadores (PT) pelos problemas que ele enfrenta diariamente na escola onde trabalha. Será mesmo que a existência da indisciplina em sala de aula é culpa da administração, segundo ele, “comunista” do PT? Ele culpa um mecanismo importante para a sociedade que é o Estatuto da Criança e do Adolescente, documento que garante direitos aos nossos jovens. Seria o Estatuto um elemento de permissividade? É um dos responsáveis pela existência de indisciplina nas escolas públicas? A indignação do professor fica ainda mais evidente quando afirma: “E isso os alunos aprenderam. Podem não ter aprendido a decompor frações, a enumerar a herança filosófica grega e a conjugar o futuro do pretérito, mas aprenderam que, perante a lei, são inimputáveis”. O docente ainda relata que há grande resistência dos jovens à autoridade do professor, dentre outros motivos, pela permissividade que a lei e os governos do PT deram aos jovens.

Alunos me xingam e me afrontam porque represento a autoridade que eles aprenderam nas manifestações recentes a repudiar, vendo a polícia apanhar nos protestos e ainda ser considerada a culpada por isso. Fui recentemente ameaçado de ir parar “na vala” por ter erguido minha voz com um aluno. Não sou “melhor do que ele” para querer impor minha vontade. Palmas para Paulo Freire! (PENNY, 2014)

Paulo Freire é eleito, também, pelo professor como culpado, já que as ideias sobre educação de Freire são, na visão de Penny permissivas. Sobre o material didático ele relata que:

Não há livros didáticos para os trinta e cinco alunos de cada sala. Por ser material compartilhado, há nas páginas pichações toscamente grafadas, com xingamentos e palavras de baixo calão, com crassos erros de ortografia. Sou orientado a usar o livro deteriorado, mesmo sendo uma tranqueira escrita por prosélitos de Fidel. Outros materiais de apoio não podem passar disso, textos de apoio, comprados com meu dinheiro. A escola não tem condições de tirar cópias a meu bel-prazer. A verba da escola tem outros importantes destinos. Não está sujeita aos meus caprichos pedagógicos e ideológicos. (PENNY, 2014)

É interessante observar no discurso do professor Penny as mesmas bases discursivas de Ali Kamel ou de João Luiz Mauad. Práticas discursivas que enxergam os livros didáticos, os professores e governos não alinhados à direita como inimigos do povo, como doutrinadores, marxistas ou como já foi dito comuno-petistas. Tão interessante quanto identificar similaridades entre os discursos é perceber como estes permanecem ativos dentro do contexto desta pesquisa. Em outras palavras, dentro do recorte temporal delimitado para esta dissertação estas práticas discursivas permanecem atuantes, circulando nas mídias quer sejam físicas ou digitais.

O convívio com os colegas docentes também é relatado.

Na sala dos professores a situação é ainda mais inominável. Num quadro de avisos um aviso de greve “eminente”. Sei que a categoria presta histórica reverência ao “grevismo”, não obstante, o erro ortográfico, em tal ambiente, deveria ser imperdoável. Não conhecem a diferença entre “iminente” e “eminente”, nem o contrassenso crasso que é um funcionário público concursado, prestador de um serviço essencial, entrar em greve para questionar o salário que aceitara ao ler o edital, prestar o concurso e tomar posse do cargo. (PENNY, 2014)

Para Penny ao aceitar as condições do edital os professores não teriam o direito de fazer greve, isto representaria desonestidade. Portanto, a categoria não poderia exigir melhoria de salário. As reuniões de formação também são objeto de indignação do professor.

Recebemos “formação” diária. Oito horas-aula por semana a mais no holerite. É o momento em que os educadores se reúnem e atualizam-se. Mostram as fotos da viagem de fim de semana que postaram no “face”, fazem pedidos nas revistas “Avon” e “Natura” que se proliferam (sic) no meio mais do que qualquer livro de pedagogia. Entre uma ação pitoresca e outra, motivos de greve são aventados, afinal, ninguém é de ferro. (PENNY, 2014)

Apesar de deixar claro que este é um caso particular e que parte de uma experiência pessoal Penny, de certa forma, generaliza a situação. Aponta culpados, tais como: o Estatuto da Criança e do Adolescente, Paulo Freire, o governo comuno-petista e a falta de empenho profissional são os principais causadores de uma educação esfacelada e indisciplinada. O professor relata também o processo de recuperação de notas e faltas, destacando que seu papel, mesmo contra sua vontade, é aprovar “verdadeiros analfabetos para o ensino médio”, dessa forma ele descreve:

Em flagrante desrespeito aos alunos frequentes, se um desaparece por seis, sete ou mesmo oito meses inteiros, devo proporcionar a ele a oportunidade de fazer um (!) trabalho de compensação que apague suas faltas. O trabalho, me explicam os superiores, não deve ser difícil demais. Apenas uma documentação para o prontuário que garanta a promoção do aluno para o ano seguinte, sem ter frequentado este. E lá vou eu, passar de ano, rumo ao Ensino Médio, um analfabeto que me imprimiu uma página da Wikipédia e colocou o primeiro nome em cima, em garranchos de letra de forma, já que ele não aprendeu a cursiva e foi promovido mesmo assim. (PENNY, 2014)

O descontentamento do professor não é somente com o ensino de história, mas com toda a estrutura educacional onde trabalha. Em sua visão, o material didático de baixa qualidade, as leis permissivas, a falta de compromisso dos professores e a doutrinação de cunho comunista representam um entrave ao desenvolvimento qualitativo da educação. Já no final do artigo o professor afirma:

Chega à reunião pedagógica bimestral e lá vamos nós, receber um pouco mais de “Paulo-Freirezação”. Tudo de acordo com a cartilha. Nós fingimos que ensinamos e eles fingem que aprendem. Mas tudo bem. Temos estabilidade, aposentadoria integral e, claro, greves bienais que aumentam nossos benefícios regularmente. (PENNY, 2014)

O último parágrafo escrito pelo professor Penny deixa claro sua visão liberal da sociedade e especificamente da educação. As influências de Paulo Freire em sua ótica deveriam ser banidas. No entanto, em nenhum momento Penny desenvolve argumentos que justifiquem sua oposição às ideias de Freire. Dessa forma, seu pensamento acaba tomando um caráter pessoal, já que no artigo argumentos acadêmicos não são utilizados para embasar suas ideias contrárias à uma pedagogia freiriana.

2.9 – EXEMPLOS DE COMO A DOCTRINAÇÃO ATUA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA.

No dia 15 de julho de 2015 foi publicada uma reportagem bastante detalhada no site administradores.com.br, cujo teor refere-se à livros didáticos de História e a tentativa de doutrinação implícita em seus conteúdos. A reportagem começa apontando dados da educação brasileira relativos ao processo de alfabetização, frequência escolar, evasão e números relativos aos indicadores educacionais para, em seguida, descrever os valores investidos na educação nacional e frisar que estes investimentos não trazem o retorno esperado, já que os indicadores mostram dados ruins. Em seguida é exibido um gráfico que apresenta o seguinte título: Educação ou Doutrinação? Este gráfico organiza as informações extraídas de uma pesquisa feita pela CNT / Sensus³³. A primeira pergunta feita aos entrevistados – professores, pais e alunos – é: “Qual a principal missão da escola?”. Para 78% dos professores esta função é formar cidadãos, 44% dos pais e 29% dos alunos forneceram a mesma resposta. A pergunta seguinte foi: “Em sua opinião, o discurso dos professores é...”, 50% dos professores responderam que o discurso é politicamente engajado, 36% dos pais e alunos tiveram a mesma resposta. Em

³³ Pesquisa realizada pela Confederação Nacional do Transporte – CNT / Pesquisa de Opinião. Disponível em: <https://cnt.org.br/pesquisa-opiniao>.

seguida a terceira pergunta que não deixa claro para quem foi feita – Professores, pais ou alunos: “Com quem os professores mais se identificam?”, 29% dos docentes responderam Paulo Freire; 10%, Karl Marx; 6%, Jesus Cristo; e 6% Einstein.

A pesquisa avança para outro tema: O livro didático. Sobre isto, pergunta aos professores: “Qual fator mais contribui para a sua escolha de um livro didático?”, como resposta observamos que 3% dos professores adotam um livro pelo fato deste ser um best-seller, 14% escolhem levando em consideração a opinião de um colega, 22% escolhem pelo fato do livro constar no guia feito pelo MEC e 61% escolhem pela identificação com o autor. A pergunta seguinte foi: “O que o senhor considera mais importante no livro?”, 13% dos professores afirmaram que o mais importante num livro didático é o fato dele possuir uma linguagem jovem, 43% considera o mais importante o livro conscientizar os alunos sobre os problemas do mundo e 44% considera o mais importante transmitir os conteúdos com clareza.

No último trecho da pesquisa há uma coluna com as fotos de alguns sujeitos políticos, dentre os quais destacamos Lula, Che Guevara, Lenin e Hugo Chávez, coincidentemente ou não, todos ligados à regimes políticos ditos de esquerda. Segundo os estudantes, estas são as figuras históricas e da atualidade mais citadas nas aulas. A pesquisa apresenta o contexto em que estes sujeitos são citados. Lula aparece em 43% dos contextos como um sujeito neutro, em 27% aparece com pontos negativos em evidência e em 30% das citações aparece com seus pontos positivos ressaltados. Che Guevara aparece com 86% de citações que evidenciam seus pontos positivos, com 14% de menções de seus pontos negativos e não é citado como um sujeito neutro. Lenin aparece com 26% de neutralidade, 9% das vezes em que é citado seus pontos negativos são evidenciados e em 65% das ocasiões em aparece seus pontos positivos são ressaltados. Já Hugo Chávez aparece com 15% de suas citações como sujeito neutro, 38% das vezes em que são citados seus pontos negativos aparecem e em 51% das citações nos livros didáticos seus pontos positivos são postos em evidência. Para a reportagem os dados do gráfico

apontam que as citações destes políticos representam uma espécie de doutrinação, de manipulação, já que seus pontos positivos são privilegiados. De certa forma, na visão da reportagem as escolas são instrumentos de doutrinação ideológica. Abaixo do gráfico que analisamos acima a reportagem faz a seguinte afirmação:

Não bastasse o claro fracasso na escola como instituição de ensino, não raramente ela é usada como instrumento para doutrinação ideológica. De acordo com pesquisa realizada pelo Instituto Sensus, 78% dos professores brasileiros acreditam que a principal missão das escolas é “formar cidadãos” (apenas 8% apontou a opção “ensinar as matérias”) e 61% dos pais acham “normal” que os professores façam proselitismo ideológico em sala de aula. Evidentemente essa não é uma prática assinada por todos os docentes – e seria chover no molhado apontar aqui que parte considerável dos nossos professores atuam na melhor das intenções, quando não são vítimas de material didático de péssimo gosto. Mas, ainda assim, a doutrinação atua como uma praga numa lavoura, corrompendo a formação intelectual de incontáveis estudantes e interferindo negativamente no ambiente de trabalho dos docentes. (ADMINISTRADORES, 2015).

Está claro que, para a reportagem, o papel social do professor deveria ser somente o de repassar os conteúdos de maneira imparcial. Alguém que apresenta as diferentes correntes de pensamento sem, contudo, se posicionar politicamente. Assim, o professor seria basicamente um reproduzidor dos conteúdos existentes nos livros didáticos. Que tipo de debate poderia se estabelecer em sala de aula se não houver posicionamento político dos envolvidos nas discussões? Para (BURKE, 2002) o papel social de um indivíduo é definido com base naquilo que a sociedade espera dele. O que esperamos de nossos professores de História? Que seja um simples agente de reprodução dos conteúdos didáticos? Que seja politicamente neutro? Que não atue como um agente de transformação social e que não seja um profissional educador?

Para combater esse tipo de prática – doutrinadora – a reportagem cita a criação do projeto “Escola sem Partido”, que estaria preocupado com o grau de contaminação político-ideológica das escolas. O diálogo, a pluralidade de opiniões e o posicionamento político dos professores são tratados como uma doença, já que a palavra empregada pelo projeto é “contaminação”.

Para combater a prática, o advogado Miguel Nagib criou a organização Escola Sem Partido, “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”. A organização promove o debate e denuncia práticas de doutrinação em sala de aula. Em sua página é possível encontrar inúmeros exemplos de uso eleitoral e político nos livros didáticos brasileiros, propaganda ideológica em instituições de ensino, professores-militantes, entre outras aberrações presentes na nossa educação. (ADMINISTRADORES, 2015).

No parágrafo seguinte os exemplos de aberrações são citados. Veremos adiante os cinco exemplos listados na reportagem que representam doutrinação ideológica. A primeira situação se refere ao livro “Nova História Crítica” de Mário Schmidt, destinado ao ensino médio.

O nome dele é Mario Furley Schmidt e ele é o responsável por um dos capítulos mais obscuros da história da educação no país. Mario é considerado o autor que mais vendeu livros de História no Brasil. Sua coleção, Nova História Crítica vendeu mais de 10 milhões de exemplares e foi lida por mais de 30 milhões de estudantes. Só tem um problema – Mario Schmidt não é historiador e sua obra não passa de mero panfleto marxista. Por receber 10% do preço de cada livro vendido, porém, Schmidt ficou milionário da noite para o dia. (ADMINISTRADORES, 2015).

Neste parágrafo duas situações são questionadas pelo site, a primeira é o fato de Mario Schmidt não ser historiador e a segunda é o enriquecimento de um autor que defende a coletivização do capital. Dessa forma, para a reportagem, o livro de Schmidt não passa de uma cartilha marxista. Além destas críticas, o site faz outras observações,

A Nova História Crítica foi recomendada pelo Ministério da Educação. Na compra feita pelo MEC em 2005, o livro representava 30% – a maior parte – do total de livros de história escolhidos. Segundo o editor da Nova Geração, Arnaldo Saraiva, a obra “é o maior sucesso do mercado editorial didático dos últimos 500 anos”. Na coleção, feita para alunos de 5ª a 8ª séries, Schmidt faz contundentes elogios ao regime cubano, afirma que a propriedade privada aumenta o egoísmo, critica o acúmulo de capital e faz apologia ao Movimento dos Sem-Terra (MST). Além disso, trata Mao Tsé-Tung como um “grande estadista e comandante militar”. Por toda obra, o capitalismo e o socialismo são confrontados com informações maniqueístas, distorções bizarras, erros teóricos primários e releituras descompromissadas de qualquer apreço histórico. (ADMINISTRADORES, 2015).

Percebe-se como os discursos são semelhantes. Analisamos até aqui fontes de 2002 a 2015, produzidas por diferentes canais de comunicação e, em todas, as ideias e argumentos apresentam semelhanças. As acusações em torno do ensino de história e de sua doutrinação são recorrentes, no entanto, faltam argumentos que justifiquem a mudança pretendida pelos defensores do chamado ensino neutro. Os livros são chamados de descompromissados, os professores de doutrinadores, os governos do PT são acusados de promover apologia aos conteúdos históricos defensores do comunismo e todo esse discurso acabou por promover uma nova visão do ensino de história.

Dessa forma, a análise do discurso nos serve como instrumento de análise de nossas estruturas internas. Em toda sociedade existem discursos que são controlados, selecionados e redistribuídos por procedimentos que têm como função construir ou manter poderes, ideias. (FOUCAULT,2014).

A reportagem reproduz as páginas do livro que apresentam, em sua visão exemplos de doutrinação, dentre os quais destaco: “Em Cuba todas as crianças têm garantido o ensino gratuito e de qualidade. A ausência de lanchonetes com hambúrgueres de marca mundial parece não ter afetado a capacidade de aprendizagem” este parágrafo aparece na página 15 do livro.

Abaixo, outro exemplo, uma imagem onde aparece um casal burguês olhando com desprezo para dois miseráveis pedintes na Rússia em 1873, e a seguinte legenda: “O capitalismo produziu riqueza e miséria ao mesmo tempo”. Na visão do site, estes são exemplos de maniqueísmo, onde se trata o socialismo com um sistema bom e justo e o capitalismo como ruim e desigual cuja coexistência é impossível de ser mantida.

Em seguida, outra imagem é reproduzida na reportagem, trata-se da comparação do atendimento de hospitais cubanos e brasileiros. Na primeira imagem, observamos uma paciente confortavelmente acomodada em um leito de hospital fazendo exames médicos e, ao lado, uma paciente sendo atendida sobre uma pia de higienização de material hospitalar em um hospital brasileiro e abaixo das imagens a seguinte legenda: “Em Cuba, a assistência médica é gratuita e de bom nível. No Brasil, os hospitais públicos caem aos pedaços. Por que as diferenças?”. Outros exemplos são citados na reportagem envolvendo

outras disciplinas. Língua Portuguesa e Educação Física, por exemplo, aparecem, também, como áreas que estão envolvidas na tentativa de doutrinação dos alunos.

2.10 – A NOVA FACE DO AUTORITARISMO.

No Dia 20 de dezembro de 2015 o Historiador Ronaldo Vainfas publicou uma coluna no jornal O globo com o seguinte título: “A nova face do autoritarismo”, referindo-se à aprovação e implementação da Base Nacional Comum Curricular e a situação da História neste contexto. No primeiro parágrafo o historiador faz uma breve análise do ensino de história no Brasil e afirma que ao longo de nossa história a disciplina foi constantemente esfacelada.

Não é de hoje que o Estado Brasileiro tenta estropiar o ensino de história no país. No regime militar, a principal tentativa veio com a obrigatoriedade do ensino de Estudos Sociais, fundindo a História e a Geografia numa mesma disciplina, em detrimento de ambas. Foi uma decisão do governo Médici, em 1971, no auge da ditadura, restrita ao atual ensino fundamental, antigo primeiro grau. O modelo era o Social Studies dos EUA, que concebia o estudo da História a partir de círculos concêntricos: família, escola, bairro, cidade, país. Um modelo limitado, ao mesmo tempo individualista e nacionalista. O combate à História como disciplina se alastrou para o antigo secundário, atual ensino médio, com a imposição das disciplinas Organização social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica. (VAINFAS, 2015)

Para Vainfas a forma como o governo petista pensou a nova base continua, apesar do discurso democrático e nacionalista, sendo uma maneira arbitrária e autoritária. Segundo o historiador não se sabe como a equipe que formulou essa proposta foi escolhida. Relata ainda que a nova base propõe uma uniformidade dos conhecimentos desejáveis sem levar em consideração as dimensões continentais do país. Vainfas afirma que “o mais grave, porém, é a retomada da postura autoritária, ainda que invertendo a chave da ditadura militar”. Segundo o historiador, há excessos em todos os discursos, pois a educação e especificamente o ensino de história representam disputas. Vainfas continua afirmando que “a disciplina História prevista pelo regime lulopetista

estabelece o ensino [...] dos mundos brasileiros. Conceitos abstratos e anódinos, impossíveis de serem ensinados a crianças, salvo como doutrina”.

Saindo do ensino fundamental e ingressando no ensino médio a aluno passaria aos estudos dos “Mundos Ameríndios, africanos e afro-brasileiros”. No ano seguinte o estudo dos “Mundos Americanos” e por último o estudo dos “Mundos Europeu e Asiático”. Para Ronaldo Vainfas este currículo apresenta-se demasiadamente focado em temáticas não europeias, dessa forma, isto seria um ataque ao ensino de história. Propor uma história extremamente descentralizada, tendo muitas vezes a América como centro seria ataque ao ensino. Vainfas conclui seu pensamento da seguinte maneira:

A proposta da comissão do MEC para o ensino de história em 2005 é, portanto, uma aberração. Mutila os processos históricos globais, aposta na sincronia contra a diacronia, é fanática pelo presentismo. Incentiva ódios raciais e valores terceiro-mundistas superados. Estimula a ignorância, ao colocar a História Ocidental como periférica, na realidade como vilã. Combate o eurocentrismo com um brasilcentrismo inconsciente. É uma aposta no obscurantismo, inspirada por um modelo chavista de política internacional. Que Deus salve o Brasil desta praga – só apelando a Deus, *et pour cause*. (VAINFAS, 2015)

Vainfas faz advertências sobre a mudança de postura no ensino de história proporcionada pela nova Base Nacional Comum Curricular. Deixa claro seu descontentamento com uma História demasiadamente brasilcentrista e americocentrista em detrimento ao eurocentrismo. É uma perspectiva diferente sobre o ensino de história que precisa, ainda, de muitos debates. No entanto, vale ressaltar que a coluna de Vainfas não se refere, em nenhum momento, à postura dos professores de História como doutrinadores, o que caracteriza uma visão diferenciada dos discursos que circulavam na grande mídia dentro do recorte temporal escolhido para a construção desta dissertação. O historiador aponta, no entanto, que uma espécie ideia ou doutrina Chavista está sendo incorporada às decisões relativas à nova base. É preciso observar que, enquanto professor de História, está preocupado com uma possível redução dos conteúdos chamados de tradicionais, aqueles que trazem a História europeia. As visões sobre o ensino de história apresentadas até este momento

demonstram as diversas interpretações sobre seu conceito. Ficam evidentes os campos de disputa em torno do ensino desta disciplina. Historiadores, jornalistas, escritores, advogados e outros profissionais desenvolvem argumentos em consonância com suas leituras de educação e de sociedade. No entanto, em diversos momentos, estas discussões passam ao campo das paixões ideológicas. Evidenciamos acusações das partes envolvidas no sentido de criar discursos que deslegitimam o ensino de história e que ligam a escolha dos livros didáticos aos governos, no sentido de utilizar livros que supostamente fazem propaganda político-partidária.

2.11 – A VERGONHOSA DOUTRINAÇÃO NAS ESCOLAS: MAIS UM VÍDEO DE PROFESSOR DOUTRINADOR.

No dia 26/06/2016 o artigo intitulado: “A vergonhosa doutrinação nas escolas: mais um vídeo de professor doutrinador” publicado no site do Instituto Liberal e de autoria de Thiago Kistenmacher, descreve um caso de doutrinação, segundo o autor:

Há dois dias circula nas redes sociais um vídeo com a fala de um professor doutrinador. O vídeo foi publicado por uma estudante e reforça o debate em torno da doutrinação em sala de aula que, apesar de cansativo, é profundamente necessário, dado que existem sujeitos mentindo sobre sua existência. Tal como escrevi em um texto anterior, só os doutrinadores negam a doutrinação e aqueles que de fato não enxergam são os mais aguerridos. (KISTENMACHER, 2016)

Nesta dissertação já foram analisados artigos publicados pelo Instituto Liberal e, como visto antes, estes seguem uma linha editorial Liberal, capitalista e anticomunista. Quem os escreve não poupa argumentos que ataquem o ensino de história e o trabalho dos professores, acusando-os de doutrinadores.

É preciso lembrar que a linguagem, neste caso os discursos e pronunciamentos, representam o “ponto inicial em que os enigmas começam a aparecer, com seu caráter complexo de indicações, que, ao mesmo tempo, se oferecem como pistas sobre o mundo das relações e

como lugares de engano e distorção acerca da natureza dessas relações”. (SILVA, 2015. P.78). Neste caso, a natureza das relações discursivas está no fato de que há a proposição de características homogeneizadoras da ação docente.

O site faz a transcrição do vídeo publicado na internet, vejamos:

Segue a transcrição do que o professor diz: “Da mesma maneira que aconteceu em 37, a classe trabalhadora, no caso, vocês, né, estão completamente alijados e alienados do que aconteceu. Apenas a classe média, branca, é quem foi à rua vestido de camisa do Brasil querendo que o governo fosse deposto. Mas é porque a classe média que foi à rua, galera, tava insatisfeita com o fato de pobre tá pegando avião no aeroporto [...] com o fato de ter mais negro e gente de periferia dentro de universidade. Gente da origem de vocês. A classe média que foi à rua [...] tava insatisfeita porque pobre tava financiando carro. Infelizmente, como a gente tem uma sociedade de analfabetos políticos, as pessoas não se deram conta disso [...] devidamente manipuladas pela Globo.” (KISTENMACHER, 2016)

O discurso supracitado de um professor em sala de aula certamente possui um posicionamento político-ideológico, no entanto, em nenhum momento o professor força seus alunos a pensarem da mesma forma que ele. Não há debate, a aluna que filmou a professor durante a aula não se posiciona. É possível observar também, que o durante seu discurso o professor não cita partidos políticos, apenas se refere às classes sociais. Apesar disso, o jornalista do site comenta a fala do professor da seguinte forma:

Que discurso clichê! É precisamente a pregação da esquerda que quer injetar ódio classista nas mentes dos alunos. Antes que um “pedagogo freireano” venha dizer que os estudantes não são recipientes vazios que devam ser preenchidos, respondo: eu sei! Todavia, negar a influência dos professores na formação dos estudantes, para o bem ou para o mal, é pura falsidade e dissimulação. (KISTENMACHER, 2016)

As afirmações de Thiago Kistenmacher pregam, a todo momento, que as ações dos professores em sala de aula são deliberadas e com ou objetivo claro: doutrinação. Este tipo de discurso faz surgir preocupações daqueles que, como nós, estão em sala de aula, pois este tipo de prática discursiva transforma o professor de História em inimigo da sociedade. No lugar de ser aquele que contribui para o debate e para a formação de um cidadão consciente, o professor adquire uma nova nomenclatura: doutrinador. E como

todo inimigo, passa a ser vigiado, controlado e exposto em suas ações cotidianas. Kistenmacher se refere ao docente como “professor militante” e usa constantemente de ironia para analisar o discurso do vídeo.

A argumentação de Kistenmacher tem início da seguinte forma:

Ele diz que somente a classe média branca foi às ruas pedir o Impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff e que seus alunos pertencem à classe trabalhadora que está alienada do que realmente acontece. Assim, se levarmos em consideração que a aluna, que não é branca e que, para o professor, faz parte da “classe trabalhadora alienada”, está filmando e ri do que ouve, ela deve ter ido às ruas ou apoiado as manifestações. Logo, o argumento dele é falacioso. (KISTENMACHER, 2016)

A alegação do autor para refutar a fala do dito “professor doutrinador” não apresenta concretude, pois está baseada em suposições. O fato de a aluna rir durante a fala do professor, não indica que ela esteve presente nas manifestações ou que se reconhece como apoiadora dos manifestantes. Kistenmacher continua seu raciocínio com uma segunda observação.

Além disso, ele alega que a classe média estaria insatisfeita com o fato de “pobre tá pegando avião no aeroporto”, “de ter mais negro e gente de periferia dentro de universidade” e “financiando carro”. Diz também que essa gente é “da origem de vocês”, isto é, dos estudantes. Portanto, se pessoas da “origem deles” são aquelas “odiadas” pela classe média, os alunos devem ser contrários a ela e odiá-la. Isto nada mais é do que a preparação do terreno para o cultivo da mentalidade esquerdista. (KISTENMACHER, 2016)

Outra situação a ser observada é que em nenhum momento da fala acima o professor cita a palavra Ódio, esta é inserida no contexto pelo autor do artigo. A palavra que aparece é insatisfação, que é bem diferente de ódio. Desejar uma melhoria na distribuição de renda, ou uma sociedade mais justa apesar de serem características incorporadas às bases dos governos de esquerda não nos tornam comunistas.

Thiago Kistenmacher apresenta seu terceiro argumento contrário à fala do professor que ele descreve como doutrinador:

Por fim, o doutrinador diz: “Infelizmente, como a gente tem uma sociedade de analfabetos políticos, as pessoas não se deram conta disso [...] devidamente manipuladas pela Globo.” Novamente um clichê de causar espanto. Primeiro que ele, como todo militante esquerdista, acredita que todos aqueles que não concordam com a esquerda são “analfabetos políticos”, menos eles e sua classe de bolcheviques modernos e covardes. Esse pessoal sempre se julga clarividente e capaz de mudar o mundo a partir de suas teorias e

frases de efeito. Por último, outro chavão da militância: falar mal da Globo. (KISTENMACHER, 2016)

Neste excerto, vale destacar as rotulações feitas por Kistenmacher na tentativa de desmoralizar os professores, qualquer respeito inexistente. Palavras como “doutrinador, bolchevique moderno, clarividente e esse pessoal” são empregadas em um tom de desprezo pela classe docente. O autor do artigo finaliza-o fazendo as seguintes observações:

Todos sabem que insultar esta emissora, falar mal dos Estados Unidos e do capitalismo é lugar-comum do catecismo marxista. Aliás, pergunte ao professor doutrinador do vídeo o que ele pensa sobre o projeto Escola Sem Partido. Já sabemos a resposta. Não seria nenhuma novidade. Em suma, o que é isso tudo senão uma pregação da luta de classes? É sempre a mesma coisa, o mesmo mantra esquerdista repetido para fins de lavagem cerebral e criação de autômatos. Felizmente isso tem mudado e, diferentemente do que o professor doutrinador acredita, negros e moradores de periferia também raciocinam e sabem quando estão perante um demagogo barato. Tenho o compromisso de fazer tais denúncias enquanto houver hipócritas de toda sorte negando que a doutrinação seja real. (KISTENMACHER, 2016)

Todos os ataques existentes no artigo escrito por Thiago Kistenmacher consubstanciam uma prática discursiva que está presente em diferentes veículos de comunicação e que carregam aquilo que mais combatem: o posicionamento político-ideológico. Afinal, o que fazem essas reportagens, artigos, editoriais e colunas se não construírem discursos que servem aos seus interesses? Estes discursos são interessados, possuem uma estrutura e desejam construir suas vontades de verdade (FOUCAULT, 2014).

2.12 – PRECISA-SE DE PROFESSOR NÃO DOUTRINADO.

No dia 30 de setembro de 2017 no site esquerdadiário.com.br foi publicada uma reportagem, no caderno Educação, extremamente curiosa cujo título é: “Escola oferece vaga para professor não doutrinado, desde que seja de direita”. A autoria da matéria é dada à redação. Descreveremos abaixo o conteúdo do anúncio feito por uma escola em Minas Gerais na tentativa de contratar um professor de Sociologia e Filosofia de direita. Embora não se

refira à um professor de História trataremos desta reportagem por se tratar de algo emblemático nos discursos que definem os docentes como doutrinadores. Vejamos o anúncio,

Procura-se professor de Sociologia e Filosofia que não seja ideologicamente orientado. Precisamos de um professor que de acordo com a PL-1446/2011, deve ser licenciado em Sociologia, Sociologia e Política ou Ciências Sociais, com licenciatura plena obtida em estabelecimento de ensino superior oficial e reconhecido. Procura-se um professor ou professora que consiga dar aulas dessas disciplinas sem fazer doutrinação ideológica para a esquerda ou para a direita, precisa-se de um profissional capaz de trabalhar de acordo com o projeto de lei nº868, de 2015. Queremos um professor ou professora jovem ou experiente, pode ser acadêmico de Ciências Sociais ou Sociologia, mas é imprescindível que seja conhecedor profundo dos pensadores britânicos, e dos discursos de Margaret Thatcher sobre a coisa pública e o dinheiro público. Procuramos um professor que valorize o quanto precisou investir na sua própria educação e entenda que mérito e dedicação sempre são mais funcionais do que benesses. (ESQUERDADIÁRIO, 2017).

É curioso o fato de a escola exigir um professor que não seja ideologicamente orientado. Dessa forma, dois questionamentos nos vêm à mente: É possível alguém chegar à vida adulta passando por um curso superior na área das Ciências Humanas sem ter desenvolvido uma posição ideológica? A exigência de um professor inteiramente neutro é possível de ser alcançada?

O projeto de lei número 868 / 2019, citado no anúncio, é o do Escola sem Partido, que exige que os professores ensinem sem doutrinar. O mais interessante, porém, é o fato de a escola exigir um professor neutro, mas que conheça as ideias dos pensadores britânicos e de Margaret Thatcher, ou seja, a exigência de um professor profundamente conhecedor das ideias neoliberais. Aquilo que a escola rechaça é, ao mesmo tempo o que exige. A escola é contrária ao professor doutrinador e escolhe seus profissionais com base em sua doutrina política e econômica, isto revela uma contradição.

A opinião do site que publica a reportagem vem logo abaixo do anúncio:

“Conte-me mais sobre professor não doutrinário”, em tempos de internet, esse anúncio de emprego poderia virar um meme. É mais uma expressão da discussão demagógica e hipócrita da direita, que com projetos como “Escola sem Partido” querem retirar das crianças e adolescentes a possibilidade de conhecerem a história da humanidade, seus grandes feitos como as Revoluções, seus artistas, é maiores pensadores. Eles sim buscam apagar a história viva, e contar só a versão “da elite”, ou seja, apagar toda a história de resistência operária, negra, das mulheres e LGBTs, transformando tudo em tabus morais, como o ensino sexual, enquanto aprovam o

ensino religioso, retiram matérias de sociologia e filosofia, é ainda falam em não doutrinação. (ESQUERDADIÁRIO, 2017).

O site posiciona-se de forma contrária ao anúncio e ao projeto de lei da Escola sem Partido. Dessa forma, acusa o que chamam de direita de querer retirar dos mais pobres o direito de conhecer sua própria história e a luta dos movimentos sociais. Apagar a história, afirma o site. A ideia é transformar tudo em tabus morais, “locais onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam” (FOUCAULT, 2014, p.9) e não se pode dizer tudo sob alegação de que não temos o direito ou de que política e sexualidade não são temas para serem tratados na escola. Ainda segundo a reportagem,

A escola para a direita não pode ser um espaço de conhecimento e desenvolvimento crítico, mas sim um instrumento de “ensino” moralizante e técnico para tentar acabar com a capacidade crítica e melhor educar para uma exploração resignada no mercado de trabalho. (ESQUERDADIÁRIO, 2017).

Observamos no anúncio a representação das ideias de uma escola ideal no sentido pregado pelo movimento Escola sem Partido ou pelos movimentos ditos de Direita. O fato é que os discursos trazem a essência de cada pensamento, revelam as estruturas e os objetivos de quem os desenvolve e os dissemina. O site conclui a reportagem da seguinte forma:

No caso da escola em questão, ainda querem professores que promovam ideias neoliberais, que apoiem as privatizações e todos os ataques aos trabalhadores como reforma trabalhista e da previdência. Embelezando Margareth Thatcher, um dos símbolos de governo anti operário que derrotou fortes greves na Inglaterra. Assim a escola diz nas entrelinhas que vai sim pregar todo seu ódio as lutas operárias. Escola sem partido que nada, escola com partido: do patrão. (ESQUERDADIÁRIO, 2017).

É disto, na verdade, que trata a análise dos discursos, observar as entrelinhas, enxergar os pormenores que identificam formas de pensamento e perceber que o “não dito” (CERTEAU, 2015) também diz algo.

2.13 – POR QUE TANTOS PROFESSORES DE HISTÓRIA SÃO COMUNISTAS?

O próximo artigo traz um título que certamente sintetiza as práticas discursivas criadas e disseminadas sobre os professores de História. Temos observado até agora que,

entre as diversas formas de atividade humana que são o conteúdo dessas estruturas que designamos como sociais e que condensam a prática humana em sua historicidade, nenhuma é tão eficaz como a linguagem, nenhuma tão imprescindível como essa maneira de designar, de classificar, de elaborar, de coisificar e, às vezes, de transformar o mundo social, que se encontra na linguagem (SILVA, 2015, p. 79)

Em diversas reportagens e artigos já analisados neste trabalho, ficou evidente que a ideia de que os professores de História são comunistas ajuda a constituir o corpo do discurso que tenta reduzir a legitimidade dos professores e do ensino desta disciplina. “Por que tantos professores de História são comunistas?”, esta pergunta representa a construção de um discurso que deslegitima, intimida e torna os professores de história inimigos da educação. Os textos que rotulam os docentes de história multiplicaram-se na última década, especialmente com o desenvolvimento do projeto Escola sem Partido e de veículos de mídia digital que se empenharam em endossar tais discursos. Somados a isso, o campo de disputas políticas e sociais também contribuiu para o acirramento de tais práticas discursivas. O artigo aqui analisado é de autoria de Percival Puggina³⁴, publicado em 17/07/2017. Logo na primeira linha observamos a proposta do artigo, vejamos:

Perdi a conta do número de vezes em que participei de debates de natureza política ou ideológica tendo do outro lado da mesa professores de História que não dissimulavam suas convicções comunistas, ou marxistas, ou socialistas. Não são poucas, por outro lado, as mensagens que recebo contendo relatos de alunos sobre a doutrinação política desenvolvida nesses cursos tão importantes ao desenvolvimento intelectual e cultural dos estudantes. Por outro lado, sempre que conheço algum professor ou aluno fora desse

³⁴ Percival Puggina, membro da Academia Rio-Grandense de Letras, é arquiteto, empresário, escritor titular do site www.puggina.org, colunista de Zero Hora e de dezenas de jornais e sites no país. Autor de Crônicas contra o totalitarismo; Cuba, a tragédia da utopia; Pombas e Gaviões; A tomada do Brasil. integrante do grupo Pensar+.

mainstream doutrinário, sei que estou diante de um valoroso resistente. (PUGGINA, 2017).

É possível identificar na fala de Puggina a tentativa de generalização da forma de trabalhar dos professores. Para Puggina, os professores de história são, majoritariamente, doutrinadores ideológicos, não se importando com opiniões contrárias. O autor do artigo tenta ratificar sua visão de que os docentes de história são, em maioria, comunistas. O discurso fica claro na afirmação de Puggina ao escrever que dentro das universidades só há duas formas de pensamento: aqueles que são comunistas e os que não são. Na mesma frase defende a ideia de que os que discordam do pensamento comunista são “valerosos resistentes”. Esta situação contribui para o acirramento daquilo que atualmente se chama de polarização político-ideológica e difunde a ideia de que as escolas e universidades não possuem, no presente momento, pluralidade de concepções.

O autor aponta, de acordo com seu discurso, dois fatores essenciais para que tal situação esteja acontecendo nas escolas e universidades,

Afinal, por que tantos professores de História são comunistas? E, numa extensão disso, por que, embora em grau menor, igual tendência ocorre em outros cursos das Ciências Humanas? Creio que se trate da convergência de dois fatores. De um lado, a prévia doutrinação dos colegiais no ensino fundamental e médio; de outro, a conveniência política dos partidos mais à esquerda do leque ideológico que sabem quanto vale o domínio da narrativa histórica para as determinações políticas do presente e para os alinhamentos do futuro. (PUGGINA, 2017).

O primeiro fator, é uma acusação: tal doutrinação já se inicia no ensino básico onde os alunos representam público obrigatório em sala de aula. O segundo fator é o entendimento de que os professores de História são doutrinadores porque entendem a importância do domínio das narrativas históricas e suas consequências na tentativa de construção de práticas discursivas. Dessa forma, segundo o autor, a suposta doutrinação por ele apontada acontece nas escolas e universidades de maneira intencional e movida por interesses políticos. O domínio da narrativa histórica é determinante para as construções políticas do futuro, assim justifica Percival Puggina. Sobre este domínio da narrativa histórica o autor do artigo escreve,

Não se peça da ciência aquilo que ela não pode proporcionar. Os eventos da História sempre admitem várias interpretações, notadamente quando envolvem conflitos. Nestes casos, obviamente, as partes em disputa têm divergentes pontos de vista sobre os acontecimentos e farão deles relatos desiguais. (PUGGINA, 2017).

Apesar de entendermos que, de fato, a história admite diferentes interpretações para os mesmos eventos, fica evidente que a produção historiográfica apesar de se apresentar de forma subjetiva não abre espaço para construção de um texto baseado no senso comum. A história não é escrita de acordo com todas as vontades do historiador. Haverá, pois, momentos em que o pesquisador não concordará com o que está escrevendo, uma vez que, numa pesquisa com rigor teórico e metodológico as versões são construídas com base numa análise criteriosa das fontes. A interpretação é feita baseando-se naquilo que as fontes nos proporcionam, nos dizem e não naquilo que queremos que ela diga.

O autor continua descrevendo o processo de doutrinação e a importância do domínio da escrita da História.

É nessa tensão que entram Marx e suas convicções sobre o futuro. Ao se assumir como profeta, o alemão fundou uma religião, e seus seguidores são convocados a um ato de fé. Como bem ensinou Olavo de Carvalho, ao ver a história desde seu ponto de chegada, os seguidores de Marx com estrado de professor, púlpito de pregador, teclado de jornalista ou escritor, microfone de comunicador passam a ver tudo que acontece entre o ponto de partida e o ponto de chegada como pá e picareta para abrir o caminho. Portanto, não há limites para a manipulação dos fatos e não há verdades que se mantenham além do tempo necessário a dar um passo adiante. (PUGGINA, 2017).

Na citação acima, o jornalista faz uma grave acusação. Afirma que os professores de História são manipuladores dos fatos e que constroem discursos que privilegiem os pensamentos marxista e comunista. Da mesma forma, o discurso construído por Percival Puggina faz exatamente o que ele repudia, ou seja, a narrativa presente neste artigo em análise não vai além da tentativa de construir um discurso, uma interpretação sobre os fatos. Além de tudo, faz referência à Olavo de Carvalho, o mentor de autoridades políticas brasileiras e conhecido por defender a tese de que o Planeta Terra é plano. Percival também

afirma que há um esquecimento proposital, por parte dos historiadores, dos atores históricos.

Eis o motivo pelo qual o que antes se chamava, de modo adequado “interpretações da História”, passou a ser denominado pelos marxistas como “guerra de narrativas”, desdobramento de sua indispensável luta de classes. Danem-se as perspectivas dos atores nos fatos narrados! Aliás, danem-se os próprios atores! O único interesse do relato é obter vantagem para o processo político do momento. (PUGGINA, 2017).

Estas características, segundo Puggina, não deixam dúvidas de que há uma espécie de doutrinação ideológica realizada pelos professores de História e dá o seguinte exemplo,

Assim fica fácil entender, também, o processo pelo qual militantes comunistas insistem em dizer que lutavam pela democracia contra o regime militar nos anos 60 e 70. Ora, eles tinham e mantêm ojeriza pela democracia que denominam burguesa e, por isso, tanto se empenham, ainda hoje, em implantar seus conselhos populares (soviets). No entanto, com vistas aos fins, reconstroem a própria história. Lutaram para implantar uma ditadura comunista de inspiração cubana em nosso país e hoje negam haver crido no que creram, pelo que pegaram em armas, e ainda creem. (PUGGINA, 2017).

Percival Puggina, na citação acima, descreve a ditadura civil-militar como um processo democrático. Afirma que os docentes de História têm ojeriza à democracia e, ao mesmo tempo, quer que o leitor acredite que o Brasil foi salvo de uma ditadura comunista pelos militares. É preciso reconhecer que tais discursos ganharam muita força nos últimos anos e ficam a cada dia mais evidentes.

2.14 – É INÚTIL FICAR DISCUTINDO SE NAZISMO FOI DE DIREITA E ESQUERDA.

O próximo artigo a ser analisado foi escrito por João Luiz Mauad em 08/04/2019 e publicado no site do Instituto Liberal. O tema do artigo apresenta-se interessante, pois trata de um jornalista escrevendo sobre os conceitos de totalitarismo, direita e esquerda. A primeira observação que podemos fazer é mencionar o fato de que, neste contexto, Mauad representa um “fazedor de história”. (MENESES, 2017) ao escrever sobre um conteúdo tão específico e

complexo, sem, contudo, apresentar rigor teórico e metodológico para fazê-lo. Assim inicia seu artigo,

A primeira lição da boa dialética é a definição dos conceitos. Eu não gosto do dualismo esquerda x direita. São conceitos muito amplos e unidos que, dependendo da definição que você dê a eles, podem abarcar qualquer coisa. Em política, sempre preferi separar o joio do trigo pensando em termos de individualismo x coletivismo, liberdade x coerção, democracia x totalitarismo. Dependendo da definição que você der aos conceitos de 'direita' e 'esquerda', o nazismo irá aconchegar-se num ou n'outro lado. (MAUAD, 2019)

O jornalista, logo de início, caracteriza a dialética como boa um ruim, o que já compromete o debate, pois o princípio da dialética não é ser boa ou má e sim, proporcionar a pluralidade de ideias e a liberdade de pensamento (PLATÃO, 2007). Logo no segundo parágrafo, Mauad descreve um pronunciamento de Adolf Hitler sobre o socialismo.

“O socialismo é uma antiga instituição ariana, germânica. Nossos ancestrais alemães mantinham certas terras em comum. Eles cultivavam a ideia do bem comum. O marxismo não tem o direito de se disfarçar de socialismo. O socialismo, ao contrário do marxismo, não repudia a propriedade privada. Ao contrário do marxismo, não envolve negação da personalidade e é patriótico. (MAUAD, 2019)

Os comentários de Mauad e sua citação de Hitler nos parece algo anacrônico, pois não é possível comparar o conceito de socialismo desenvolvido por Marx com o conceito de socialismo descrito por Hitler do povo Ariano em um período anterior ao desenvolvimento do capitalismo, são períodos e conceitos diferentes. No parágrafo seguinte faz outra afirmação que nos parece confusa. Vejamos.

Hitler era, portanto, socialista e coletivista, embora odiasse Marx (provavelmente porque este era judeu) e os marxistas e fosse um ferrenho anticomunista. O nazismo manteve o capital em mãos privadas, mas o nível de intervencionismo na economia era altíssimo. O coletivismo nazista era focado nas ideias de raça e de nação, não de classe, como o comunismo. (MAUAD, 2019)

Observa-se no discurso de Mauad a tentativa de modificação de certos conceitos já debatidos e referenciados por especialistas. Ao afirmar que Hitler era de esquerda e socialista, embora odiasse Marx, faz o leitor cair numa armadilha de conceitos. Em seu jogo de palavras e argumentos infundados o jornalista constrói a sua versão da história na tentativa de deslegitimar a

produção de conhecimento existente sobre o tema proposto. No último parágrafo, o jornalista lança sua opinião sobre os conceitos de direita e esquerda baseado essencialmente no modo de produção.

Para mim, socialismo, como descrito por Hitler na passagem acima, é um conceito de esquerda, não de direita. Mas posso concordar também com aqueles que veem o nazismo como um tipo de coletivismo nacionalista e, portanto, de direita. Por tudo isso, é inútil ficar discutindo se o nazismo foi de direita ou de esquerda. O que é extremamente necessário, sempre, é relembrar as muitas semelhanças entre os dois coletivismos assassinos do Século XX (comunismo e nazismo), porque ambos impuseram a tirania, o pensamento unificado, privilegiaram os uns em relação aos meios e deixaram como herança uma montanha de cadáveres. (MAUAD, 2019)

A ideia central no discurso de Mauad não é definir o que é direita e esquerda, ou conceituar o Nazismo como um movimento socialista. Em nosso entendimento, a ideia principal é aproximar o comunismo e socialismo dos regimes autoritários sejam da Alemanha nazista ou da Ex-União Soviética. O objetivo é ressaltar as características negativas dos governos de esquerda, pois, a formação política do jornalista é notadamente conservadora, capitalista e neoliberal. Assim, o discurso de Mauad em última análise, não é construído somente para rotular Hitler, Marx ou os partidos de esquerda, mas acima de tudo, apresentar o governo neoliberal como uma saída viável para a polarização.

2.15 – DOCTRINAÇÃO NAS ESCOLAS: O CURIOSO CASO DOS LIVROS DE HISTÓRIA.

O último artigo selecionado para este capítulo trata da função do livro didático no ensino de história. Escrito e publicado em 2019 no site “Voltemos à direita” é de autoria do historiador e professor Renan Alves da Cruz, também colunista e editor do site, além de ser coautor de obras como “Por que sou conservador” e colunista do portal Gospel Prime³⁵. Utilizando figuras de linguagem o professor descreve seus conceitos sobre o ensino e os livros didáticos de História. Assim tem início o texto do professor Renan,

³⁵ <https://www.gospelprime.com.br/>

De todas as inexplicáveis inconcretudes que alimentam mitos, nada me embasbaca mais que um desaparecimento em especial. Um mistério que suplanta sacis, curupiras e alienígenas abdutores. Algo que, se não fosse pelo recorrente juramento de esquerdistas que alegam tê-lo visto em ação, eu jamais consideraria sua existência possível: Falo, é claro, do curioso caso dos livros de história “oficial”. Segundo aferições dos historiadores à esquerda da realidade, este tão mítico objeto é um dos principais responsáveis pelo que consideram uma formação cultural deficitária e fraquejante no atendimento de demandas sociais. Em suma, por causa desses supostos instrumentos de cabresto direitista que a sociedade brasileira estaria nutrida de beligerância conservadora. Uma eventual história oficial, branca, eurocêntrica, urdida sob os mais nefastos intentos adulterantes, seria responsável pela intolerância e reacionarismo dos brasileiros. (ALVES, 2019).

O primeiro argumento utilizado por Renan Alves é a proposição de que os livros didáticos brasileiros seriam repletos de conteúdos eurocêntricos, onde a história dos mais pobres, negros, indígenas e mulheres não seria retratada. Segundo o professor, este é o argumento utilizado por professores doutrinadores para escolher livros voltados para as ideias marxistas. O professor descreve da seguinte forma sua experiência em sala de aula com a utilização dos referidos livros didáticos. Vejamos,

Nos cinco anos que passei exercendo a profissão de professor de história me deparei com dezenas de livros didáticos. Noventa por cento deles eram lixo tamanho que serviam sequer à reciclagem. Virei os de ponta-cabeça procurando um único espécime que empunhasse a tal da História Oficial e que privasse os oprimidos de suas páginas. (ALVES, 2019).

Dessa forma, Renan Alves se refere aos livros didáticos existentes no mercado como “lixo que não serve nem para a reciclagem”. Segundo o docente, noventa por cento dos livros didáticos manifestam, de alguma forma, posições político-partidárias. Sobre a indústria do livro didático o professor utiliza as seguintes palavras,

A indústria da propaganda marxista excedeu a realidade e transformou o discurso em verdade. Os professores esquerdistas, com seus périplos sassaricantes, incutiram em nossas cabeças que deveríamos ser porta-vozes dos operariados, dos desfavorecidos, dos sem voz. Que os livros didáticos e o ensino tradicional estavam tomados pelo fascismo penumbral dos degenerados, repercutindo os vitupérios de nossa elite genocida. E lá iam dezenas de futuros professores, com o rabinho entre as pernas, tentando mudar o mundo, implantando o doutrinamento marxista em seu alunado. (ALVES, 2019).

O professor Renan Alves afirma que os supostos professores doutrinadores utilizaram a construção de práticas discursivas que legitimaram a escrita e a formação de um discurso que se tornou verdade, ou seja, evidenciou o marxismo como doutrina principal nas escolas e universidades.

Há a crítica da defesa dos direitos dos mais pobres, dos operários e das pessoas que não tem voz. Na ótica de Renan este não deve ser o papel do ensino de história. A disciplina, segundo ele, deve ser imparcial, ensinar apenas os conteúdos, não deve assumir posição política, social, econômica ou cultural. Sobre esta propaganda política vejamos o seguinte trecho escrito pelo docente,

Procurei entre pilhas de livros didáticos, que por trás das artes de capistas e do papel de qualidade, escondiam teores da categoria de panfletos anarcorrevolucionários impressos em gráficas de fundo de quintal por organizações extremistas sigladas, já sustentadas ou ansiosas por alguma bufunfa estatal, nem que fosse via lei Rouanet, que financia “cultura” inculta e populista sob o apelido torpe de inclusão, e adora soltar umas centenas de milhares na mão de grupelhos cultores do rebosteio intelectual, que fazem meia dúzia de “peças populares” para justificar a grana que os sustenta. (ALVES, 2019).

O autor do artigo deixa claro que há a intenção dos autores dos livros didáticos de aproveitar os recursos governamentais destinados à compra dos livros, ou seja, no fim todos estariam disputando em campo de interesses econômicos. Dessa forma, milhares de alunos são diariamente engados. Segundo Renan Alves, os livros, da maneira como se apresentam, são inimigos do ensino de história. Ainda de acordo com o professor, não há liberdade de escolha, já que quase todo o mercado editorial de livros didáticos segue esta linha marxista. Esta ideia está explicitada no seguinte trecho.

Não há amplitude de escolha. A historiografia marxista abunda e conseguiu infectar até outras correntes que replicam a falácia. Desafio qualquer um a apresentar um título de livro didático atualmente no mercado, produzido nas últimas cinco décadas, que tenha “viés eurocêntrico” e não enfoque a tal da história da luta de classes, bem como compre para si a causa das minorias. (ALVES, 2019).

Os professores seriam cúmplices no processo de doutrinação político-partidárias nas escolas e universidades. Renan Alves, neste ponto é enfático ao afirmar que:

Se há uma história oficial sendo ensinada nas escolas brasileiras, está a há anos-luz da discursão choramingas dos vitimizados. Se oficialização se refere a predominância, no caso em questão já há uma hegemonia: a história oficial ministrada no Brasil é marxista até a medula. (ALVES, 2019).

No último parágrafo do artigo o docente deixa claro seu descontentamento com os livros didáticos de História e o ensino desta disciplina no Brasil ao afirmar que:

É a história perniciososa e partidária, que se diz denunciante da opressão e do racismo, apoiando demagogias segregacionistas, como o feriado de 20 de novembro e as cotas raciais. É a história feminista, sessenta e oitista, gayzista e estatista. Qualquer outra designação de História Oficial aqui é lenda, mito, fábula, mentiras engordadas na Academia, esmeradas no projeto de Gramsci e sustentada pelas vociferações de filhotes de Chauí que aparelham as universidades brasileiras e hipnotizam alunos de licenciatura sugestionáveis, de fraca formação, idealistas, incultos, que sairão de lá prontos para dar andamento ao círculo vicioso, tornando-se eles próprios agentes ceifadores da “História Oficial Ocidental Branca e Eurocêntrica”, mantendo o engodo mastodôntico de sua pretensa hegemonia em funcionamento. (ALVES, 2019).

Este último parágrafo, evidencia, de certa forma, um discurso de ódio. É perceptível no texto do professor Renan Alves trechos que revelam sua ojeriza ao marxismo, à luta LGBTQ+, à Gramsci e revela um modo de pensar que se disseminou nos últimos anos, voltado essencialmente para o neoliberalismo. Pessoas que se autoproclamam conservadoras e que utilizam as práticas discursivas que comungam para tentar impor suas vontades de verdade (FOUCAULT, 2014). Este contexto, de intensas disputas políticas, sociais e culturais acaba gerando discursos preconceituosos. Para atingir seus objetivos os envolvidos nos processos de construção dos discursos não medem palavras, contribuindo para o acirramento das disputas.

Ao final deste capítulo nos propomos a responder as três perguntas que fizemos no início deste. A primeira delas: a) De onde partem os discursos? Bem, evidenciamos que existe uma rede de construção e disseminação dos discursos que objetivam desenvolver outras versões sobre os professores e os livros didáticos. Dessa forma, parte da grande mídia, (já caracterizada em nota neste texto, nota 02, página 15) – de setores políticos (bancada religiosa), econômicos e conservadores desenvolveram ao longo da última década e de

forma intensa os discursos que deslegitimam a educação e especificamente os professores das ciências humanas. Desta forma, basta observar que os discursos partem de sujeitos representantes desses setores sociais, dentre eles Ali Kamel ou Rodrigo Constantino, por exemplo. Em suas críticas a palavra de ordem é doutrinação marxista, apregoam discursos – defendendo certamente suas ideias liberais – de que as escolas e os professores de história juntamente com os livros didáticos estão ali para doutrinar ideologicamente os alunos, com intuito de formar mentes marxistas, contrárias, portanto, às ideias liberais e capitalistas.

A segunda pergunta: o que querem dizer? Ao disseminar os discursos que deslegitimam o ensino de História e os professores, estes jornalistas, advogados, políticos e religiosos, ou seja, este grupo já conceituado como conservador e defensor das liberdades individuais, pretende dizer que o ensino de história é, de fato, doutrinador e, para isso, utilizaram práticas específicas de determinados professores para homogeneizar o comportamento e o pensamento dos docentes. Em outras palavras, os discursos tomaram alguns professores como o todo, estes tornaram-se a referência negativa na educação, portanto, é preciso mudar este ensino doutrinador. O primeiro passo é criar e disseminar ideias.

A terceira pergunta foi: sobre quais bases ideológicas estão assentados estes discursos? Demonstramos neste segundo capítulo as ligações entre Ali Kamel, Rodrigo Constantino, João Luiz Mauad, João Roberto Marinho e Miguel Nagib e seus respectivos institutos, jornais ou revistas, todos eles, declaradamente de cunho liberal, tais como o Instituto Millenium, o Instituto Liberal e o Escola sem Partido. Portanto, as bases ideológicas destes discursos deslegitimadores são notadamente liberais. Defendem um suposto ensino livre das doutrinações, baseado no esforço individual – que denominam de meritocracia -, da mesma forma defendem que a livre iniciativa econômica seja plena. Estes discursos, portanto, declaram um campo de disputas, onde esse grupo liberal-cristão-conservador tenta deslegitimar o ensino de história com o propósito de fundamentar seus pensamentos e implementar suas práticas também no campo da educação. É possível evidenciar que, na maioria

das fontes analisadas neste segundo capítulo, o papel do professor de história e sua possível doutrinação representa apenas o pano de fundo do cenário das discussões centrais, pois, não se trata apenas de discutir a qualidade do ensino, se trata de disseminar discursos que defendam um plano liberal, capitalista para um país que estava imerso em políticas de distribuição de renda, com plena ascensão social, redução da pobreza e de crescimento dos indicadores educacionais, com a redução do analfabetismo e, principalmente no acesso ao nível superior. Os discursos deslegitimadores, criaram o slogan da moralização liberal: “Deus, Pátria e Família” ou “Brasil acima de tudo e Deus acima de todos”.

Por meio da metodologia de análise do discurso ancorada em (ORLANDI, 2015) e em (FOUCAULT, 2014) percebemos que a ideia dos discursos contra os professores, o ensino de história e seus livros didáticos é deslegitimar sua função social. Tais discursos estão baseados em uma estrutura de pensamento liberal-conservador e com forte apelo religioso. Sua regularidade é evidenciada com o constante aparecimento destes discursos na grande mídia e com diferentes sujeitos. Objetivam, portanto, a construção de uma nova “vontade de verdade” (FOUCAULT, 2014).

CAPÍTULO 03- OS EFEITOS E AS POSSIBILIDADES DOS DISCURSOS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA.

“A História mal-entendida, caso não se tome cuidado, seria muito bem capaz de arrastar finalmente em seu descrédito a história melhor entendida. Mas se um dia chegássemos a isso, seria ao preço de uma violenta ruptura com nossas mais constantes tradições intelectuais”.

Marc Bloch.

No primeiro capítulo da presente dissertação foram descritas as principais características dos discursos ambientados na grande mídia sobre o ensino de história e os livros didáticos. Como tais, apontamos que os discursos/práticas discursivas apresentam uma ideia, um corpo (estrutura), uma regularidade e um objetivo. Dessa forma, identificamos no segundo capítulo como estes discursos aparecem, onde são produzidos e por quais sujeitos. De tal forma, podemos observar que as fontes analisadas neste texto apresentavam as características supracitadas identificadas ainda no capítulo inicial. Em outras palavras, evidenciamos esses quatro elementos nas fontes selecionadas. Especificamente, os documentos escolhidos para análise tratavam de temas ligados ao ensino de história, alguns relacionados à prática pedagógica, nas quais em aulas expositivas e dialogadas haveria o processo de doutrinação dos alunos, outros referiam-se aos livros didáticos e sua suposta ação doutrinadora em conjunto com os professores de história.

Para melhorar nossa compreensão de como estes discursos estão agindo no tempo presente é necessária a inserção de novas características das práticas discursivas. Primeiramente, é preciso compreender que só fazem sentido se estiverem inseridas em um contexto e que o discurso é uma forma de ação, pois “considera-se que falar é uma forma de ação sobre o outro, e não apenas uma representação do mundo”. (MAINGUENEAU, 2015, p. 25). Esta

afirmação acentua a ideia de existência dos objetivos dos discursos, por estarem em seus respectivos contextos, apresentam seus planos, sua estrutura e funcionamento. Em segundo lugar, os discursos são interativos e contextualizados, uma vez que, atuando como hóspedes da grande mídia, estão sempre em ação. Dessa forma, “Não diremos apenas que o discurso intervém em um contexto como se não passasse de uma moldura, de um cenário: fora de contexto, não pode atribuir um sentido a um enunciado”. (MAINGUENEAU, 2015, p. 26).

Ação, interação e contexto nos remetem à construção daquilo que (CERTEAU, 2015) conceituou como lugar social, já que os discursos são práticas que necessariamente precisam agir em um contexto (tempo e espaço). Aqui, identificamos que os discursos representam algo além do que simplesmente a fala ou a escrita, identificamos o seu poder de transformação, quer seja de pensamento, de fala ou de ação. Inseridos no cotidiano, os discursos atuam de inúmeras formas transformando-se de acordo com os meios sociais, digitais ou não. Assim, estão sempre em movimento, em mutação, sofrendo reapropriações e gerando diferentes interpretações. No entanto, há na grande mídia o que chamamos de direcionamento das interpretações, pois ao escrever os artigos, os jornalistas e os demais profissionais envolvidos na construção dos discursos, articulam os caminhos de interpretação, de tal feitio que a leitura destes artigos, de alguma forma, tenciona as interpretações de maneira mais ou menos direcionada. Isto fica claro, quando observamos as críticas feitas ao material didático ou às ações docentes nas aulas de história e, mais evidente ainda, quando o especialista contratado para comentar a reportagem ou o artigo possui a mesma linha editorial do jornal ou do site autor da reportagem. Isto evidencia uma falsa imparcialidade, característica de orgulho e tão apregoada pelos meios de comunicação. “Ninguém na mídia “cria” conhecimento. O prestígio do conhecimento percebido como autêntico é sempre produto de especialistas treinados” (SOUZA, 2019, p.17).

Outra característica acentuada é que o discurso é assumido por um sujeito. “O discurso só é discurso se estiver relacionado a um sujeito, a um EU,

que se coloca ao mesmo tempo como fonte de referências pessoais, temporais, espaciais [...] e indica qual é a atitude que ele adota em relação ao que diz e a seu destinatário [...]”. (MAINGUENEAU, 2015, p. 27). Em todas as fontes selecionadas para este trabalho procuramos identificar o sujeito pronunciador do discurso, quem é, de onde vem, o que pensa e defende.

Dessa forma, identificar quais referências que inserem em sua prática discursiva. Podemos perceber nos artigos de Ali Kamel, ao atacar os discursos existentes no livro “Nova História Crítica” de Mário Schmidt que, segundo o jornalista, defendem o socialismo. Kamel utiliza argumentos favoráveis ao Estado neoliberal. Vale destacar que este jornalista é autor de livros e artigos sobre política³⁶, é diretor de jornalismo de um grande veículo de comunicação nacional e defende claramente, em suas publicações, um estado neoliberal. É preciso lembrar neste caminho que o EU citado por Maingueneau (2015), é assumido, em diversas ocasiões, por uma companhia, um jornal, uma revista ou um site. Isto, além de dar maior relevância ao que é publicado, muitas vezes esconde quem está escrevendo, o sujeito, neste caso um outro EU, aquele que é indivíduo de fato. As corporações midiáticas, transformam-se em indivíduo quando dão a autoria de algum artigo ou reportagem à redação. Disseminam as ideias da empresa como se fossem individuais, mas que causam tanta indignação à setores conservadores da sociedade que merecem ser socializadas, desenvolvendo um sentimento comum de repulsa à suposta doutrinação nas escolas.

No interior de um trabalho como este é necessário relacionar diferentes práticas discursivas. Argumentos heterogêneos relacionados ao ensino de história devem ser confrontados à luz de outros discursos teóricos. Dessa forma, é possível identificar a existência de outros níveis além daquele em que avistamos o discurso principal. Nestes outros níveis, quer sejam nos comentários existentes nos sites logo após a matéria e/ou artigo publicado, nas discussões em sala de aula ou em textos acadêmicos que analisem discursos,

³⁶ Kamel, Ali. Dicionário Lula: Um presidente exposto por suas próprias palavras / Ali Kamel. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

KAMEL, Ali. Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor / Ali Kamel. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

percebemos a existência do interdiscurso, assim o discurso é assumido no bojo de um interdiscurso. “O discurso só adquire sentido no interior de um imenso *interdiscurso*. Para interpretar o menor enunciado, é necessário relacioná-lo conscientemente ou não, a todos os outros tipos de enunciados sobre os quais ele se apoia de múltiplas maneiras”. (MAINGUENEAU, 2015, p. 28).

Dessa forma, a presente dissertação conceitua-se como um subsídio para o desenvolvimento das discussões sobre o ensino de história entre os professores, assumindo assim uma posição de interdiscurso dentro de um contexto complexo. Isto quer dizer que, em certo tempo, novas produções, diálogos, aulas, encontros e outras atividades reconstruirão ou desconstruirão o que foi proposto até aqui. Encontramos agora a última característica a ser evidenciada: o discurso constrói socialmente um sentido. “Ele é continuamente construído e reconstruído no interior de práticas sociais determinadas. Essa construção do sentido é, certamente, obra de indivíduos, mas de indivíduos inseridos em configurações sociais de diversos níveis”. (MAINGUENEAU, 2015, p. 29). De fato, como evidenciamos nos capítulos anteriores, indivíduos de diferentes configurações sociais, tais como: jornalistas, advogados, professores, empresários, escritores, leitores, internautas e historiadores constroem e reconstróem as práticas discursivas propostas na grande mídia sobre o ensino de história, seus professores e livros didáticos.

Agora, pensemos em como tantos discursos circulando por mais de uma década nas mídias digitais e físicas atuaram e ajudaram a construir ideias diversas sobre o ensino de história, seus livros didáticos e as metodologias empregadas em sala de aula. A partir de 2007, evidenciamos um acirramento das disputas políticas e culturais relativas ao ensino da disciplina. De lá até 2019, movimentos como o Escola sem Partido, o Movimento Brasil Livre (MBL), e sites como o Instituto Liberal e Instituto Millenium, construíram práticas discursivas que rotularam os professores e os livros didáticos como doutrinadores. Atos isolados de professores foram postos como regra, se algum professor numa cidade brasileira qualquer, em algum momento, apresentou uma postura radical sobre um determinado assunto na aula de história, logo seria escrita uma reportagem sobre o caso, publicada e

repercutida intensamente na mídia e nas redes sociais, de tal maneira que aquilo passaria a ser visto como regra e não como exceção.

Se examinarmos os sites dos movimentos supracitados não encontraremos nenhuma prática dos professores de história, de sociologia ou de filosofia sendo retratada de forma positiva, recebendo elogios. Sempre nestes discursos, os docentes são apresentados como vilões doutrinadores, aqueles que saíram de uma universidade pública, local de doutrinação marxista fortemente influenciada pelos partidos políticos de esquerda, com ataque especial ao Partido do Trabalhadores (PT).

Obviamente estes discursos trouxeram efeitos, mais graves até do que poderíamos supor. Nos tópicos seguintes, identificaremos dois efeitos sobre a prática docente em história.

3.1 – O PRIMEIRO EFEITO: O LIVRO DIDÁTICO DOUTRINADOR E ALUNO TÁBULA RASA.

Como os discursos analisados até aqui podem ajudar os professores de história em seu ofício? Em grande parte, os textos, livros e materiais diversos apresentados no programa de Mestrado Profissional em História da Universidade Regional do Cariri (ProfHistória – URCA) apresentam atividades práticas voltadas à sala de aula, ou seja, um produto – análise de filmes, músicas, livros paradidáticos e outros -, especificamente metodologias do ensino de História que são extremamente relevantes. A nossa proposta se apresenta de forma diferenciada, pois, o que propomos aqui como produto, é a construção de um glossário de conceitos / palavras que foram evidenciadas por este pesquisador nas mídias jornalísticas e sociais ao analisar os discursos escolhidos para esta dissertação. Dessa forma, oferecer subsídios para que os professores de história conheçam os discursos produzidos sobre a disciplina, entendam o contexto de disputa e, acima de tudo, para aqueles que percebem isto como uma necessidade, auxiliar na construção de argumentos que defendam a legitimidade do ensino de história, afinal, só podemos construir

argumentos sólidos para pensarmos e defendermos nosso ofício quando entendemos o que está sendo dito.

É demasiado importante conhecer as críticas que são feitas ao ensino de história, quem produz e por quais interesses. Durante a leitura dos capítulos anteriores é possível perceber que procuramos analisar diferentes discursos, obviamente produzidos por diferentes sujeitos. As práticas discursivas selecionadas mostram, primordialmente, críticas negativas ao ensino de história. Partindo dessas críticas, publicadas em variados veículos de informação da grande mídia, procuramos, neste terceiro capítulo, entender quais os efeitos e possibilidades desencadeadas.

Os discursos criados e disseminados são frequentemente de ataque ao ensino de história e seus livros didáticos. As publicações encontradas acusam os materiais didáticos e professores de exercerem doutrinação político-partidária em sala de aula. Esta ideia, como já foi dito neste trabalho, está presente nos discursos de políticos, jornalistas, advogados e outros profissionais. Esta situação fica bastante evidente quando citamos o projeto de Lei “Escola sem Partido”, idealizado pelo advogado Miguel Nagib. Discursos que exigem a liberdade de aprender dos alunos, que acusam os professores de usarem a “audiência cativa” dos estudantes para lhes impor ideias comunistas tornaram-se comuns. O incentivo à fiscalização dos docentes e até mesmo a filmagem dos professores em sala de aula foram situações evidenciadas recentemente. Este tipo de comportamento evidencia que

Acreditar que o professor é um doutrinador quando trata das questões pertinentes que estão acontecendo no mundo público (e que isso não seria a matéria objeto da sua disciplina) constitui um equívoco sobre o que faz um educador. Discutir grandes mudanças políticas, econômicas e culturais que estão acontecendo hoje é parte essencial do ofício do professor. (PENNA, SILVA, 2016. P. 204).

Acreditamos que, neste contexto, a presente dissertação oferece um incentivo à problematização destes discursos.

Geralmente, nas disciplinas iniciais da Rede ProfHistória a primeira temática discutida é a História do Ensino de História. A história escolar foi utilizada como instrumento de construção, em certos momentos, de uma identidade nacional, pelo menos a tentativa (BITENCOURT, 2011). Tal situação

perpassa diferentes momentos de nossa história recente, basta lembrar a consolidação de nossa República no final do século XIX ou da disciplina de Educação Moral e Cívica durante o governo civil-militar. No tempo presente, é perceptível a disputa de memórias, histórias e identidades. Ideias que já imaginávamos superadas como o fascismo e os governos militares ganharam força com base nos discursos que tentam se legitimar utilizando as mídias. Desta forma, parte da estratégia desses sujeitos (Ali Kamel, Rodrigo Constantino, Miguel Nagib e outros) e suas mídias de atuação é atacar o ensino de história na tentativa de enfraquecer sua legitimidade para reduzir o alcance das ideias opostas e o livre debate em sala na mesma medida em que, com menor resistência, tentam disseminar suas práticas discursivas. Tal situação ganha contornos de disputa quando os sujeitos supracitados acusam os professores de história e seus livros didáticos de fazerem propaganda política de cunho comunista.

Tais discursos tornam-se extremamente perigosos, ao delegarem aos professores o papel de inimigos da educação, que “doutrinam os alunos”, “fazem-lhes a cabeça”, “tentam instaurar um regime comunista no Brasil”, ameaçando a liberdade de pensamento e retirando das famílias o papel central de educar. Estes sujeitos não compreendem que:

O âmago do processo educativo está em aceitar esta reponsabilidade pelo mundo, mesmo que estejamos insatisfeitos com ele no momento presente. A educação passa por inserir estes jovens no mundo e garantir que eles assumam este compromisso pela sua continuidade, caso contrário sua existência está em risco. (PENNA, SILVA, 2016. P. 201)

É possível realizar esta inserção no mundo sem o acesso ao livre debate, à liberdade de pensamento, opinião e expressão em sala de aula? Tal manifestação em nosso tempo pede que não só os conteúdos históricos sejam abordados de forma livre e crítica como também estes discursos que tentam deslegitimar o ensino de história sejam debatidos entre professores e alunos no âmbito escolar. O primeiro alvo na mira desses que atacam o ensino de história, evidenciado nesta pesquisa foi o livro didático. Pensemos este material da seguinte forma: “Livro didático é a categoria ideal-típica designadora de um artefato que ‘apresenta o conhecimento’”. (FREITAS, 2019, p.143).

Partindo desta definição diversos sujeitos (empresários, advogados, jornalistas, escritores, etc.) acusam autores, editoras e professores de doutrinadores. Tais críticas foram construídas em regime fabril, uma após a outra, exaurindo lentamente a legitimidade deste suporte pedagógico. Diferentes afirmações foram feitas, dentre elas a tentativa dos governos do PT de promover as escolhas dos livros didáticos mais alinhados à sua posição política e o poder econômico do mercado editorial que lucraria milhões ao produzir livros que valorizassem os aspectos positivos do governo. Partindo disso, entendemos que:

Nesse contexto, o livro didático apresentou-se como um elemento importante para compreensão do ensino da disciplina história, bem como sua utilização, e a relação estabelecida entre o sujeito/professor e esse objeto passa a ser repensada. Apesar de o livro didático atrair muitos defensores e críticos no Brasil, sua importância nas práticas e no cotidiano da sala de aula é um dos poucos consensos que existem em torno das análises desse “aparato didático”, “suporte”, “tecnologia pedagógica”. (ALEM, 2019, p.30).

Apesar de ser considerado extremamente importante para a prática pedagógica, tanto por seus defensores quanto por seus críticos, uma dimensão essencial da utilização destes materiais não foi levada em consideração pelos discursos críticos à suposta doutrinação presente nos livros didáticos: o processo de apropriação das informações feito pelos alunos. Em nenhum momento do processo de ensino e aprendizagem os estudantes são integrantes somente passivos, é necessário entender que estes alunos são participantes ativos.

Para pensar a apropriação dos livros didáticos pelos sujeitos professores/alunos dessa forma, temos que aceitar que as relações estabelecidas entre esses sujeitos, os objetos e o mundo não se dão de forma especular. Não há um processo necessariamente simétrico e reflexivo nessa relação entre os objetos, práticas culturais e os diferentes grupos sociais. No entanto, ainda persiste uma visão segundo a qual se acredita que os livros didáticos teriam o poder em si de inculcar um saber, promover uma aprendizagem histórica na cabeça dos leitores/professores/estudantes. Em geral, essa visão minimiza o protagonismo dos leitores, especialmente dos professores na relação com esse objeto. (ALEM, 2019, p.32).

Esta dimensão é completamente ignorada pelas mídias digitais e seus produtores de conteúdo. Aparentemente a preocupação mais importante destes veículos é promover discussões midiáticas que contribuam para a

construção de discursos cuja função primordial é desorganizar o ensino de história e, de alguma forma, organizá-lo de forma a legitimar suas práticas discursivas. Para tanto,

[...] a grande mídia e os setores conservadores da sociedade civil ainda veem o livro didático de história como um poderoso formador de consciências, ou seja, um disseminador de ideologia perniciosa. Enfim, consideram que os alunos são desprovidos de discernimento para avaliar tanto os conhecimentos e valores mitigados no livro didático de história quanto o discurso alarmista dessa mesma imprensa supostamente desprovida de ideologia. (FREITAS, 2019, p.143).

É preciso considerar, na mesma medida, que se no atual contexto o ensino de história convive com elogios, críticas e ataques, em qualquer outro cenário, em maior ou menor grau, as críticas – de qualquer natureza – também acontecem. O que queremos afirmar com isso é que o leitor/estudante e o professore/pesquisador ocupam espaço de protagonismo e como parte essencial no processo educativo as problematizações fornecem os subsídios para as críticas ao ensino de história. Dessa forma, observamos que:

Quando aceitamos o protagonismo do leitor, rejeitamos a ideia de uma relação de subordinação e/ou de recusa desse instrumento. Uma vez que compreendemos que as relações estabelecidas entre os homens, o mundo, os objetos, práticas culturais e os diferentes grupos sociais e, assim, inclusive com os livros didáticos, não se dão de forma mecânica de subordinação dos sujeitos aos objetos. Pelo contrário, essa relação entre os sujeitos e os objetos, no caso, o material didático, se constitui por meio de uma apropriação dos primeiros, que imprimem um sentido, que não preexiste à leitura. Ultrapassando dessa forma, a ideia de que o uso do material didático produziria um sentido para o ensino da disciplina em si. (ALEM, 2019, p.30-31).

Mesmo quando professores e alunos recorrem aos livros didáticos como ferramenta pedagógica única em sala de aula não estão assumindo o papel de objetos ou parte passiva no processo de ensino e aprendizagem. Existem outras dimensões da vida – cultura, política, o lugar social, a própria escrita e outros – que permitem aos envolvidos na complexa trama do ensino de história posicionarem-se como protagonistas. O livro didático não deve ser compreendido como um instrumento que carrega em si o poder de doutrinar e nem como única fonte de informação. O que devemos ter em mente é que o

que está contido no livro deve ser problematizado em sala, proporcionando o debate e a consolidação de um pensamento crítico.

3.2 – O SEGUNDO EFEITO: O PAPEL SOCIAL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA É DOCTRINAR.

Nos discursos contidos nas fontes selecionadas para este trabalho é perceptível a tentativa de criação de uma ideia sobre os professores de história: São perigosos, doutrinadores. Aproveitam a obrigatoriedade da presença dos alunos para difundirem suas ideias políticas.

São comunistas, esquerdistas, feministas além de outras adjetivações. Neste processo, que aqui delimitamos de 2002 a 2019, práticas discursivas foram disseminadas nas mídias digitais contribuindo para uma crise da função social do professor História. Antes visto como agente de fundamental importância na construção da cidadania entre os jovens, passou a ser alvo de acusações, sendo considerado, em alguns casos, inimigo da sociedade aos desvirtuar os filhos daqueles se denominavam cidadãos de bem: patriotas, cristãos, nacionalistas e liberais. Na mesma teia de relações, as disputas políticas se acirraram, partidos políticos e parlamentares até então inexpressivos ganharam força e passaram a chamar atenção da grande mídia com seus discursos conservadores, militaristas e nacionalistas.

Vê-se ali o desenvolvimento de um grande movimento anti Partido dos Trabalhadores (PT) que atingiu quatro mandatos presidenciais consecutivos. Desta forma, o ensino de história ocupa lugar central de disputa em diferentes searas. Seria preciso, portanto, fazer com que a sociedade ou parte dela acreditasse na ideia de professor doutrinador a serviço do comunismo supostamente implantado no Brasil pelo Partido dos Trabalhadores. Assim como no século XIX, como relatou José Murillo de Carvalho através da fala de Mirabeau, em A formação das almas, “não basta mostrar a verdade, é preciso fazer com que o povo a ame”. (CARVALHO, 2009, p.11). Esta ação tem como veículo a educação, especificamente as disciplinas das chamadas ciências humanas. Nesta situação identificamos o segundo alvo destes discursos: o

professor de história, pois, para os produtores dos discursos contra os docentes, o papel social dos docentes deveria ser modificado. Sobre este conceito, Peter Burke afirma que “O papel social é definido com base nos padrões ou normas de comportamento que se esperam daquele que ocupa determinada posição na estrutura social”. (BURKE, 2002, p.71).

Estas mudanças de pensamento provocaram a modificação das expectativas que parte da sociedade nutria em relação aos docentes, de tal forma, que aquilo que os professores estavam fazendo em sala de aula não mais nutria o que se queria deles. Desenvolve-se, assim, a necessidade de vigilância e execração pública dos professores, acirrando ainda mais as disputas. Neste contexto, uma avalanche de informações, vídeos, publicações de artigos, reportagens foram postas em evidência com uma perspectiva bem clara do tempo presente: desenvolver um novo discurso, uma nova vontade de verdade (FOUCAULT, 2014).

Assim, neste discurso onde os professores de história não mais aparecem como pertencentes à identidade de um grupo, pois são sujeitos estranhos à vontade da comunidade, “seu papel social deve ser adequado às aspirações em criação do meio social”. (BURKE, 2002, p.85). Numa sociedade cada vez mais conectada, as mídias possuem grande relevância no processo de disseminação das ideias. Estas ideias na grande mídia davam um novo rumo ao papel social do professor, pois, a maneira como ministra suas aulas não mais interessam à sociedade, pois estamos agora diante de novas aspirações políticas, se exige um Brasil conservador, temente à Deus, cristão, que respeite os valores da família heteronormativa, que não possua lugar para o contraditório, para o relativo. Em sala de aula, não se discute sexo, gênero, religião, pois são postos como tipos ideais, não há espaço para a problematização. Falar sobre consciência de classe é um pecado mortal. Essas características discursivas contrárias ao ensino de história e como este se apresentava, evidenciam, por meio das práticas discursivas, a tentativa de criação de um novo meio social, de uma nova vontade de verdade (FOUCAULT, 2015). É neste ambiente que hoje devem atuar. Dolorosa

realidade esta que, em certa medida, criou-se pelo silêncio e pelo espaço negado na grande mídia às vítimas dos mais variados ataques.

Dessa forma, as mídias e sujeitos que se julgam preparados para opinar definiram outras metodologias de ensino como corretas em contraponto às já existentes. Sobre o método de ensino vale lembrar que,

Para a história e demais disciplinas, método de ensino corresponde às formas pelas quais os professores apresentam conteúdos aos alunos sob diferentes meios de comunicação e atividades escritas e orais. E entende-se a importância do método de ensino por ser 'a parte da disciplina que põe em ação as finalidades impostas à escola' e representar a liberdade teórica da criação disciplinar ou os limites impostos ao trabalho docente (CHERVEL, 1990, Apud BITTENCOURT, 2019, p. 162)

Assim, as práticas discursivas que atacam as abordagens dos professores em sala de aula são responsáveis mais por impor limites ao trabalho docente do que promover um debate com contribuições pertinentes. Praticamente não há diálogo, somente acusações de doutrinação política. Tais críticas “centram-se especificamente nos métodos de ensino, na figura do professor, no processo de organização de suas aulas, de seleção de programa de estudos e materiais didáticos [...]”. (BITTENCOURT, 2019, p. 162). É o que temos visto durante a análise das fontes, crítica aos métodos de ensino, ao professor em si e ao material didático. A ideia dos que criticam é o retorno à uma educação de caráter meramente instrutor. O que significa um retrocesso, pois, o que estávamos presenciando desde a década de 1960 era uma “significativa mudança do lugar do professor e do aluno na sala ao substituir o método expositivo pelo método dialogado. Essa re colocação do aluno tornou possível a criação de novos métodos de aprendizagem e redimensionava-se o método de ensino dos professores”. (BITTENCOURT, 2019, p. 165).

Este ambiente proporcionava o debate nas escolas e a liberdade de pensamento principalmente após a constituição de 1988 e a criação da Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB). Naquele contexto,

A história escolar proposta como conhecimento de princípios universais e humanista, exemplo e veículo do senso crítico, possibilitaria formar espíritos autônomos e alunos poderiam realizar julgamentos, fazer escolhas para os projetos futuros. Diante de tais

impossibilidades, a história ficou sob suspeita pelo seu poder de formação política. A transformação da história e da geografia em estudos sociais, pelo regime ditatorial entre os anos de 1971 a 1985, foi acompanhada pelo retorno aos *métodos instrucionais* como estudos dirigidos e de instrumentalização dos alunos a responder a testes de múltipla escolha, além da transformação do livro didático em suporte para a efetivação de *método instrucional*. (BITTENCOURT, 2019, p. 165)

Pensando neste campo, o que observamos é o retrocesso acelerado da educação, especialmente nas disciplinas de ciências humanas – ensino de História. Paira sobre os professores o fantasma da censura, dos interventores nas Universidades públicas e da caça aos professores questionadores. Os discursos contrários aos docentes e ao ensino de história foram disseminados com tal sucesso que se criou um estereótipo destes professores.

Quanto a significação, estereótipo está associado à opinião pré-constituída sobre classes de indivíduos, grupos ou objetos que reproduzem formas esquemáticas de percepção de juízo. É uma caracterização convencional e simplista atribuída a membros de um grupo de pessoas com base em generalizações. (MEINERZ, 2019, p.102)

Os professores foram reduzidos de maneira simplista a doutrinadores, responsáveis por deseducar, quando deveríamos, segundo os anseios, de parte da sociedade, apenas instruir, apresentar os conteúdos.

Dentro da delimitação temporal deste trabalho houve, de forma ostensiva, a criação de discursos que reduziram a prática docente a um conceito simplista, onde o professor deveria aparecer como uma fonte de informação, de conteúdo e não devendo se posicionar em relação aos assuntos ministrados em sala. Dessa forma, foi elaborada por meio das práticas discursivas, uma descrição simplificada do ofício de professor e, ao mesmo tempo, uma generalização, o que “por sua vez engendra formas de viver, de sentir e de agir [...] acerca do desconhecido, ou, para alguns do outro” (MEINERZ, 2019, p.102). Assim, não haveria mais espaço para deixar os estudantes serem educados por “desconhecidos”, comunistas, doutrinadores, marxistas ou feministas. O que resultou, portanto, dessa generalização foi “a construção de ideias reguladoras capazes de sustentar práticas preconceituosas, discriminatórias [...]”. (MEINERZ, 2019, p. 103).

É isto que temos visto nas salas de aula, nas mídias digitais e especificamente nas falas de jornalistas e membros do atual governo do Presidente Jair Bolsonaro. O ministro da educação, Abraham Weintraub, tem demonstrado em suas entrevistas e publicações em redes sociais o discurso de que dentro das universidades federais só há espaço para doutrinação ideológica comunista e uso de drogas, fala esta corroborada pelo presidente Jair Bolsonaro. Vejamos a reportagem publicada no site globo.com em dezembro de 2019³⁷.

O ministro da Educação, Abraham Weintraub, reafirmou nesta quarta-feira (11) a existência de plantações de maconha e laboratórios de produção de drogas nas universidades federais. Para embasar a fala, o ministro exibiu uma série de reportagens sobre o tema. A declaração foi dada à Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, onde o ministro foi questionado pelos parlamentares por mais de 7 horas para esclarecer uma entrevista concedida por ele no fim de novembro, quando Weintraub declarou pela primeira vez que as universidades são “madrças de doutrinação” e “têm plantações extensivas” de maconha, além de os laboratórios de química estarem desenvolvendo droga sintética, a metanfetamina. (GLOBO.COM, 2019).

Por isto a situação é grave, por que simplifica e generaliza os discursos criados, alocando conceitos demasiadamente simples e equivocados ao ofício do professor de história em todos os seus níveis de atuação.

Outro questionamento produzido pelos discursos críticos ao ensino de história na grande mídia de forma geral, é a problematização dos conteúdos realizada em sala de aula pelos professores. Pois, segundo tais práticas discursivas, é nesse momento que a doutrinação acontece. No entanto,

uma das principais inovações do ensino de história nas escolas nas últimas décadas diz respeito à incorporação da problematização dos conteúdos abordados em sala de aula. Esta perspectiva – diretamente inspirada na chamada *história problema*, tal como cunhada por Lucien Febre – parte do princípio de que o conhecimento histórico (e, por extensão, os conteúdos) é construído a partir de um problema formulado pelo historiador, que geralmente diz respeito às questões e interesses do tempo presente. (ALMEIDA; GRINBERG, 2019, p.199)

³⁷ Fonte: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/12/11/weintraub-reefirma-existencia-de-plantacoes-de-maconha-e-laboratorios-de-droga-nas-universidades-federais-em-comissao-na-camara.ghtml>. Acessado em: 20/03/2020.

Nessa perspectiva não há como o professor significar o conteúdo sem relacioná-lo ao tempo presente. Em outras palavras, para fazer sentido o conteúdo precisar ser problematizado, para a partir daí ser transformado em conhecimento. O conhecimento histórico precisa fazer sentido, significar e ser ressignificado. Cabe aí, desenvolver na escola diversas metodologias de ensino, dentre as quais a pesquisa é primordial.

Na educação básica, a adoção de metodologias de ensino baseadas na problematização se revelou útil não apenas para discutir a natureza e próprio processo de produção do conhecimento histórico, mas também para mostrar como o conhecimento histórico é, necessariamente, fruto de uma investigação. Ou melhor, para incorporar a ideia de que, para de fato aprender, é preciso aprender a pesquisar. (ALMEIDA; GRINBERG, 2019, p.199)

Percebemos, neste momento, as diferenças conceituais entre o que os discursos da grande mídia – jornalistas, advogados, jornais, revistas, sites, políticos e outros – conceituaram de doutrinação e o que os pesquisadores do ensino de história denominam de problematização. Sem ela, não há aprendizagem significativa, não somente dos conteúdos, mas principalmente do desenvolvimento das visões de mundo e da formulação de pensamento crítico.

É preciso permitir que os professores desenvolvam suas próprias atividades a partir de seus interesses e de conteúdo específicos, levando em consideração as particularidades das regiões e das escolas onde trabalham. Por fim, para o desenvolvimento de um pensamento crítico, que forneça instrumentais para que os alunos consigam transformar o manancial de informações às quais têm acesso nos mais variados meios [...]. Elas permitem ao professor trazer para a sala de aula questões presentes no cotidiano de seus alunos e na realidade ao seu redor, fornecendo instrumentos para que seus alunos sejam capazes de observar, analisar, classificar e fazer generalizações, construindo conceitos e adotando novos comportamentos. (ALMEIDA; GRINBERG, 2019, p.200)

Tal visão supracitada nos permite evidenciar que o aluno não é tábula rasa, passivo no processo educativo. “Este desenvolverá a capacidade de avaliar criticamente as aulas e as informações que o cercam” (ALMEIDA; GREINBER, 2019). Em todo este processo é necessário que o professor receba da sociedade confiança e, acima de tudo, liberdade. Não existe liberdade de aprender se não há para ensinar. Privar os professores de sua

liberdade de cátedra sob acusação de doutrinação ideológica configura-se num atentado à educação de qualidade e à liberdade de expressão.

Para que o aluno seja produtor do saber, é essencial que, antes, seu professor também o seja. Se, cada vez mais, o papel do professor tem sido visto como o de alguém que não é um simples transmissor de conhecimentos produzidos noutros lugares, mas alguém capaz de produzir seu próprio conhecimento, que será usado na sala de aula, então é imprescindível que os professores tenham autonomia para escolher o que e como ensinar. De professores-pesquisadores e professores-autores é feita a matéria-prima da atitude problematizadora. (ALMEIDA; GREINBER, 2019, p. 201)

Desta forma, defender a liberdade de ensinar do professor de História, é também defender uma educação democrática, participativa. É preciso conceber o professor como produtor de saberes, já que basta observarmos os programas de mestrado da Rede ProfHistória para entendermos que as pesquisas e seus produtos retornam para as salas de aula, lugar onde originalmente foram idealizadas e lá, contribuirão para um ensino problematizador.

Ao observarmos os pensamentos descritos, no transcorrer deste trabalho, sobre ensino de história evidenciamos que:

no caso da educação, ocorre, certamente, uma apropriação pública da história [...] observa-se muitas vezes a tentativa de adivinhar uma resposta apenas a distância e apontando, com autoridade dêitica, caminhos e soluções inovadoras para um diagnóstico de repetição e rotina. Seria necessário, mesmo ir aos fatos (e aos lugares), ouvir professores, escutar sua voz, compreender suas escolhas e acolher suas razões? Na verdade, reconhecimento da necessidade de escuta atenta de outras ocupações profissionais – jornalistas, comunicadores, produtores culturais, escritores e museólogos – parece mais razoável do que o magistério crescentemente precarizado e desprovido de *glamour*. (ANDRADE; ANDRADE, 2019, p.176-177)

É justamente o que temos descrito até aqui. A grande mídia, de forma geral, prefere dar maior relevância aos discursos e críticas daqueles que ocupam outras profissões e que possuem o glamour da audiência, dos acessos e das visualizações nas redes sociais. Mesmo quando há o convite de profissionais historiadores para programas televisivos a pauta a ser discutida, geralmente, não se refere ao ensino de História ou aos livros didáticos. Isto configura, portanto, parte da estratégia desenvolvida na tentativa de deslegitimar o ofício de professor de história. Neste processo, a grande mídia e aqueles interessados na construção de um novo discurso ignoram que o ensino

de história e a “história produz-se na articulação de diferenças culturais, para além as supostas subjetividades e identidades originárias de docentes, discentes e autores de livros didáticos” (ANDRADE; ANDRADE, p. 183).

De fato, todos os argumentos desenvolvidos pelos professores, historiadores e demais pesquisadores da educação são completamente ignorados, construindo uma espécie de cegueira geral. Em sala de aula, quando o “professor de história atua como provocador de conhecimentos, que desestabiliza preconceitos, provoca questionamentos, amplia significados, estimulando o diálogo e o confronto de ideias” (ANDRADE; ANDRADE, p. 183) está contribuindo para o amadurecimento crítico dos alunos, para o desenvolvimento das problematizações, enfim, contribuindo para a continuidade da essência do ensino de História: o desenvolvimento de um pensamento crítico voltado para as análises das diferentes temporalidades e, sobretudo, para a superação de ideias preconceituosas.

Em tempos tão difíceis, o ensino de história não pode ser menosprezado, daí a necessidade da produção de conhecimento nesta área e, além disso, faz-se necessário o posicionamento dos pesquisadores, professores, alunos e sociedade de forma geral no sentido de garantir um ensino autônomo. E isto deve ser feito com veemência, pois, os discursos contrários ao ensino de história estão ganhando força. No mesmo caminho o ensino existe e resiste para ser um contraponto ao desenvolvimento dos discursos de ódio, quer sejam racistas, homofóbicos, xenofóbicos e tantos outros.

3.3 – AS POSSIBILIDADES: A ANÁLISE CRÍTICA DOS DISCURSOS, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E OS NOVOS ESPAÇOS DE DISCUSSÃO.

Nas páginas a seguir, apresentamos três possibilidades para melhorarmos a qualidade dos diálogos com aqueles setores da sociedade que conceituam o professor como doutrinador. Entendemos que esses caminhos se trilhados de forma integrada podem contribuir para a superação das ações de

acusação de doutrinação e para solidificação do diálogo por meio do exercício de escuta mútua.

A primeira ação parte dos professores quando, em sala de aula, com suas respectivas turmas desenvolvem metodologias que promovam o desenvolvimento da consciência histórica, pois, “formar o cidadão em nossos tempos, o que envolve formação do senso crítico e da reflexão autônoma” (CERRI, 2011, p.131) representa a tarefa mais importante da profissão.

Em segundo lugar, percebermos a ação de analisar os discursos como fundamental para entendermos nosso cotidiano e o que está sendo dito sobre nosso ofício e, por último, é preciso haver maior aproximação entre professores, pesquisadores e academia de modo a integrar suas pesquisas e práticas. No mesmo sentido, é conveniente que estes participem mais ativamente das mídias digitais, que ocupem este espaço de debate e disputa, dialogando com aqueles que possuem presença marcante nestes ambientes.

A seguir discorreremos sobre estes três fatores de forma integrada, sem necessariamente seguir a ordem apresentada nas linhas acima.

Os discursos apresentados até esta fase do trabalho refletem posições políticas e ideológicas antagônicas dentro do campo específico do ensino de história, que incluem o papel social do professor e os livros didáticos desta disciplina como agentes auxiliares de um possível processo de doutrinação. Com os discursos presentes na grande mídia, podemos perceber, partindo da proposição de que em “toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”. (FOUCAULT, 2014, p. 08-09).

Este processo de controle, seleção e redistribuição têm por função construir ou manter um processo de poder. É o que percebemos quando analisamos os discursos selecionados para esta dissertação retirados de diversas publicações hospedadas em sites, blogs, jornais e outras mídias. Nestes casos, houve a produção de um discurso reducionista e homogeneizador do ofício de professor de história como um doutrinador

político-ideológico. Uma vez produzidos, estes discursos passaram a ser controlados pelos veículos da grande mídia, cuja evidência está no aparecimento constante nos meios de comunicação, quer sejam físicos ou digitais.

Agora selecionados e controlados, estando constantemente em evidência estes são redistribuídos, principalmente por meios digitais. Desta forma, os discursos passam exercer seus poderes por meio de procedimentos discursivos -, comentários, imposição de tabus, construção de verdades ou vontade de verdade-, Foucault (2014), e passam ao campo da materialidade, impondo comportamentos diferentes aos professores e alunos, de tal maneira que as metodologias do ensino de história e suas problematizações precisam ser modificadas pelos professores sob pena de punição, já que suas metodologias não devem doutrinar. No mesmo caminho, os alunos são instigados a vigiarem seus professores e denunciarem supostas práticas doutrinadoras, gravando vídeos das aulas de história numa clara tentativa de intimidação dos docentes.

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo de poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar. (FOUCAULT, 2014, p. 09-10)

É disto que se trata a disseminação dos discursos na grande mídia: poder, controle de uma complexa teia de relações onde o ensino de história desempenha o importante papel de legitimador dos discursos que se querem impor na tentativa de criação de novas verdades. Desta forma, o empoderamento das práticas discursivas também se dá por meio dos procedimentos de exclusão ou interdição dos discursos, pois não se pode dizer o que se quer a qualquer momento. Em sala de aula, os principais alvos de silenciamento, em termos de conteúdo, são a religião, sexualidade e política. Não por acaso, as bases ideológicas da parcela conservadora, cristã e

heteronormativa da sociedade e da classe política que chefia atualmente o poder executivo e legislativo no Brasil. Sobre isto,

Notaria apenas que, em nossos dias, as regiões onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e as da política: como se o discurso, longe de ser esse elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica, fosse um dos lugares onde elas exercem, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes. (FOUCAULT, 2014, p. 09)

De forma mais profunda no processo de entendimento do funcionamento dos discursos na perspectiva de dominação e de disputa no ensino de história (FOUCAULT, 2014) nos direciona para outra reflexão: Os discursos são importantes, no entanto, nem sempre revelam verdades. O que está por trás dele, em suas bases, ou seja, aquilo que precede o discurso é igualmente importante, neste caso, a vontade de verdade e a vontade de saber. São essas vontades que revelam os objetivos dos discursos.

Nem sempre estas vontades estão afloradas, não aparecendo com suas intencionalidades evidentes, necessitando, portanto, de um outro nível de entendimento sobre as práticas discursivas, daí a importância de evidenciarmos os discursos sobre o ensino de história na grande mídia: para que os professores encontrem subsídios que os ajudem a problematizar a responsabilidade que o ensino de história carrega. Sobre essa vontade de verdade, diz-se que:

Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte principal: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema de livros, da edição, das bibliotecas, com as sociedades de sábios de outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. (FOUCAULT, 2014, p. 16-17)

Estas disputas discursivas entre a grande mídia, professores, acadêmicos, alunos, políticos e outros setores da sociedade representam “uma espécie de pressão e como que poder de coerção” (FOUCAULT, 2014, p.17).

Por conta dessas disputas, os discursos acabam por influenciar as narrativas sobre o ensino de história. “Jörn Rüsen entende a narrativa histórica

como principal competência humana de produção de sentido. E produzir sentido é atribuir significado à vida, sob o ponto de vista individual e social [...]” (FREITAS, 2019, p.174). Assim, a disputa pelo domínio da criação dos discursos reverbera nas narrativas históricas desenvolvidas em sala pelos professores e nas narrativas desenvolvidas sobre o ensino de história. Dessa forma, se há a tentativa de deslegitimação do seu ensino, há, certamente a modificação das narrativas históricas.

Esta modificação dos discursos e, conseqüentemente das narrativas, acaba por modificar o sentido que o ensino de história tem para a sociedade. O que temos visto hoje é tentativa de retirada da problematização das aulas de história, a ideia é retrocedermos ao século XIX, com uma história metódica, conteudista, com forte apelo nacionalista e desprovida de sentido para os alunos. Os discursos que se insurgem sob a alegação de neutralidade ignoram que “ensinar história é, em grande medida, viabilizar o aprender a pensar historicamente, ou seja, racionalizar a vida, para realizar a referida visão de mundo”. (FREITAS, 2019, p.174). Assim, os referidos discursos de deslegitimação continuam exercendo seu papel de forma ininterrupta, retirando espaço dos professores nos debates sobre o campo do ensino.

Para pensar o processo de ensino e aprendizagem é necessário ter em mente que:

os problemas e as potencialidades do ensino-aprendizagem de história não estão restritos à relação professor-aluno na classe, mas envolvem o meio em que o aluno e professor vivem, os conhecimentos e opiniões que circulam em suas famílias, na igreja ou outras instituições que frequentam e nos meios de comunicação de massa aos quais têm acesso. (CERRI, 2011, p.54)

As reportagens tentam evidenciar uma percepção extremamente simplista do processo de ensino e de aprendizagem, ao alocar o professor como doutrinador e fonte de verdade, o livro didático como seu braço direito neste processo e o aluno como uma tábula rasa, que só absorve informações sem poder contribuir. A grande mídia se recusa a publicar que “a história que o aluno usa é diferente daquela que o professor ensina, que por sua vez, é diferente do que funcionários do Ministério da Educação e acadêmicos formadores de professores apregoam” (CERRI, 2011, p.54). Esta situação é

evidente ao analisar as fontes selecionadas para este trabalho, em nenhum momento evidenciamos esta percepção, de que existem no mesmo processo diferentes histórias circulando e aprendendo umas com as outras. No entendimento da grande mídia e de seus produtores de conteúdo midiático não há, da maneira como eles vêm, relação dialética e dialógica no ensino de história.

Cerri (2011, p. 57) ao falar de conscientização histórica traz a seguinte afirmação:

Historiadores e professores de história sustentam sua profissão e sua função social na ideia de que qualquer tema ou assunto pode ser mais bem compreendido através do recurso à sua história, conhecendo seus antecedentes, seu contexto de surgimento, interesses e sujeitos envolvidos, discursos para validá-los em diversas conjunturas históricas, e assim por diante. Essa ideia que funda o nosso campo disciplinar, é a de *historicidade* do mundo em todas as suas facetas, sejam elas concretas ou imaginárias.

No momento em que vivemos, de intensos ataques ao ensino de História é necessário que identifiquemos e mostremos aos nossos alunos um motivo para estudá-la. É preciso conferir a história algum uso prático ou função real” (RÜSEN, 2006, p.10). Obviamente, não queremos dizer que a história e seu ensino serão responsáveis pela resolução de todos os problemas de ordem da construção da cidadania, mas reafirmar seu compromisso de fornecer subsídios para uma melhor compreensão de mundo é tarefa de fundamental importância. Nestas aulas podemos apresentar aos nossos alunos métodos de análise crítica. “Diante de tudo isso, conhecer a história e ser capaz de entender / praticar o seu método de análise crítica dos enunciados e de construção do conhecimento é uma necessidade, se almejarmos formar um pensamento autônomo, crítico e criativo” (CERRI, 2011, p. 58). Se queremos estudantes autônomos, críticos e criativos necessitamos em nossas aulas utilizar ferramentas que potencializem tais situações. Mesmo que por meio de um simples diálogo, “faz toda diferença conhecer, mesmo que superficialmente, a história das coisas que nos cercam e com as quais interagimos [...] ao tomar nossos posicionamentos diante dos múltiplos aspectos da realidade”. (CERRI, 2011, p. 59). Paulo Freire com sua pedagogia crítica, já nos dizia que a

educação liberta, nos torna críticos, observadores de nosso contexto. Cerri (2011, p. 59), neste mesmo caminho afirma que:

pensar historicamente é nunca aceitar as informações, ideias, dados, etc. sem levar em consideração o contexto em que foram produzidas: seu tempo, suas peculiaridades culturais, suas vinculações com pensamentos políticos e classes sociais, as possibilidades e limitações do conhecimento que se tinha quando se produziu o que é posto para análise. É nunca deixar de lado que todo produto de uma ação tem um ou mais sujeitos, em sua origem, e é decisivo saber quem são esses sujeitos, pois isso condiciona o sentido da mensagem.

Por isso, analisar historicamente os discursos é tarefa das mais importantes para que não nos tornemos prisioneiros de uma ação conformista, daí a necessidade de repensarmos a nossa didática da história. De tal maneira que “a didática da história agora analisa todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico da vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa” (RÜSEN, 2006, p.12)

Neste processo de discussões sobre o ensino de história precisamos entender que há, como foi evidenciado, uma disputa de poder e um propósito em dominar as diretrizes da educação, especificamente no campo do ensino. Há, nesta seara, a constituição de um processo cultural de formação e reconhecimento de identidades. Isto nos leva a pensar que este campo é alvo de disputa por constituir aquilo que se conceituou como consciência histórica. (CERRI, 2011, p.14) assim define a consciência histórica:

Podemos definir como uma das estruturas de pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que está inserido [...]. Mas não basta esse impulso irrecorrível de agir; é preciso saber para onde agir, e essa busca por sentido inerente a todo ser humano e à sua história, que se liga à história da coletividade. Temos a necessidade constante de atribuir sentido ao tempo, às origens do mundo e da humanidade.

O desenvolvimento, a partir das aulas de história, da Consciência histórica representa outra possibilidade para retornarmos ao campo do diálogo sobre a aprendizagem e deixarmos de lado as acusações de doutrinação. O agir no mundo e sobre o mundo, problematizando conceitos, respeitando opiniões e observando os horizontes de expectativas, assim pensamos em um

ensino de história livre e democrático. E ainda mais, “A consciência histórica, entretanto, não se resume ao passado e à memória, mas às projeções que fazemos do nosso futuro” (CERRI, 2011, p.15). Não se trata de uma história *Magistra vitae*, onde encontraríamos todas as respostas num sentido teleológico, mas sim algo que dê subsídio para o entendimento dos cotidianos quer sejam no passado, presente ou nas projeções de futuro. Dessa forma,

Projeto o futuro, imediato, de médio prazo ou distante, e com isso tomo as decisões que me permitem agir, por que nunca ajo para que hoje seja igual a ontem, mas trabalho a partir da possibilidade de que no amanhã se realizem minhas expectativas, mesmo que de um cotidiano pacato e seguro. Nessa dinâmica, a minha identidade (constituída em grande parte pela minha história) e a identidade coletiva (constituída em grande parte pela história nacional) são fundamentais. E aqui está a ligação entre a consciência histórica e o ensino de história, bem como os vários usos sociais que o conhecimento histórico assume. (CERRI, 2011, p.15).

Assim, observamos que o conceito de consciência histórica está essencialmente ligado ao ensino de história e às metodologias do ensino utilizadas em sala de aula. Portanto, “a disciplina da história não pode mais ser considerada uma atividade divorciada das necessidades da vida prática” (RÜSEN, 2006, p.15).

Os discursos disseminados na grande mídia, obviamente, não fazem referência a este conceito, o que caracteriza total falta de conhecimento do campo que foi escolhido para ser alvo de críticas e questionamentos ou tenha sido não dito de forma deliberada. É preciso que estejamos presentes nos ambientes que requerem debates, que também nós, professores e pesquisadores do ensino de história, tenhamos as ferramentas para embasar nossas concepções. Desta forma, apresentar à sociedade o professor como alguém que “é, sim, um intelectual capaz de identificar os quadros de consciência histórica subjacentes aos sujeitos do processo educativo – inclusive o seu próprio – e de assessorar a comunidade na compreensão crítica do tempo, da identidade e da ação na história”. (CERRI, 2011, p.18).

Voltando à possibilidade da análise do discurso, surge daí a necessidade de desenvolvermos análises críticas sobre os discursos relativos ao ensino de história, desvendar os interesses dos discursos, entender os

processos pelos quais os discursos exercem seu poder. Pois, “para que se possa falar verdadeiramente em crítica, é necessário haver a decisão de desvendar interesses que o discurso, por natureza, tentaria dissimular, uma decisão de desmontar processos que abrem caminho à violência, à discriminação, à injustiça” (MAINGUENEAU, 2015, p. 53). É, portanto, papel do professor de história tecer sua análise crítica dos discursos e dos conteúdos vivenciados em sala de aula e, mais recentemente, sobre o conteúdo criado nos artigos, editoriais e entrevistas sobre o ofício dos professores e os livros didáticos de história.

Outra observação primordial é disseminar através dos discursos que:

a formação histórica dos alunos depende apenas em parte da escola, e precisamos considerar com interesse cada vez maior o papel dos meios de comunicação de massa, da família e do meio imediato em o aluno vive se quisermos alcançar a relação entre a história ensinada e a consciência histórica dos alunos. (CERRI, 2011, p. 44).

Tratamos, ao longo de todo este texto, a função dos professores de história e dos livros didáticos desta disciplina como temas indissociáveis. Embora saibamos que os livros representam um meio e não um fim, precisamos considerar que esta literatura faz parte da maioria das escolas públicas do Brasil e, portanto, não há como considerar a ação, mesmo pequena, de um sem o outro. De forma objetiva observamos a análise dos discursos como uma das possibilidades para o desenvolvimento de práticas docentes no ensino de História, pois:

No nível mais imediato, o caráter crítico de uma pesquisa em análise do discurso se manifesta por meio dos objetos de estudo que ele escolhe: racismo, sexismo, antissemitismo, fascismo... Assim T. Van Dijk descreve a análise crítica do discurso como uma análise sociopolítica (conduzida por cientistas) que estuda as diferentes formas de poder (ou de abuso de poder) nas relações entre os sexos, as raças e as classes. (VAN DIJK, 1996 Apud MAINGUENEAU, 2015, p. 57)

Assim, conciliando o caráter questionador e emancipador do ensino de história com a análise dos discursos, quer sejam nas redes sociais, nos livros didáticos ou das falas em sala de aula, entendemos que estes pontos sensíveis precisam ser trabalhados com liberdade. Ou como bem disse (FOUCAULT, 2014), trabalhar os assuntos que são considerados tabus. Portanto,

Ao nosso ver, sua própria forma de proceder, a análise do discurso tem uma força crítica, mesmo que os pesquisadores não se interessem por temas sensíveis como o machismo ou o neocapitalismo, mesmo que eles não considerem que as ciências humanas e sociais devem estar a serviço de uma emancipação. (MAINGUENEAU, 2015, p. 53)

Esta emancipação defendida com (MAINGUENEAU, 2015) se comparada aos discursos analisados no segundo capítulo, certamente seria rotulada de doutrinação, já que aqueles que atacaram as práticas docentes dos professores de história acreditam que as ciências humanas não estão a serviço da emancipação. Dessa forma, neste último capítulo evidenciamos e reconhecemos a importância dos discursos e dos interesses contidos neles, pois trazem compreensões de mundo, aspirações políticas, econômicas e culturais.

Sobre esta questão, a sociologia das ciências multiplicou as pesquisas. Reconhecer a existência de tais interesses é simplesmente reconhecer que a análise do discurso também é discurso, e que, ao falar do mundo, os locutores também procuram legitimar a posição de enunciação que constroem. (MAINGUENEAU, 2015, p. 60).

Ao analisarmos os discursos sobre nossa prática docente criamos a dificuldade de legitimação dos enunciados que atacam as aulas de história, quebrando, dessa forma, o “caráter sacralizador” (MAINGUENEAU, 2015). Destas práticas discursivas. O que presenciamos, partindo da análise das fontes selecionadas, é que, por serem criadas e hospedadas em sites de veículos da grande mídia, os discursos sacralizam-se, constituindo visões distorcidas do ofício de professor de história. Por tudo isso e,

Além disso, o estudo do discurso possui uma força crítica simplesmente pelo fato de contestar algumas convicções enraizadas na ideologia espontânea dos locutores: que o discurso reflete uma realidade prévia, que a linguagem é um instrumento que permite “expressar” o pensamento dos Sujeitos, que o sentido está encerrado nos enunciados. (MAINGUENEAU, 2015, 61).

Analisar os discursos nos permite desestabilizar as instituições que os criam, que os tornam possíveis, mais até do que simplesmente demonstrar seus conteúdos (MAINGUENEAU, 2015). Em nosso estudo, identificamos que os discursos disseminados pelos veículos de comunicação não descreviam uma realidade prévia geral, mas que a partir deles uma suposta realidade

homogeneizadora das aulas de história passou a fazer parte do vocabulário cotidiano, de tal forma que a ideia de que os professores doutrinavam os alunos passou a ser difundida e aceita por uma parcela da população brasileira. Isto porque os comentários e as ressignificações posteriores a publicação dos textos podem ser modificados “a cada minuto em seu conteúdo [...] de forma que é impossível afirmar qual é a ‘boa’ versão” (MAINGUENEAU, 2015, p. 177), se é que existe uma. Sobre o estudo dos discursos Maingueneau (2015, p. 179) nos diz:

A posição dos estudos de discurso parece, ao mesmo tempo, forte e fraca. Forte porque é por meio do discurso que se constrói a realidade social, e, portanto, todo o empreendimento de conhecimento, inclusive os próprios estudos do discurso. Ninguém pode ignorá-lo, nem mesmo que quisesse denunciar sua influência. Mas também é fraca porque somos frequentemente tentados a ver no discurso um suplemento decorativo das disciplinas bem estabelecidas – sociologia, história, psicologia, linguística...- a eclipsar seu estudo em proveito do estudo das “palavras” ou das coisas, para retomar os termos de M. Foucault.

Consideramos, portanto, a análise dos discursos como peça fundamental para o entendimento das disputas no campo do ensino de história no tempo presente. É, também, por meio dela que enxergamos a realidade social, nosso lugar de fala e que podemos perceber aquilo que está nas entrelinhas do que é dito ou escrito. Dessa forma, neste campo, “por mais problemática que possa ser sua identidade, constitui um novo posto de observação das práticas de uma sociedade, um posto que modifica a forma pela qual apreendemos a linguagem, a subjetividade, a sociedade, o sentido”. (MAINGUENEAU, 2015, p.181). De tal maneira, os discursos disseminados na grande mídia sobre o ensino de história, quando analisados nesta perspectiva, representam uma importante ferramenta de apreensão do pensamento de determinada sociedade sobre esta disciplina e seu campo de ação.

Os pronunciamentos interessam ao historiador, tanto quanto os discursos, por implicarem uma intervenção pública de alguém, uma saída à cena de um personagem que, com palavras, pretende causar algum tipo de efeito ou acontecimento” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2017, p. 223). Diante das fontes que analisamos, identificamos nesta situação que os artigos, editoriais,

entrevistas, vídeos e outras formas de pronunciamento revelam discursos que de alguma forma propõem uma intervenção pública no campo do ensino de história. Ao rotular os professores de doutrinadores toda uma situação de dúvida sobre ofício dos docentes é evidenciada. No mesmo caminho, os livros didáticos e as ações governamentais, especificamente do governo que se pretende atingir são questionadas em suas intencionalidades, de tal forma que toda uma trama discursiva é criada e disseminada na grande mídia, desenvolvendo assim os discursos homogeneizadores.

O que estes discursos que atacam o ensino de história pretendem é promover um retrocesso no ensino e na pesquisa em história de tal forma a fomentar a neutralidade do historiador implicando na “retirada de qualquer papel ativo por parte desse profissional, sendo ele apenas um pesquisador / professor coletor e relator de informações de uma história que já está pronta [...]”. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2017, p. 232). É para redimensionar estas ações que defendemos aqui a análise dos discursos como ferramenta de construção da prática docente e da formação continuada do professor / pesquisador pois, durante muito tempo, os discursos “eram analisados (e também ainda o são, muitas vezes) enquanto construções de versões sobre o passado, mas nunca interrogados eles mesmos como construções narrativas” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2017, p. 234). É preciso, portanto, enxergar os discursos como práticas discursivas que possuem, como foi evidenciado no primeiro capítulo, uma ideia, o corpo, uma regularidade e um objetivo.

E, dessa forma, ampliar nosso campo de visão sobre nosso ofício, tendo como norte que os discursos, por possuírem ideias e objetivos, que são, em si, construções narrativas que carregam todas as vontades daqueles que os criam. Os discursos não trazem apenas falas sobre um passado distante ou do presente, possuem suas temporalidades específicas, subjetividades e uma historicidade arraigada em sua própria existência, de tal maneira que, demonstram nas entrelinhas suas vontades de verdade e de poder (FOUCAULT, 2014). Os discursos e pronunciamentos passam, nas palavras de Le Goff e Foucault, de documento a monumento, ou seja, deixam de ser vistos como algo que traz em si mesmo o passado, como aquilo através do qual se

interroga como foi o passado, para ser interrogado quanto a sua própria produção”. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2017, p. 234). Quem produz? Por que produz? Para quem produz? Estes são questionamentos iniciais que devemos fazer a todos os discursos relativos ao ensino de história, aos livros didáticos de história e a qualquer conteúdo midiático criado e disseminado na grande mídia.

Ao pensarmos nesta dissertação como produto objetivamos, acima de tudo que nós, professores / pesquisadores, tenhamos o seguinte direcionamento:

Ao tomarmos um discurso ou um pronunciamento como fonte para nosso trabalho não devemos perguntar apenas o que ele diz sobre o passado, que informações ele nos traz, mas devemos nos perguntar como este discurso foi produzido, em que época, por quem, em que circunstâncias políticas, econômicas, sociais. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2017, p. 235)

Fazer estas perguntas nos proporcionam observar nosso campo de pesquisa e de trabalho de forma mais ampla, pois,

Aprendemos com Foucault que todo discurso pertence a uma dada ordem discursiva que deve ser analisada, isto é, todo discurso segue regras culturais e historicamente estabelecidas, obedece a modelos, está implicado em dadas relações sociais e de poder que o incitam a dizer algumas coisas e proíbem ou limitam de dizer outras. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2017, p. 235)

Identificamos, em nosso trabalho, essa ordem discursiva e seus propósitos, evidenciamos as características e as regras culturais e históricas que, já estabelecidas, influenciam as construções discursivas. Vimos, em certa medida, aquilo que permite e proíbe o lugar de fala, o que pode ser dito e não dito. Em nosso processo de análise dos discursos selecionados para esta dissertação percebemos uma espécie de partilha de conceitos e de enunciados que tentavam estruturar os argumentos relativos ao ensino de história, aquilo que chamamos anteriormente de regularidade. Sobre isto, aprendemos que:

Todo discurso tem uma relação de coexistência com outros discursos com os quais partilha enunciados, conceitos, objetivos, estratégias, formando séries que devem ser analisadas. Como Michel de Certeau chama atenção, todo discurso ou pronunciamento é emitido de um dado lugar, que deve ser interrogado pelo historiador: um lugar temporal, espacial, institucional; um lugar de fala ou de autoria; um lugar social. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2017, p. 235).

Percebemos esta série de discursos se desenvolvendo desde 2002 até 2019, as fontes analisadas no capítulo anterior representam este recorte temporal. Neste contexto, as publicações demonstraram suas estratégias e seus objetivos, deixando claro o lugar social de seus produtores, como por exemplo o senhor Ali Kamel, representante de um veículo de jornalismo e entretenimento da grande mídia. Neste processo de análise das fontes, entendemos que estas,

não são apenas fontes através das quais pesquisamos, estudamos um dado objeto o acessamos as ideias, sentimentos, desejos ou objetivos de dados sujeitos, mas eles se tornam a matéria mesma da análise do historiador, que descobre que todos os documentos ou testemunhos são formas de discurso, que os objetos e sujeitos não preexistem aos discursos que deles falam, mas são construídos por eles. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2017, p. 235).

Tal característica é essencial para a compreensão do processo de análise dos discursos, entender que os discursos, vistos como monumentos, não existem antes de serem fontes e vice versa. À medida que os discursos são formados pelos testemunhos e pronunciamentos também são constituídos enquanto fontes, tornando-se, dessa forma, a matéria mesma da análise do historiador, não sendo possível separar os objetos dos discursos, neste caso o próprio discurso é fonte e objeto de estudo. De tal maneira que,

Os discursos e pronunciamentos não falam de um objeto externo a eles, mas constituem o próprio objeto, dando a ele nome, conceituação, versões, inteligibilidade, verdades. Tanto que somente ao pronunciar ou escrever esses discursos e pronunciamentos, ou seja, somente ao expressar suas ideias, pensamentos, emoções, desejos, afetos, posições políticas, éticas, estéticas, morais ou religiosas, é que o emissor vai adquirindo uma dada identidade de sujeito, vai emergindo com uma figura que costumamos chamar de Eu. O sujeito só se torna autor da fala ao falar, só se torna sujeito daquele discurso ao pronunciá-lo ou emití-lo. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2017, p. 235).

É isto que temos visto nas fontes selecionadas para este trabalho de 2002 a 2019, os discursos que nomearam os professores de doutrinadores, construíram suas próprias versões do ofício de professor e, nas palavras de (Foucault, 2014) constituíram suas verdades. Nesse contexto, podemos identificar o Eu / Ele produtor dos discursos, na verdade este Eu / Ele representa um plural – Eles -, grandes veículos de informação, empresários, políticos, jornalistas, advogados, escritores que, descontentes com o modelo

de ensino das universidades e das escolas construíram discursos para serem veiculados na grande mídia de maneira a modificar o conceito da profissão e seu papel social.

Em razão disso,

Um grande número de historiadores – notadamente aqueles em dia com as discussões no campo da linguística, da Filosofia da linguagem, da Hermenêutica, da Semiótica, ou de outros campos que tornaram a linguagem como objeto de reflexão – entendem que tudo o que o historiador faz é análise do discurso, embora possam ter distintas maneiras de praticá-la ou mesmo de entenderem o que seja um discurso. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2017, p. 236).

Portanto, defendemos a ideia de que tudo o que o historiador faz é analisar os discursos, independentemente da natureza que estes se apresentam ao pesquisador / professor. Discursos existentes na grande mídia, nas salas de aula ou nos livros didáticos, qualquer que seja sua natureza, estamos sempre realizando esse exercício, analisando os pronunciamentos e os discursos em seus respectivos contextos. Os discursos são eles próprios acontecimentos.

Embora muitos ainda apresentem a análise de discurso como uma metodologia particular, de uma dada pesquisa em particular, ela está no cerne daquilo que Certeau chamou de operação historiográfica, ela é uma ferramenta metodológica indispensável, mesmo para quem trabalha com outro tipo de fontes históricas. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2017, p. 236).

Lembrando que Certeau (2015) em “A operação historiográfica” leva que em consideração o lugar social, uma prática e a escrita do historiador. Dessa forma, nestes três campos não há como entender se não se utilizar da análise dos pronunciamentos e dos discursos, principalmente quando se fala da escrita e das práticas. Seguindo neste caminho, Durval Muniz (2017, p.236) nos alerta que as “análises dos discursos devem obedecer ao que chamamos de análise externa e interna dessas produções ou artefatos discursivos”.

Sobre a análise externa especificamos que:

A análise externa de um dado discurso ou pronunciamento implica perguntar a respeito de suas relações com aquilo que o cerca, com aquilo que o situa num dado tempo, espaço, sociedade, cultura, relações políticas, econômicas, ou seja, perguntar-se por suas condições históricas de possibilidade, por aquelas condições que permitem a sua emergência, seu pronunciamento; perguntar-se pelas ligações daquele discurso ou pronunciamento com tudo aquilo o

transcende, com tudo que o margeia. Na análise externa, o pesquisador precisa saber com precisão a datação e a localização espacial, a inequívoca atribuição de autoria de inquirir sobre o momento histórico e em circunstâncias o pronunciamento ou discurso veio à luz, a pretexto de que, em que situação e com quais objetivos ele foi emitido. A análise externa interroga sobre o contexto da fala, sobre as relações sociais, econômicas, políticas que estão implicadas naquele discurso, naquele pronunciamento, em que relações de poder e de saber o autor daquele discurso está envolvido. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2017, p. 236-237).

Esta análise externa, portanto, deve servir como diretriz para que os pesquisadores e professores analisem os discursos sobre o ensino de história, sobre aquilo que circula na grande mídia relativo ao nosso cotidiano de sala de aula. Em todos os discursos desta dissertação, tentamos realizar o máximo de perguntas possíveis relativas ao seu contexto de criação e disseminação, em certa medida, o questionamento válido seria: quais as relações de poder existentes proporcionaram o advento destas práticas discursivas, e quais os objetivos com sua disseminação? É para fomentar o debate sobre possíveis respostas para as perguntas acima é que entendemos a análise discursiva como ferramenta primordial.

Ainda no primeiro capítulo afirmamos que os discursos possuem quatro características essenciais: uma ideia, estrutura, regularidade e objetivo. Quando, em nossas pesquisas, identificamos e analisamos cada característica e entendemos as relações destas entre si, estamos realizando a chamada análise interna.

Essas exigências inspiram, levam àquilo que chamo de análise interna dos discursos. A partir das reflexões feitas por estas correntes de pensamento, o historiador tem que tomar um discurso ou pronunciamento não apenas como algo que lhe é exterior e do qual é um testemunho, um documento, um resto, uma pista, um sinal. O historiador deve tomá-los com sendo em si mesmos um acontecimento, um evento que merece ser interrogado enquanto tal. O discurso não é transparente, não é uma lente ou um espelho através do qual vemos o que está fora ou para além dele simplesmente. O texto dos discursos tem uma espessura própria, tem uma estrutura interna que precisa ser analisada. Ele não é apenas reflexo de estruturas que o transcendem, mas que possui estruturas imanentes que o sustentam e lhe dão inteligibilidade, lógica, coerência, consistência, singularidade. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2017, p. 237).

Estas análises, interna e externa, pressupõem que o texto obedece a uma ordem do discurso (Foucault, 2014), que existem regras para sua construção, quer sejam políticas, econômicas, culturais, gramaticais ou de narrativa. Que os historiadores e professores estejam atentos para estas situações, onde os discursos em suas entrelinhas, possuem muito a dizer.

No outro campo de possibilidades entendemos que os historiadores não podem permanecer restritos aos ambientes que lhes são confortáveis, neste caso, refiro-me à academia, aos encontros, simpósios, seminários, fechados em um auditório e comungando somente com seus pares. Alguns temas históricos estão sofrendo novas análises, sendo negados, reescritos de maneira menos formal, atendendo dessa forma aos interesses mercadológicos. Na grande mídia, já há muito tempo, as reportagens são escritas no sentido de construção histórica, como narrativas. Ao que tudo indica, nas redações dos jornais, revistas e sites a História também é escrita. Sobre isto, vejamos o caso proposto por Meneses (2014, p.232-233) ao relatar a escritura dos elementos que informam a prática midiográfica:

Como que a velar os jornalistas em sua oficina diária, a história “estava” ali para não nos deixar esquecer que as notícias produzidas em torno da “grande mesa redonda” poderiam ser também primeiras páginas a figurar na “austera” parede dos grandes acontecimentos. Assim, as palavras de Scliar nos chamam atenção para outra questão: na visão do jornalista, a história não somente estava ali, mas era feita ali.

Nessa perspectiva, a função do historiador torna-se desnecessária, já que não só a notícia é produzida ali, mas também, a própria história. Tudo passa a ser um acontecimento histórico, uma história com H maiúsculo (Meneses, 2014). E o que temos visto é o avanço deste processo para outras áreas, é o caso do ensino de história e dos livros didáticos da disciplina. Estes sujeitos – lembrando de Ali Kamel e Rodrigo Constantino -, sentiram-se à vontade para produzir críticas relativas ao ensino, suas metodologias e aos livros didáticos de história, utilizando a máquina de poder da grande mídia para provocar efeitos aos profissionais envolvidos no ensino. Dessa forma,

nesse movimento seus produtores são ao mesmo tempo testemunhas e formuladores de explicações sobre os eventos; narram e explicam, dessa forma, o significam. Transitam entre uma estrutura conformativa que os antecede, que é posta pelo lugar de

onde falam, pois necessitam se enquadrar em determinados agenciamentos escriturários, sociais e ideológicos, mas por outro lado, partilham também da condição de participantes do momento do qual falam. (MENESES, 2014, p.236)

Percebemos então, que comparativamente ao estudo feito por Meneses (2014) sobre a produção midiática de conteúdo relativo à ditadura militar, as publicações analisadas nesta dissertação foram eventos midiáticos, construídos diariamente a partir de notícias veiculadas na grande imprensa, e de forma mais abrangente, para nosso objeto, na grande mídia. “Esta é uma peculiaridade que será comum a quase todos os eventos emblemáticos da contemporaneidade” (MENESES, 2014, p.237).

As práticas discursivas representam um campo de disputa, desenvolveram formas de estar sempre em evidência nas mídias digitais. São um exemplo daquilo que (HARTOG, 2012) denominou de experiências do presentismo. Isto é, a não cristalização das coisas – como a renovação constante dos discursos – nos faz vivermos um contínuo processo de expansão, cujos espaços, assim como os discursos, sempre em transformação deformam as experiências do passado, provocando uma angústia no presente e do futuro.

Explicar ‘o mundo’, responder as questões do homem hoje, tal é, pois, a tarefa do historiador que enfrenta o vento. Não se trata de fazer do passado uma tábula rasa, mas de ‘compreender bem em que ele se diferencia do presente’. Em que ele é passado. Contudo, tom, ritmo, tudo nas poucas páginas desse manifesto sugere ao leitor que o tempo urge e que o presente manda. (HARTOG, 2012, p.21)

Neste contexto, é preciso estar atento aquilo que se diz sobre o ensino de história, principalmente por aqueles que não possuem o curso da área em sua formação, mas que possuem grande influência midiática. Após a análise das fontes, é possível perceber que os historiadores perderam espaço nos ambientes digitais de discussão sobre seu próprio campo de conhecimento, especialmente no ensino de história. Novas ideias foram desenvolvidas e disseminadas na grande mídia – inclusive nas mídias digitais-, em certa medida sem um rigor acadêmico, mas que conseguiram atingir um grande público.

Nesse mundo que incluía um poder sem precedentes da mídia, a cultura expandira-se a ponto de se tornar coextensiva à economia, gerando uma sociedade globalizada na qual todo objeto material ou

serviço imaterial transforma-se em produto vendável [...] ocasionando na pós-modernidade capitalista a sensação de um Passado sem Memória e Futuro sem Esperança como tendência existencial predominante. (BARROS, 2018, p. 19-20).

Neste passado sem memória e no futuro sem esperança é primordial a presença do professor de história para que, por meio das discussões livres em sala e da análise dos discursos, possa contribuir com a formação de nossos alunos numa perspectiva de desenvolvimento da Consciência Histórica (Cerri, 2011). Pois, entender como funcionam os discursos sobre o ensino de história é uma maneira de ganhar espaço nos debates sobre nosso campo de atuação. Avançar nas discussões em novos ambientes – mídias digitais – é uma forma reforçar a legitimidade dos professores e dos pesquisadores do ensino de história e retomar o terreno que perdemos, nosso silêncio custou caro. Possuímos um “lugar social” (CERTEAU, 2012), construímos nossa legitimidade e não podemos deixar que os “fazedores de história” (MENESES, 2017) ocupem de forma majoritária este sítio.

Devemos todos, professores/pesquisadores e alunos pensar historicamente, pois este ato

deve ser um exercício que deve resgatar o tempo próprio das coisas sobre as quais se pensa, em vez de ficar preso no tempo fluido, quase um tempo fora do tempo, místico, com que muitas delas se apresentam, como, por exemplo, a ideia de que a globalização, do modo como a temos sofrido, é um fenômeno inevitável que controla a todos e não é controlado por ninguém; como a ideia de que do drama da seca no Nordeste brasileiro é o resultado do clima, enquanto Israel é uma região próspera. (CERRI, 2011, p. 60).

Isto nos diz que nenhum discurso surge do nada, que as proposições impostas pelas práticas discursivas possuem um propósito e foram constituídas por vontades de uma determinada camada social. “Dessa forma, pensar historicamente é a capacidade de beneficiar-se das características do raciocínio da ciência histórica para pensar a vida prática” (CERRI, 2011, p.61).

Nesta fase do texto já evidenciamos que a análise dos discursos é ferramenta importante para avaliar nossa prática docente, é útil também como subsídio para a construção de argumentos que defendam a legitimidade de nosso ofício. Também já foi dito que precisamos ocupar espaços de discussão até então pouco povoados pelos professores / pesquisadores do ensino de

história, neste caso, as mídias digitais e sociais não como produtores desenfreados de conteúdos midiáticos, mas como profissionais lúcidos e comprometidos com um ensino de história de qualidade e livre.

Resta-nos, neste momento, pensar no seguinte questionamento proposto por Cerri (2001, p.64) e que compreendemos como fundamental para nossa análise: “O que a história pode oferecer para que as pessoas se orientem melhor no tempo?”. Vamos além e pensamos em outra pergunta: O que o ensino de história tem para oferecer no sentido prático da vida?

A resposta a primeira indagação é proposta pelo próprio autor quando afirma que:

Em primeiro lugar, a história, disciplina científica, baseia-se na noção de historicidade e a oferece como elemento do pensamento cotidiano, ou seja, todas as coisas resultam de um processo histórico e continuam na história. Isto significa que o que é histórico não é absoluto, deriva de uma série de fatores, foi diferente no passado e pode mudar novamente. Isso coloca em perspectiva a ação dos sujeitos individuais e coletivos como possibilidade, sem o que não é possível pensar em cidadania ativa. (CERRI, 2011, p. 64).

Nossa orientação no tempo e no espaço só é possível quando desenvolvemos a consciência histórica. Ter consciência de quem somos, o que queremos e de quem são os outros e o que eles querem, independentemente de quem sejam, nos ajuda a pensar melhor nossa realidade, entender nosso contexto. Neste caminho, ter a possibilidade de analisar diferentes fatores sociais, políticos, econômicos etc. é algo de grande valor e que a grande mídia, representada por alguns sujeitos, inclusive políticos, desejam que os estudantes percam. É preciso lembrar também, que a história oferece a ideia de que

todos os pontos de vista sobre um determinado assunto são, afinal, relativos a determinadas origens, sujeitos e tempos. [...] todas as afirmações têm um autor (individual ou coletivo) e podem ser compreendidas com maior clareza estudando esse autor, seu lugar na sociedade e na história, seus projetos e interesses, sua formação e seu universo cultural no tempo em que existiu. (CERRI, 2011, p. 65)

Foi este caminho que procuramos trilhar ao longo desta dissertação, avaliar os discursos, seus caminhos, seus efeitos e suas possibilidades. A ideia desde o princípio foi evidenciar que a “história permite, afinal, compreender que

todas as coisas estão sempre vinculadas a contextos, e só são compreendidas se os contextos em que surgem e se desenvolvem são esmiuçados” (CERRI, 2011, p.64). Aqui encontramos a resposta para a segunda pergunta proposta na página anterior, o que o ensino de história tem a oferecer no sentido prático da vida? A resposta é simples e ao mesmo tempo requer ação complexa para ser posta em prática: O mais importante não é estudar os conteúdos em si, mas o método, a forma de pensar, produzir e criticar o saber sobre os seres humanos no tempo. Acreditamos que esta seja a característica mais importante do ensino de história e de sua presença na escola. Sobre isto Cerri (2011, p.66), afirma que:

talvez essa seja uma das contribuições mais importantes do “pensar historicamente” para a construção da cidadania: a capacidade de entender e posicionar-se diante de visões de mundo, de explicações gerais ou fragmentárias sobre a sociedade, que utilizam conhecimentos sobre o tempo. E isso, por sua vez só se dá quando nos informamos sobre o assunto em foco, quando conhecemos minimamente o que já se sabe e escreveu sobre ele.

Desta forma, o ensino de história encontra sua essência: fomentar o ato de pensar historicamente em todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Chegamos ao final desta dissertação certos de que não escrevemos tudo o que podíamos e queríamos – tarefa acredito impossível – mas na reta final, reforçamos nosso entendimento de que o ensino de história é essencial para nossa sociedade. Pensar historicamente, entender nosso contexto, analisar os discursos, rever conceitos e debater ideias são ações que, se não dependem do ensino de história, tão pouco podem ser feitas fora dele. A experiência de pesquisar o ensino de história no programa de mestrado dedicado exclusivamente a isto foi uma tarefa honrosa. Esperamos que esta dissertação possa, de alguma forma, contribuir para a prática docente dos nossos colegas da rede ProfHistória. Permito-me ainda afirmar que, ao observar as dissertações produzidas em variadas instituições de pós-graduação espalhadas pelo Brasil, somos invadidos por um sentimento de esperança, pois temos a certeza de não estamos sós na luta pela defesa de um ensino de história livre, plural e democrático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Os discursos sobre o ensino de história apresentados na grande mídia tomaram grande proporção nos últimos anos. Diferentes veículos de informação, incluindo as redes sociais, foram usados para pronunciamentos sobre os professores de história, suas metodologias de ensino e os livros didáticos da disciplina de maneira a homogeneizar e a deslegitimar o papel social do professor de história. Artigos, editoriais, vídeos, reportagens, entrevistas e outros gêneros de publicação foram disseminados de tal forma que o professor de história passou a ser visto como doutrinador.

Em um ambiente político e social bastante conturbado caracterizado pela ascensão de ideias conservadoras, neoliberais e, em certas ocasiões fundamentalistas e / ou fascistas, a liberdade de ensinar foi questionada sob o pretexto de proteger os alunos da influência dos professores socialistas, marxistas, comunistas, feministas, e tantas outras denominações que passaram a ser depreciativas. Tal movimento pôde ser evidenciado em grandes veículos de comunicação, dentre eles o Jornal “O Globo”. Além disto, jornalistas e outros profissionais influentes e atuantes na grande mídia como, por exemplo, o diretor de jornalismo da rede Globo, Ali Kamel e o comentarista presente em vários programas de rádio e televisão, Rodrigo Constantino, ajudaram a promover o processo de disseminação destes discursos.

Movidos por este ideal anticomunista e antidoutrinador, diversos sujeitos desenvolveram práticas discursivas que colocavam em evidência as supostas práticas doutrinadoras dos professores em sala de aula sem qualquer embasamento teórico válido e demonstrando ignorância sobre o campo do ensino. Neste contexto, não só a grande mídia se mobilizou como também advogados, procuradores e políticos participaram ativamente do processo, como por exemplo Miguel Nagib, autor do projeto Escola Sem Partido, que serviu de orientação para propostas de lei, em diversos municípios brasileiros, bem como propostas de leis federais.

Até mesmo professores de história manifestaram-se no sentido de afirmar que há sim, doutrinação e que passaram por isso em seus cursos de graduação, fortemente influenciados pelos ideais marxistas e pelos governos do Partido do Trabalhadores nas Universidades.

Em consonância com a proposta do Mestrado Profissional em Ensino de História, da rede ProfHistória, nos propomos nesta dissertação a investigar selecionadas práticas discursivas no sentido de entender a constituição, disseminação e objetivos destes discursos e, de tal maneira, fornecer como produto, subsídios para o entendimento de nosso campo de trabalho: o ensino de história e o cotidiano de sala de aula. Observando as referidas práticas discursivas como um campo de disputas, desenvolvemos nossa análise tendo como referencial a ideia de que os discursos não são estáticos, pelo contrário, são dinâmicos e constantemente ressignificados.

Outro fator relevante para esta pesquisa foi a constatação de que as discussões sobre o ensino de história passaram a ocupar ambientes estranhos aos dos professores e pesquisadores do tema, já que a grande mídia – incluindo as redes sociais – configuraram o palco principal destas disputas. Dessa forma, nós, historiadores e professores, demarcamos pouco espaço nestes ambientes de debates. Acostumados ao ambiente da sala de aula ou da academia terminamos por nos mantermos, em certa medida, restritos em nossos ambientes e silenciemos nossas vozes nos meios virtuais e como consequência, – pelo menos para alguns de nós – houve a construção de uma outra visão sobre nosso ofício, fomos postos em dúvida, tivemos nossa legitimidade questionada.

Precisamos, obviamente, tomar espaço neste novo ambiente e desenvolver o debate, ressaltando a importância do desenvolvimento da consciência histórica proporcionada pelo ensino de história. Problematização, debate, hipóteses estão longe de representar doutrinação. Nossos produtos e dissertações precisam cumprir a função para a qual foram concebidas: proporcionar um ensino de história plural, livre e de qualidade.

Neste sentido, com vistas a garantir uma visão mais ampla deste contexto é que desenvolvemos como produto um dicionário com variados

termos políticos, econômicos, culturais, etc., observados nas mídias digitais. Tais palavras evidenciam alguns pensamentos de setores da sociedade brasileira e, de certa forma, nos permite observar os termos recorrentes usados nos discursos desenvolvidos para atacar o ensino de história e os livros didáticos. Entendemos, dessa forma, os termos como parte de variados discursos, cuja definição e observação de seu uso podem ajudar a entender os discursos sobre nosso campo de atuação.

No mesmo ambiente, as palavras disseminadas e constituintes dos discursos mais amplos sintetizam pensamentos, representam conceitos, homogeneízam sujeitos. Termos como: “doutrinadores”, “esquerdopatas”, “coxinhas”, “petralhas”, “misógino”, “Historiadorzinho”, “Balbúrdia”, “Doutrinação” e outros ajudam a entender como os discursos tornam-se ativos e passam a fazer parte do vocabulário cotidiano.

REFERÊNCIAS.

FONTES PRIMÁRIAS:

Artigo publicado em 20 / 10 / 2002. “A história agora é outra”. Jornal o globo Disponível em: https://acervo.oglobo.globo.com/?service=printPagina&imagemPrint=https%3a%2F%2Fduyt0k3aayxim.cloudfront.net%2FPDFs_X.

Artigo publicado em 18/09/2007: “O que ensinam às nossas crianças?”. Jornal O Globo. Disponível em: <http://www.alikamel.com.br/artigos/que-ensinam-nossas-criancas.php>.

Artigo publicado em 19/09/2007: “Livro reprovado pelo MEC é usado em escolas”. Jornal o Globo. Disponível em: https://acervo.oglobo.globo.com/?service=printPagina&imagemPrint=https%3a%2F%2Fduyt0k3aayxim.cloudfront.net%2FPDFs_X.

Entrevista com Ali Kamel. Blog do Jornalista Reinaldo Azevedo. Publicada em 21/09/2007. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/uma-entrevista-com-ali-kamel/>.

Artigo publicado em 02/ 10/ 2007: “Livro didático e propaganda política”. Jornal o Globo. Disponível em: <http://www.alikamel.com.br/artigos/livro-didatico-propaganda-politica.php>

Artigo publicado em 16/10/2007: “Efeitos didáticos”. Jornal O Globo. Disponível em: <http://www.alikamel.com.br/artigos/efeitos-didaticos.php>

Entrevista publicada em 03/10/2007: “Edital proíbe propaganda, mas MEC mantém livro”. Jornal O Globo. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/busca/?tipoConteudo=artigo&ordenacaoData=relevancia&allwords=edital+ist.+propaganda+mas+mec+mantem+livro&anyword=&noword=&exactword=>

Entrevista publicada em 20/09/2007: “O MEC não pode adotar postura de censor”. Jornal O Globo. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/busca/?busca=o+mec+n%C3%A3o+pode+ado tar+postura+de+censor>

Artigo publicado em 10/10/2007: “O avanço do retrocesso vermelho”. Site “A verdade sufocada”. Disponível em: https://www.averdadesufocada.com/index.php?option=com_content&view=article&id=692:1110-avano-do-retrocesso-vermelho&catid=16&Itemid=34

Reportagem publicada em 15/06/2008: “Histórico ou Histérico”. Caderno O País. Site O Globo. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/busca/?busca=ist.%C3%B3rico+ou+ist.%C3%A9rico>.

Reportagem publicada em 10/10/2011: “Polêmicas e (problemas) em torno do ensino de história”. Site Revista educação. Disponível em: <https://www.revistaeducacao.com.br/polemicas-e-problemas-em-torno-do-ensino-de-historia/>

Artigo publicado em 03/10/2013. “Liberdade de consciência: Professor não tem o direito de fazer a cabeça de aluno”. Revista Consultor jurídico. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2013-out-03/ist.-nagib-professor-ver-direito-cabeca-aluno>

Artigo publicado em 25/01/2014. “História em detalhes”. Acervo O Globo. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/busca/?busca=evolu%C3%A7%C3%A3o+da+micro+ist.%C3%B3ria>

Artigo publicado em 11/06/2014. “Professor revela grave doutrinação ideológica no ensino público”. Acervo O Globo. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/busca/?busca=evolu%C3%A7%C3%A3o+da+micro+ist.%C3%B3ria>

Artigo publicado em 15/06/2015. “5 exemplos de como a doutrinação atua na educação básica brasileira”. Disponível em: <https://spotniks.com/5-exemplos-de-como-a-doutrinacao-ideologica-atua-na-educacao-brasileira/>

Artigo publicado em 20/12/2015. “A nova face do autoritarismo”. Acervo O Globo. Disponível em: https://acervo.oglobo.globo.com/?service=printPagina&imagemPrint=https%3A%2F%2Fduyt0k3aayxim.cloudfront.net%2FPDFs_X

Artigo publicado em: 26/09/2016. “A vergonhosa doutrinação nas escolas: mais um vídeo de professor doutrinador”. Site do Instituto Liberal. Disponível em: <https://www.institutoliberal.org.br/blog/a-vergonhosa-doutrinacao-nas-escolas-mais-um-video-de-professor-doutrinador/>

Reportagem publicada em 30/09/2017. “Escola oferece vaga para professor não doutrinado, desde que seja de direita”. Site Esquerda Diário. Disponível em: <http://www.esquerdadiario.com.br/Escola-oferece-vaga-para-professor-ver-doutrinado-desde-que-seja-de-direita>

Artigo publicado em 17/07/2017. “Por que tantos professores de história são comunistas?”. Site Puggina. Disponível em: <http://www.puggina.org/artigo/puggina/por-que-tantos-professores-de-historia-ver-co/10620>

Artigo publicado em 08/04/2019. “É inútil ficar discutindo se nazismo foi de esquerda ou de direita”. Instituto Liberal. Disponível em: <https://www.institutoliberal.org.br/blog/e-inutil-ficar-discutindo-se-o-nazismo-foi-de-direita-ou-de-esquerda/>

Artigo: “Doutrinação nas escolas: o curioso caso dos livros de história oficial”. Site voltemos à direita. Acessado em 10/11/2019. Disponível em: <http://www.voltemosadireita.com.br/instituicao-nas-escolas-o-curioso-caso-dos-livros-de-historia-oficial/>

SCHMIDT, Mario Furley. **Nova História Crítica**. Ensino Médio – Volume Único. São Paulo: Nova Geração, 2005.

SCHMIDT, Mario Furley. **Nova História Crítica**. Ensino Fundamental – 8ª Série. São Paulo: Nova Geração, 2005.

SITES.

<https://www.alikamel.com.br/home/>

<https://www.averdadesufocada.com/>

<https://acervo.oglobo.globo.com/>

<https://www.cartacapital.com.br/>

<https://www.cartamaior.com.br/>

<https://www.conjur.com.br>

<https://www.escolasempartido.org/>

<https://www.esquerdadiario.com.br>

<https://www.globo.com/>

<https://www.institutoliberal.org.br/>

<https://www.institutomillennium.org.br/>

<http://www.puggina.org/>

<https://www.revistaeducacao.com.br/>

<https://spotniks.com/>

<http://www.vermelho.org.br/>

<https://veja.abril.com.br>

<https://www.voltemosadireita.com.br>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ANDRADE, Eduardo Paiva de. ANDRADE, Nívia. História Pública e educação: Tecendo uma conversa, experimentando uma textura. **In: História pública no Brasil: Sentido e itinerários.** Ana Maria Mauad, Juniele Rabêlo de Almeida, Ricardo Santhiago (Org.). São Paulo: Letra e Voz, 2016.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. “Discursos e Pronunciamentos: A dimensão retórica da historiografia”. **In: O historiador e suas fontes.** Carla Bassanezi Pinsky e Tânia Regina de Luca (orgs.). – 1. Ed., 5^o reimpressão – São Paulo: Contexto, 2017.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e do Brasil.** 3^a Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ALEM, Nathalia Helena. “Apropriações”. In: **Dicionário de ensino de história**. Coordenação: Marieta de Moraes Ferreira, Margarida Maria Dias de Oliveira. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

ALEMEIDA, Anita Correia Lima de. GRINBERG, Keila. “Problematização”. In: **Dicionário de ensino de história**. Coordenação: Marieta de Moraes Ferreira, Margarida Maria Dias de Oliveira. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

BARROS, José D’Assunção. **O tempo dos historiadores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Teoria da História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Os conceitos: seus usos nas ciências humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

_____. **Teoria e Formação do Historiador**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2017.

_____. **História e Pós-modernidade**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. “Método de ensino”. In: **Dicionário de ensino de história**. Coordenação: Marieta de Moraes Ferreira, Margarida Maria Dias de Oliveira. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

BLOCH, Marc Leopold Benjamim. **Apologia da História, ou O ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOBBIO, Norberto. **Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. **Tinta, papel e palmatória: A escola no Ceará do Século XIX**. Fortaleza: Museu do Ceará / Secretaria de Cultura da Cultura do Estado do Ceará, 2004.

BURKE, Peter. **História e teoria social**. São Paulo. UNESP, 2002.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** – Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CABRAL, Magali. **A palavra e o objeto**. Fortaleza: Museu do Ceará / Secretaria de Cultura da Cultura do Estado do Ceará, 2004.

CALDAS, Renan Rubim. **O Antimovimento social “Escola sem Partido” e a negação da produção de subjetividade nos espaços públicos**. XXIX Simpósio Nacional de História. Brasília, UNB. 2017.

CARVALHO, José Murilo. **A Formação das Almas: O Imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de. POLIZEL, Alexandre Luiz. MAIO, Eliane Rose. **Uma escola sem partido: Discursividade, currículos e movimentos sociais**. Seminário: Ciências Sociais e Humanas; Londrina, v. 37, n. 2, p. 193 – 210 jul. / dez. 2016.

CASTRO, Edgardo. **Introdução à Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

CERTEAU, Michel de **A invenção do cotidiano: 1. Artes de Fazer; 18º Ed.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **A escrita da História**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERRI, Luís Fernando. “Código disciplinar”. In: **Dicionário de ensino de história**. Coordenação: Marieta de Moraes Ferreira, Margarida Maria Dias de Oliveira. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015

DELGADO, Lucília de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. **História do tempo presente e ensino de história**. Revista História Hoje, v.2, nº 4, p. 19 – 34. 2015.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. **História do tempo presente**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

FERRO, M. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo, IBRSA. 1983.

FICO, Carlos. **História do Tempo Presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis: o caso brasileiro**. Varia História. Belo Horizonte, vol. 28, nº 47, p. 43 – 59, janeiro / junho. 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 1987.

_____. **A ordem do discurso**: Aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Edições Loyola, Paris, 2014.

_____. **História e Psicanálise: Entre ciência e ficção**. Belo Horizonte, Autêntica, 2016.

_____. **A Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. **História da Sexualidade: A vontade de Saber.** 7ª Ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. **História da Sexualidade: O uso dos prazeres.** 5ª Ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. **História da Sexualidade: O cuidado de si.** 5ª Ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Itamar. “Livro didático”. In: **Dicionário de ensino de história.** Coordenação: Marieta de Moraes Ferreira, Margarida Maria Dias de Oliveira. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

_____. “Narrativa histórica”. In: **Dicionário de ensino de história.** Coordenação: Marieta de Moraes Ferreira, Margarida Maria Dias de Oliveira. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade.** Tradução Raul Fiker. – São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GONTIJO, Rebeca. “Cultura histórica”. In: **Dicionário de ensino de história.** Coordenação: Marieta de Moraes Ferreira, Margarida Maria Dias de Oliveira. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso.** 1. Ed. [recurso eletrônico] – Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

KATZ, Elvis Patrik; MUTZ, Andresa Silva da Costa. **A Construção de uma identidade docente desejável no discurso do movimento escola sem partido.** Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 2, ago. 2018. ISSN 1982-9949. Disponível em: <https://online.unisc.br/is/index.php/reflex/article/view/11756>. Acesso em 02/11/2018.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. Tradução Sírio Possenti. – 1º Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (orgs). **História pública no Brasil: Sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

MARTINS, Estevão de Rezende. “Consciência Histórica”. **In: Dicionário de ensino de história**. Coordenação: Marieta de Moraes Ferreira, Margarida Maria Dias de Oliveira. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MEINERZ, Carla. “Estereótipo”. **In: Dicionário de ensino de história**. Coordenação: Marieta de Moraes Ferreira, Margarida Maria Dias de Oliveira. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MIGUEL, Luís Felipe. **Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola sem partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro**. Revista Direito e Práxis, Rio de Janeiro, Vol. 07, N. 15, 2016, p. 590 – 621.

MENEGUELLO, Cristina. “Continuidade e ruptura”. **In: Dicionário de ensino de história**. Coordenação: Marieta de Moraes Ferreira, Margarida Maria Dias de Oliveira. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MENESES, Sônia; MELO, Egberto. **A babel do tempo: Regimes de Historicidade e a história ensinada no universo virtual**. Revista Linhas. Florianópolis, v.18, n.37, p. 154 – 178, maio /agosto. 2017.

MENESES, Sônia. “História e mídia: As apropriações do passado numa escrita de fronteira”. **In: Coleção história do tempo presente: Volume 1** / Tiago Siqueira Reis et al. Organizadores. Boa Vista: Editora da UFRR, 2019.

MENESES, Sônia. “A operação midiográfica: da escritura do evento na cena pública à inscrição do acontecimento no tempo – a mídia, a memória e a

história”. In: **História do tempo presente**. Lucilia de Almeida Neves Delgado, Marieta de Moraes Ferreira (Org.) Rio de Janeiro: Editora FVG, 2014.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso: Princípios e procedimentos**. Pontes Editores, Campinas, SP. 2015.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa: Abordagem teórico-prática**. 18ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2016.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Editora Escala, 2007.

PROST, Antoine. **Doze Lições sobre a história**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

PENNA, Fernando de Araújo. “O ódio aos professores”. In: **AÇÃO EDUCATIVA** (org.) A ideologia do Movimento Escola Sem Partido – 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

PENNA, Fernando de Araújo; SILVA, Renata da Conceição Aquino da. “As operações que tornam a história pública: A responsabilidade pelo mundo e o ensino de história”. In: **História pública no Brasil: Sentido e itinerários**. Ana Maria Mauad, Juniele Rabêlo de Almeida, Ricardo Santhiago (Org.). São Paulo: Letra e Voz, 2016.

REIS, José Carlos. **História e Teoria: Historicismo, modernidade, temporalidade e verdade**. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2006.

RODRIGUES, Rui Martinho; LIMA, James Mazza Correia Lima; MARQUES, Janote Pires (Org.). **Teorias da História e Pesquisa em Educação**. Fortaleza: Editora UECE, 2015

RÜSEN, Jörn. **Conscientização histórica frente à pós-modernidade: a história na era da nova “intransparência”**. História: questões e debates, Curitiba, v. 10, n. 18/19, p.303-328, 1989.

_____. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 2, p.07-16, jul. /dez. 2006.

SILVA, Renán. **Lugar de dúvidas: sobre a prática da análise histórica: breviário de inseguranças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

VIEIRA, Sofia Lerche. **História da educação no Ceará: Sobre promessas fatos e feitos**. Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha, 2002.

ZOTTI, Solange Aparecida. Artigo: **Organização do Ensino primário no Brasil: Uma leitura da História do Currículo Oficial**. 2010.

APÊNDICE.



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**GLOSSÁRIO DA DOCTRINAÇÃO: AS EXPRESSÕES QUE DESLEGITIMAM
O ENSINO DE HISTÓRIA – 2002 A 2019.**

**CRATO
2020**

Aprendemos com Foucault que todo discurso pertence a uma dada ordem discursiva que deve ser analisada, isto é, todo discurso segue regras cultural e historicamente estabelecidas, obedece a modelos, está implicado em dadas relações sociais e de poder que o incitam a dizer algumas coisas e o proíbem ou limitam de dizer outras

Durval Muniz de Albuquerque Júnior.

APRESENTAÇÃO.

O presente glossário surge da necessidade de entender os discursos que estão disseminados na grande mídia relativos ao ensino de História e aos livros didáticos utilizados por esta disciplina. Este não pretende conceituar as expressões de forma descontextualizada, seu objetivo é descrever como as expressões são utilizadas cotidianamente, por isso o subtítulo: expressões aplicadas. Os termos presentes neste produto representam palavras amplamente compartilhadas e comentadas nas diversas mídias. Este glossário ganha vida após a escrita da dissertação de mestrado “As práticas discursivas sobre o ensino de História na grande mídia: 2002 a 2019”, fruto de um intenso trabalho na Universidade Regional do Cariri (URCA – ProfHistória) e sob a preciosa orientação do professor Dr. Francisco Egberto Melo e com contribuições fundamentais da professora Dr^a. Sônia Meneses. Após dissertar sobre discursos, nada mais justo do que finalizarmos este trabalho dissertativo com um produto que possa servir de consulta para os docentes de História.

Embora este glossário tenha sido construído para uma leitura independente, sugiro a você professor, pesquisador e leitores instigados pelo ensino que, se possível, leia também a dissertação supracitada.

Os termos escolhidos para este trabalho podem ser utilizados nas aulas, caso assim deseje o docente. Dentro de nosso recorte temporal, 2002 a 2019, observamos a ampla divulgação de termos que, de alguma forma, representaram marcas essenciais dos discursos construídos e divulgados. Em alguns casos, as palavras tornam-se uma espécie de marca registrada de discursos ou pronunciamentos, acompanhadas, muitas vezes, de uma Hashtag ou “jogo da velha” estes termos representaram palavras de ordem para um dia ou semana, figurando entre as palavras mais compartilhadas de um certo período.

A descrição destes termos oferece um subsídio no sentido de entender os discursos e seu papel de constituição de uma “vontade de verdade” que em última análise constitui uma disputa de poder (Foucault, 1970). Permite também, perceber a necessidade de criação de conceitos que rotulam os

professores de História e os livros didáticos. A produção destes discursos é, em certa medida fabril e, ao mesmo tempo, reflete a forma publicitária e midiática de criação dos termos, embora se perceba que, para alguns verbetes, é impossível precisar sua origem (contexto) ou seu criador (sujeito). Desta forma, estas palavras, dentro daquilo que exigiam os discursos, ajudaram a homogeneizar práticas discursivas, afirmando que os professores de História são doutrinadores. Estes e outros termos se arraigaram nos discursos e pronunciamentos corroborando para a modificação do entendimento do papel social do professor de História.

Os termos selecionados para este glossário também atendem as características dos discursos evidenciadas na dissertação que deu origem a este produto: possuem uma ideia central (uma lógica estruturada), um corpo (utilizam expressões, fomentam ações), uma regularidade (são constantemente disseminada nas mídias) e um objetivo (a construção de verdades para interesse próprio). Basta observar as mídias digitais e as redes sociais para perceber que os termos depreciativos, generalizantes vêm antes de qualquer coisa. E, em certa medida, acabam por modificar o entendimento que temos das palavras que julgávamos já definidas, tais como: professores, família ou educação. Existem ainda, neste glossário, termos que não fazem parte dos ataques ao ensino de História e seus livros didático de forma direta, no entanto, fazem parte do cotidiano dos discursos conservadores que tentam deslegitimar a ciência, as instituições públicas e disseminam discursos de ódio.

Portanto, o objetivo deste glossário é chamar atenção para a utilização dessas expressões que disseminam discursos, rumorejam suas intenções nas entrelinhas dos enunciados de textos e postagens. Elas querem algo

SUMÁRIO.

APRESENTAÇÃO	162
AUDIÊNCIA CATIVA.....	166
BALBÚRDIA.....	167
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	168
CENTROS DE DOCTRINAÇÃO.....	170
CENSURA.....	171
CIDADÃO DE BEM.....	173
COMUNISMO.....	175
COMUNO-PETISTA.....	178
COXINHAS.....	179
COTAS RACIAIS	180
DEMOCRACIA.....	182
DEVERES DOS PROFESSORES.....	184
DITADURA VERMELHA.....	186
DITADURA MILITAR.....	187
DIREITA.....	189
DOCTRINAÇÃO.....	190
DIVERSIDADE	191
ESCOLA SEM PARTIDO.....	193
ESQUERDA.....	194
ESQUERDA TERRORISTA / ESQUERDOPATAS.....	195
FAMÍLIA	196
FASCISMO.....	199
FAKE NEWS	201
HISTÓRIA CRÍTICA	203
HISTÓRIA GAYZISTA.....	205
IDEOLOGIA DE GÊNERO.....	205
IDEOLOGIZAÇÃO.....	208
LIVRO DIDÁTICO DO MEC.....	210
LIBERDADE DE EXPRESSÃO	212
KIT GAY	213

MÍDIA	214
MEMES.....	216
MINORIAS.....	217
MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS	218
NEGACIONISMO E DITADURA.....	220
OLAVO DE CARVALHO / OLAVETES.....	222
OPINIÃO X CONHECIMENTO	223
PAULO-FREIRIZAÇÃO.....	225
PARTIDO DOS TRABALHADORES.....	227
PETRALHAS.....	228
PROFESSORES DOUTRINADORES.....	229
PNLD.....	230
POLARIZAÇÃO.....	231
TERRAPLANISTAS.....	233
TERRIVELMENTE CRISTÃO.....	235
TODOS PELA EDUCAÇÃO.....	236
UNIVERSIDADES PÚBLICAS	238
WHATSAPP.....	240
REFERÊNCIAS.....	241

AUDIÊNCIA CATIVA

Termo utilizado, a partir de 2004, pelo Advogado Miguel Nagib³⁸ para se referir a obrigatoriedade da presença dos alunos em sala de aula. Após discordar das opiniões proferidas por um professor, ainda em 2003, em uma aula de história assistida por sua filha na escola, criou o projeto escola sem partido. Nagib, em suas entrevistas e publicações de artigos em periódicos de circulação nacional³⁹, utilizou esta palavra para afirmar que os alunos são “alvos fáceis” para o processo de doutrinação por parte dos professores de história. Por serem obrigados a assistirem as aulas, estes teriam maior probabilidade de serem convertidos às ideias comunistas, socialistas, marxistas feministas, etc. Este argumento foi incorporado por inúmeros outros sujeitos que defendem a ideia de que há doutrinação das escolas e que o principal agente de doutrinação é o professor.

No mesmo caminho, para Nagib, os professores doutrinadores das escolas sofreram doutrinação nas universidades, sendo, portanto, em algum momento, vítima do processo de disseminação das ideias de esquerda, socialistas promovido pelos governos do Partido dos Trabalhadores. A junção das duas palavras remete à ideia de um expectador preso à escola, obviamente estas características não representam os alunos, pois, no processo de ensino e aprendizagem não podem ser considerados somente expectadores, passivos diante da aula. No mesmo caminho, se emprega o termo cativo para se referir a alguém cuja liberdade foi retirada. O termo acima revela sua intencionalidade ao atribuir aos professores o papel de supressor das liberdades física e ideológica.

Para mais informações:

<https://www.escolasempartido.org/>; <https://profscontraoesp.or/>

CALDAS, Renan Rubim. **O Antimovimento social “Escola Sem Partido” e a negação da produção de subjetividades nos espaços públicos.** Anais do

³⁸ Miguel Francisco Urbano Nagib é um advogado brasileiro, conhecido por ser fundador e líder do movimento Escola sem Partido, fundado em 2004, e idealizador do texto que originou diversos projetos de lei homônimos

³⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=FGV4XWnCaNk> / https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html

XXIX Simpósio Nacional de História – contra os preconceitos: história e democracia. Disponível em <http://www.snh2017.anpuh.org/site/anais>.

KATZ, Elvis Patrik; MUTZ, Andresa Silva da Costa. **A construção de uma identidade docente desejável no discurso do movimento escola sem partido**. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 2, ago. 2018

BALBÚRDIA

A palavra ganha evidência após a declaração do Ex-ministro da Educação Abraham Weintraub⁴⁰ ainda em 2019, na qual, para justificar o corte de verbas destinadas às universidades públicas federais, afirmou que estas instituições se tornaram centros de balbúrdia. Assim pronunciou-se o ministro: “Universidades que, em vez de procurar melhorar o desempenho acadêmico, estiverem fazendo balbúrdia, terão verbas reduzidas”, (O Estado de S. Paulo, 2019). Esta palavra atuou na grande mídia⁴¹ como um agente de propagação da ideia de que as universidades seriam centros destinados à balbúrdia, inclusive com uso de drogas e doutrinação política. Neste caso, observa-se que o termo “balbúrdia” foi aceito e disseminado por diversos setores da sociedade, contribuindo para a ideia de que as universidades seriam locais de dominação política fortemente ligada às ideias comunistas. No mesmo contexto, a população acadêmica que foi alvo desses ataques acabou por ressignificar o uso da palavra. Por meio da criação de perfis em redes, sociais, blogs, divulgação de vídeos em diversas mídias, a palavra “balbúrdia” passou a ser utilizada para divulgar os avanços acadêmicos e científicos dentro das universidades. Dessa forma, ficou comum visualizarmos na internet frases do

⁴⁰ Professor da Universidade Federal de São Paulo, Mestre em Administração na área de Finanças pela Faculdade Getúlio Vargas (30 de outubro de 2013) e atualmente Ministro da Educação. FONTE: CV: <http://lattes.cnpq.br/5940134985399027>

⁴¹ Conceituamos a grande mídia como um heterogêneo grupo de veículos de informação e suas publicações impressas e digitais, dentre esses podemos citar como destaque: a Rede Globo de Televisão, a Rede Record, O Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), o Jornal O Globo, Revista Veja, Blogs como o do Jornalista Reinaldo Azevedo, Sites como o do Jornalista Ali Kamel, o Portal “O vermelho”, Carta Capital, O Antagonista, O “Escola sem Partido” e o “Movimento Brasil Livre” (MBL). Inserimos também nesta lista, os sites do “Instituto Millenium” e do “Instituto Liberal”. É visível que neste grupo que alguns grupos possuem maior influência midiática do outros.

tipo: “Os pesquisadores da Universidade Federal do Ceará desenvolveram pesquisa para tratar queimaduras utilizando a pele de tilápia: Isso sim é balbúrdia!” ou, “Olha só que balbúrdia maravilhosa: pesquisas dentro das universidades avançam no sentido de desenvolver tratamentos mais eficientes contra vários tipos de câncer! Fica evidente o ambiente de disputa por meio dos discursos, nesse meio cada palavra importa. Torna-la atuante, presente e repleta de significado são ações essenciais na complexa trama dos discursos.

Para mais informações:

<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ver-mira-unb-uff-e-ufba,70002809579>

<https://vermelho.org.br/2019/05/06/balburdia-e-publicar-4-mil-artigos-cientificos-ineditos-no-mundo/>

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular consiste numa proposta de uniformizar os conteúdos didáticos e as propostas pedagógicas nacionais de forma a estabelecer diretrizes e objetivos nacionais no campo da educação básica. Embora já existissem discussões sobre a sua concepção e implementação, somente a partir de 2003, nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) os debates ganham intensidade. Em 2014 o Plano Nacional de Educação estabeleceu 20 metas a serem atingidas até 2020 e, portanto, a BNCC deveria unificar parte significativa do conteúdo programático nas escolas de todo o país.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), portanto, seria a primeira grande intervenção curricular promovida após doze anos de governo. Nem por isto, necessariamente, representaria, por si só, uma ruptura com concepções anteriores. Fruto das discussões do Plano Nacional de Educação (PNE 2014) que estabeleceu 20 metas a serem cumpridas até 2020, a BNCC deveria conter direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, unificando 60% do conteúdo escolar nacional. O restante seria definido localmente, levando em conta o contexto regional. (MORENO, 2016, p. 10)

Neste contexto, da implementação da Base e a publicação de sua primeira versão em 2015 até 2020, um expressivo número⁴² de produções acadêmicas foi construído no sentido de oferecer análises e posicionamentos acerca do documento. O que se tem visto é uma série de opiniões divergentes, principalmente na área de História. Dentre as críticas evidenciadas, a principal consiste no fato de não ter havido mudanças significativas na forma de ensinar História, em sua grande parte de maneira linear e distante de análises voltadas a prática da pesquisa e à uma aprendizagem histórica significativa. De tal maneira que,

Na tentativa importante de fugir de uma história linear, o texto preliminar de História ficou muito aquém, até mesmo, da proposta geral da BNCC em relação à sequenciação lógica e progressiva da aprendizagem. Não se evidencia uma preocupação com um ordenamento dos conteúdos, dos conceitos, das habilidades e das competências. Alguns enunciados simplesmente se repetem, aparentemente a esmo, sem indicação de gradação de dificuldades (MORENO, 2016, p. 18)

Apesar das críticas não podemos esquecer que a BNCC representa uma tentativa de reorganização do currículo de forma a torna-lo mais significativo. O fato de existir, embora carregada de conflitos e interesses evidenciados no campo das disputas curriculares, demonstra a necessidade de discussão sobre os objetivos da educação básica. (MORENO, 2016, p.25) sinalizou que “só por esta mobilização a discussão da BNCC já está valendo a pena. Novos consultores e leitores críticos estão se juntando à equipe original para a reformulação do texto preliminar”. No site destinado a divulgação da Base Nacional Comum Curricular⁴³ é possível o acesso à integra do documento bem como informações sobre sua utilização, além do histórico de discussão e implementação do documento. De setembro de 2015 a dezembro de 2017 três versões da base são apresentadas de forma progressiva, que segundo o Ministério da Educação, contou com ampla consulta e participação popular, inclusive dos professores da educação básica⁴⁴.

⁴² Numa rápida pesquisa em sites especializados em produções acadêmicas (Google Acadêmico e Academia), o número de produções com este campo de pesquisa ultrapassa a casa das centenas.

⁴³ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>

⁴⁴ Esta participação e consulta é questionada pelos seguintes motivos: a) dificuldade de muitos professores para acessarem a internet; b) as contribuições não foram consideradas em sua totalidade; c) a

Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE irá elaborar parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, que serão encaminhados ao MEC. A partir da homologação da BNCC começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares. (BNCC, 2018).

Ao fim de 2018 todas as séries da educação básica já haviam homologado a BNCC. No entanto, as discussões continuam no sentido de melhorar a proposta do documento e sua operacionalização. Neste contexto, outras temáticas que dariam suporte a execução da nova base são deixadas de lado, como a formação continuada de professores, melhoria salarial e de recursos pedagógicos/tecnológicos e número excessivo de alunos em sala.

Para mais informações:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/instituição/>

MORENO, Jean Carlos. **História na Base Nacional Comum Curricular: Dêja vu e novos dilemas no século XXI.** História & Ensino, Londrina, v.22, n.1, p. 07-27, jan./jun.2016

CENTROS DE DOCTRINAÇÃO

Utilizado nos últimos dois anos, de maneira mais enfática, para se referir às universidades, este termo também foi empregado para fazer referência às escolas. É necessário lembrar que alguns termos empregados para atacar as escolas, os professores e os livros didáticos de história são construídos tendo como base conceitos da própria disciplina, muitas vezes tendo seus significados distorcidos. Este é caso do termo “Centros de doutrinação”. Utilizando dados do relatório mundial de 2020 da organização para direitos humanos Human Rights Watch, setores conservadores da sociedade afirmam que a atual ditadura comunista chinesa atua, para controlar a sua população, com a estratégia de doutrinação forçada e controle de informações externas. Na mesma medida, os discursos circulantes nas mídias digitais acusam a Ex-

participação de instituições privadas na elaboração da Base carregando-a de propostas voltadas para o campo da tecnologia, criatividade e empreendedorismo, deixando o campo da formação humana e histórica em segundo plano.

URSS de ter agido de forma semelhante ao disseminar para sua população as ideias comunistas. Utilizando esta comparação simplista e homogeneizante setores da sociedade que se dizem conservadores⁴⁵, liberais e capitalistas acabam por transpor estes conceitos e ideias de nações de contextos diferentes para o nosso cotidiano, de tal forma que, em seus discursos relacionam as bases ideológicas dos partidos de esquerda aos atos de doutrinação na China e na antiga União Soviética. Assim pregaram, nas redes sociais, que havia um plano de dominação socialista desenvolvido especialmente pelo Partido dos Trabalhadores e, uma vez instalado, seria o fim das liberdades, restrição de consumo, estatização de empresas, etc., tudo aquilo que setores da classe média e empresários temem. Ficou bastante comum visualizarmos nas redes sociais e em protestos as seguintes frases: “A nossa bandeira jamais será vermelha!”, “Vai pra Cuba!” ou “Você quer o Brasil vire uma Venezuela?”. Esta é uma das estratégias das práticas discursivas, subverter a ordem dos fatos, administrar os conceitos em consonância com seus interesses.

Para mais informações:

<https://www.hrw.org/pt/world-report/2020/country-chapters/337660>.

BOBBIO, Norberto. **Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

HOBBSAWM, Eric. J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914 – 1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CENSURA

A censura configura-se como uma prática de restrição da liberdade de expressão geralmente presente em regimes ditatoriais e/ou totalitários de governo. Na História recente do Brasil, precisamente durante o regime civil-militar por conta do Ato Institucional nº5 (AI-5) houve a restrição da liberdade

⁴⁵ Jornalistas de grandes veículos de comunicação (Ali Kamel da Rede Globo), mantenedores de sites como o Instituto Liberal (<https://www.institutoliberal.org.br>) e o Instituto Millenium (<https://www.institutomillennium.org.br/>), o advogado Miguel Nagib (fundador do Escola Sem Partido) entre outros.

de manifestação do pensamento de diferentes naturezas. O artigo V do ato institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, decretava:

Art. 5º - A suspensão dos direitos políticos, com base neste Ato, importa, simultaneamente, em:

- I – Cessação de privilégio de foro por prerrogativa de função;
- II – Suspensão do direito de votar e de ser votado nas eleições sindicais;
- III – Proibição de atividades ou manifestação sobre assunto de natureza política;
- IV – Aplicação, quando necessária, das seguintes medidas de segurança:
 - a) Liberdade vigiada;
 - b) Proibição de frequentar determinados lugares;
 - c) Domicílio determinado

A imposição do AI-5 foi justificada como uma reação à subversão de indivíduos contrários ao “movimento revolucionário de 1964”,

Considerando que a Revolução Brasileira de 31 de março de 1964 teve, conforme decorre dos Atos com os quais se institucionalizou, fundamentos e propósitos que visavam a dar ao País um regime que, atendendo às exigências de um sistema jurídico e político, assegurasse autêntica ordem democrática, baseada na liberdade, no respeito à dignidade da pessoa humana, no combate à subversão e às ideologias contrárias às tradições de nosso povo, na luta contra a corrupção, buscando, deste modo, “os Meios indispensáveis à obra de reconstrução econômica, financeira, política e moral do Brasil, de maneira a poder enfrentar, de modo direito e imediato, os graves e urgentes problemas de que depende a restauração da ordem interna e do prestígio internacional da nossa pátria (BRASIL, 1968)

Desta forma, defender a família, a moral, combater as ideologias subversivas contrárias às tradições de nosso povo e lutar contra a corrupção são os interesses nacionais naquele contexto. É curioso o fato deste discurso de 1968 se manifestar nos pronunciamentos atuais. E o mesmo ato afirma:

“considerando que, assim, se torna imperiosa a adoção de medidas que impeçam que sejam frustrados os ideais superiores da Revolução, preservando a ordem, a segurança, a tranquilidade, o desenvolvimento econômico e cultural e a harmonia política e social do País comprometidos por processos subversivos e de guerra revolucionária. (BRASIL, 1968)

Em virtude desta experiência, a constituição de 1988 traz em seu conteúdo direitos e garantias individuais e coletivas fundamentais aos cidadãos, dentre eles o artigo 5º que determina: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo aos brasileiros e estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança, e a propriedade”. (BRASIL, 1988). Nos parágrafos seguintes temos:

IV – “é livre a manifestação de pensamento, sendo vedado o anonimato”.

IX – “é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença”

XIV – “é assegurado a todos o acesso à informação e resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional” (BRASIL, 1988).

Recentemente setores conservadores e religiosos da sociedade vêm pedindo em manifestações nacionais uma intervenção militar que, de alguma forma, poderia moralizar o país, erradicar a corrupção, censurar conteúdo inapropriado às famílias, armar o cidadão de bem na defesa de sua segurança e promover um ressurgimento das ideias de 1964 na medida em que combate os subversivos apoiadores do comunismo. Esta é uma situação curiosa e perigosa, pois, o retorno dos ideais de uma ditadura geralmente compreende a ausência de liberdade e, isto historiografia não cessa de nos dizer, nossa experiência neste tipo de regime nunca foi feliz.

Para saber mais:

ANDRADE, Antônio de; REIMÃO, Sandra. **Tesouras enferrujadas: a censura ao cinema e à televisão após o fim do AI-5 até a promulgação da constituição de 1988**. VII Encontro Nacional de História da Mídia – Mídia alternativa e alternativas midiáticas. 19-21 de agosto de 2009. Fortaleza, CE. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/7º-encontro-2009-1/Tesouras%20enferrujadas.pdf>

BRASIL, (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/

BRASIL. **Ato institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968**. Brasília, 13 de dezembro de 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm

CIDADÃO DE BEM

Inicialmente o conceito de cidadania previsto na constituição não diferencia o bom cidadão do mau cidadão, para efeitos legais um indivíduo é cidadão, mesmo não cultivando valores morais comuns – solidariedade,

igualdade, honestidade, liberdade de expressão, etc., - a uma sociedade. Este, está sujeito a todos os deveres e direitos e, mesmo que cometa um crime, tem direito a defesa, condição prevista na constituição (BRASIL, 1988). Os princípios ocidentais entendem a cidadania como “ideia de democracia, de participação popular nos destinos da coletividade, de soberania do povo, de liberdade do indivíduo” (GUARINELLO, 2012, p.29). No entanto, partindo das análises de nossas fontes⁴⁶ o que temos presenciado é que, em nome de uma ideia moralizadora no campo da educação e especificamente no ensino de História, os discursos propagados na grande mídia incluem este conceito diferenciado de cidadania. Em outras palavras, pensado pelo setor conservador da sociedade, este conceito engloba aqueles que se determinam como cristãos, heteronormativos, componentes da chamada família tradicional e defensores da moral e dos bons costumes, estes, portanto seriam os cidadãos de bem.

Em contrapartida, infratores da lei (traficantes de entorpecentes, assassinos, estelionatários, etc.) seriam considerados os maus cidadãos. Nesse grupo, dos que não se encaixam na proposta conservadora / religiosa, estão os professores estereotipados como marxistas doutrinadores, mulheres que lutam por causas feministas, ambientalistas, enfim, todos aqueles que possuem inclinações políticas, religiosas, econômicas e morais diferentes da apregoada. Foi comum avistarmos nas mídias a seguinte frase: “Bandido bom é bandido morto” ou “Fora comunistas” e “professores esquerdopatas”. Todos aqueles que, de alguma forma, representam oposição às ideias conservadoras foram alocados em um mesmo grupo: aqueles que não querem o bem do Brasil. Este e outros termos circularam nas mídias de forma bem intensa. “Esses indivíduos que se autodeterminam conservadores utilizam as generalizações como estratégias recorrentes em seu arsenal obsessivo” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2018). Todos os professores de História, Filosofia ou Sociologia seriam, portanto, do mesmo nível e do mesmo grupo doutrinador.

⁴⁶ Fontes existentes na dissertação de mestrado que deu origem a este glossário: “As práticas discursivas sobre o ensino de História na grande mídia: 2002 a 2019”, defendida em 01/07/2020 na Universidade Regional do Cariri – URCA.

De tal forma que neste discurso, “ao lançar mão do apelo ao universal, o neurótico obsessivo se esforça para evitar dar de cara com o singular, o que poderia resultar em uma topada com o desejo. Para esse sujeito, qualquer possibilidade de expressão de sua subjetividade é vista como ameaça”. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2018, p.13). É desta forma, que nossa singularidade é vista, como ameaça. Representamos o perigo comunista, feminista, doutrinador de gênero e marxista, em outras palavras, não somos cidadãos de bem.

Para mais informações

ALBUQUERQUE JUNIOR, Artur Julio de. Dissertação de Mestrado (UFU). **O discurso do cidadão de bem e a lógica do supereu.** – 2018.

BRASIL, Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de edições técnicas, 2016.

COMUNISMO

Tendo como ideia inicial que “a história de todas as sociedades até nossos dias é a história de luta de classes” (MARX; ENGELS, 2018) foi redigido o Manifesto do Partido Comunista, obra salutar para o entendimento do conceito de comunismo. Derivado das ideias de Karl Marx e Friedrich Engels, este sistema político-econômico foi posto em prática em diversas regiões do mundo e em diferentes contextos históricos, a exemplo da China, Coreia do Norte, Cuba e Vietnã. Protagonista de intensos debates em diversos setores da sociedade o Comunismo, desde a sua primeira experiência na antiga União Soviética até as recentes discussões no Brasil, suscita opiniões divergentes, veiculadas em redes sociais, veículos de comunicação de massa e em instituições de ensino. Sobre o Comunismo Rodrigo Patto (2013, p.05) diz que:

É necessário esclarecer: comunismo aqui significa a inflexão bolchevista que partiu da – e também partiu a – tradição marxista. Seu momento de fundação é outubro de 1917, a revolução bolchevique na Rússia que abriu caminho para a formação da União Soviética. O episódio de 1917 e as representações nele originadas – ideais, líderes, heróis, inimigos, conquistas, mitos – tornaram-se o cerne da identidade comunista. Anteriormente, outros grupos haviam

sido chamados de comunistas também, mas a apropriação bolchevique desta expressão deixou marcas perenes e associou indelevelmente comunismo a bolchevismo, servindo para distinguir os seguidores da linha soviética das outras tendências marxistas e socialistas. Identificar-se com a liderança de Lenin e o modelo revolucionário de 1917 constituiu a base da cultura política comunista, ainda que tenham surgido depois disputas e críticas em relação aos rumos da URSS sob Stalin e sucessores. Partindo do velho tronco comum socialista construído no século XIX, o evento de 1917 permitiu a constituição da “nova” tradição comunista.

Portanto, a definição do termo para este glossário parte da ideia de que o processo revolucionário de 1917 fez surgir as bases do comunismo assentadas na linha de pensamento bolchevique. Outra observação feita por Rodrigo Patto (2003, p.05) consiste na ideia de que “desde o advento bolchevique, com destaque também para o ano de 1919 quando foi formada a Internacional Comunista, comunismo e socialismo se distinguiram no campo da esquerda, dando origem a relacionamento que uma expressão feliz chamou de ‘inimigos-irmãos’”. Segundo o mesmo autor, estes socialistas eram vistos com certa desconfiança pelo partido comunista, pois, em suas ações políticas faziam acordos e concessões, seguindo orientação contrária ao comunismo. Dessa forma, os socialistas eram vistos como “comunistas aburguesados”. Em consonância com esta afirmação socialismo e comunismo são diferentes.

Comunistas e socialistas herdaram da mesma matriz valores comuns, entre eles o cientificismo, o racionalismo, o universalismo, o igualitarismo, o laicismo. E partilharam também símbolos e rituais, como a cor vermelha, a comemoração do 1º de maio, o hino A Internacional etc. Tais afinidades permitiram alianças em certas ocasiões, sobretudo quando se sentiam igualmente ameaçados por forças de direita ascendentes. (MOTTA, 2013, p.05-06).

Tendo como ideia principal, após o movimento de 1917, a disseminação pelo planeta de suas ideias, o Partido Comunista rapidamente arregimenta adeptos da mesma forma que atrai inimigos. Países capitalistas, especialmente os Estados Unidos da América, trataram de desenvolver políticas de combate às ideias comunistas em território nacional e em regiões onde exercia influência, exemplo disto, foi o apoio dado aos movimentos civis-militares que culminaram numa série de governos ditatoriais na América Latina na segunda metade do século XX. Dentre os valores comunistas pregados na época estavam “a crença na razão, na ciência e no progresso, como fundamentos

para a construção de uma sociedade socialista, em que os homens seriam libertados das forças do “atraso” social e da tradição; a superação da pobreza e da miséria e superação da superstição e ignorância” (MOTTA, 2013, p.06).

A citação acima revela a importância dada, pelo Partido Comunista, à educação por meio do fomento ao conhecimento científico e racional, na mesma medida em que este progresso levaria a sociedade a eliminar o atraso social da pobreza e da miséria. A superação das superstições refere-se à negação das religiões, “já que elas seriam responsáveis por manter as pessoas na ignorância e sempre lutaram contra os processos revolucionários, ao lado dos poderes constituídos” (MOTTA, 2013, p.06). Rodrigo Patto (2003) nos adverte que entre as bases teóricas do comunismo e suas práticas há um enorme abismo, diferenças radicais entre teoria e ação. Além disso, é necessário observar que por onde passou o comunismo representou uma versão diferente de si mesmo, e por vezes contraditório, tendo em vista as particularidades de cada país, e, em muitos momentos, fez uso de práticas ditatoriais para atingir seus objetivos. Outro elemento central do comunismo seria a “concepção de que a revolução [comunista] significava não somente a construção de novas estruturas econômicas e sociais, mas também do “novo homem” (racional, materialista, socialista, livre da moral burguesa e dos valores cristãos)” (MOTTA, 2013, p.08). Nesta nova sociedade, valores ultrapassados seriam superados, desta forma, “seria defendida a ‘libertação das mulheres’, com promessas de dar-lhes oportunidades iguais aos homens e libertá-las das convenções burguesas e cristãs. Para tanto o Estado Soviético aprovou medidas como o divórcio e o aborto [...]” (MOTTA, 2013, p.09).

Concluindo nossa definição é possível afirmar que o processo de construção do comunismo ao mesmo tempo que revelou intensas disputas e contradições – a ditadura comunista é uma delas – também proporcionou uma agenda de debates e a chama inicial de lutas de variadas causas sociais, dentre elas o feminismo – mesmo não cumprindo muitas promessas – e a redução da miséria.

Para mais informações:

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **A cultura política comunista: alguns apontamentos.** In: NAPOLITANO, Marcos; CAJKA, Rodrigo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá Motta. (Org.). *Comunistas: cultura política e produção cultural.* 1ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013, v. 1, p. 15-37.)

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Comunismo e anticomunismo sob o olhar da polícia política.** IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Integralismo: Ideias e Experiências Autoritárias no Brasil Contemporâneo, 10 a 13 de maio de 2010 – UFJF.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista.** 1º Ed. São Paulo: Lafonte, 2018.

COMUNO-PETISTA

A junção destes termos tornando-a uma palavra composta traz a ideia de que todo petista é comunista. Esta ideia foi amplamente divulgada em diversas redes sociais ligadas à perfis conservadores. Durante 3 meses em 2020 participamos como observadores de um grupo de WhatsApp denominado “Direita Ceará”, neste curto período em que observamos tal ambiente esta palavra foi amplamente utilizada para se referir àqueles que, de alguma forma, defendiam os governos do PT ou, mesmo sem defender estes governos, criticavam a administração do presidente da República Jair Bolsonaro. Desta forma, este termo passou a ser utilizado para rotular e homogeneizar, por meio de um adjetivo depreciativo, todos aqueles que fazem críticas ao atual governo. Esta palavra designa, de certa forma, um processo de simplificação. Pois, não sabendo definir o que é ser comunista ou petista estes indivíduos divulgam informações, opiniões e conceitos com interpretações equivocadas dos conceitos históricos.

Para mais informações:

KATZ, Elvis e MUTZ, Andressa. **“O espírito da educação petista”: usos e desusos da tradição e figura de Paulo Freire no discurso do movimento Escola Sem Partido.** In: 7º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação e 4º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação, 2017,

Canoas. Anais do 7º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação e 4º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação, 2017. V. 1. P. 1-11.

COXINHAS.

Durante as manifestações pré-impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff em 2016, esta palavra tornou-se popular por ser utilizada em oposição a outro termo, “Petralha”. Surgido em São Paulo, “coxinha” originalmente fazia referência aos policiais que expulsavam jovens dos bares em troca de alimentos destes estabelecimentos, em alguns casos, recebiam coxinhas de frango como pagamento. Portanto, “A expressão coxinha passou então a ser sinônimo daquele que defende um status quo ao qual ele não pertence. Ele defende os ricos, pensa ser rico, mas na verdade é um objeto a serviço dos ricos. Um instrumento para subjugar os seus iguais”. (Revista Fórum, 2017). Neste contexto, o termo coxinha passou a ser utilizado para designar setores da sociedade, especialmente a classe média, apoiadora do movimento “ForaDilma”, favorável ao processo de impedimento. O discurso estruturante desta palavra se revela ao afirmar-se que parte da classe média brasileira foi às ruas para protestar pensando ser rica, quando teria sido um objeto de manipulação a serviço dos mais ricos. Os indivíduos designados por este substantivo adjetivado defendem valores neoliberais. Em seus protestos, as palavras de ordem mais ouvidas foram: “Acabem com as cotas!” “Somos a favor da meritocracia!”; “Bandido bom é bandido morto!”; e “Intervenção militar já!”. Vestidos com suas camisas da seleção brasileira de futebol, estes sujeitos foram às ruas clamar pelo fim da corrupção – geralmente atribuída somente aos governos do PT -, manifestar seu apoio à operação Lava-jato e ao então juiz Sérgio Moro e à Polícia Federal. Em algumas faixas observou-se até mesmo pedidos inconstitucionais como o fechamento do Congresso Nacional e a implantação do Ato institucional número 5 (AI-5).

Para mais informações:

<https://revistaforum.com.br/politica/finalmente-alguem-explicou-o-surgimento-do-termo-coxinha-leia-aqui/>

DEUSDARÁ, Bruno; GESTEIRA, Paula. **O mundo não pode ser dividido entre coxinhas e petralhas**: a construção de posicionamentos políticos em torno do impeachment. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v.14, n.2, p.298-316, maio/ago.2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/105355/rdes.vv14i2.8052>.

COTAS RACIAIS.

Sancionada em setembro de 2012 durante o governo de Dilma Rousseff a lei 17.711, a lei de cotas, representa um dispositivo facilitador para o acesso de negros, índios e pobres ao ensino superior em instituições públicas de nível técnico e superior. Esta medida conceitua-se como ação discriminatória positiva, pois na prática elas discriminam para integrar (UNE, 2015). A lei existe com uma finalidade bem definida: favorecer alguém que foi historicamente discriminado e/ou oportunizar às pessoas desfavorecidas economicamente o ingresso na universidade. Desta forma,

A inserção de negros e negras na academia agora se dá não mais como objetos de estudo, mas enquanto sujeitos que possuem e produzem conhecimento. São indivíduos que fazem parte da história das lutas sociais em prol do direito à educação e ao conhecimento, assim como da luta pela superação do racismo (SILVA, 2016, p.67-68).

É importante ressaltar que a Lei não foi feita para ser vitalícia, já que há um dispositivo em seu texto determinando que após dez anos de vigência a demanda de cotas seja analisada para embasar a necessidade de sua continuidade. Mesmo assim, inúmeras críticas a lei 17.711 surgiram, sempre acusando o governo de assistencialismo e pregando a ideia de meritocracia, ou seja, o pobre, o negro e índio teriam as mesmas capacidades cognitivas de brancos e ricos e, por isso, a lei de cotas prejudicaria todos aqueles que não se enquadrassem como desfavorecidos. Estes não compreendem que “em tempos atuais o Capitalismo se baseia na competição social em busca de privilégios, status, poder e ascensão social, o que acaba por reforçar e perpetuar as diferenças sociais. É nesse sentido que o racismo ganha força no

capitalismo". (SILVA, 2016, p.70). Observando a lei, o primeiro artigo diz o seguinte:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012)

Este trata do reserva de vagas para alunos da escola pública, que até então concorriam a uma vaga na universidade com alunos de escolas particulares conceituadas, evidenciado uma gigantesca disparidade de preparação pré-vestibular, estrutura das escolas, preparação de professores, material didático, alimentação e outras variáveis.

O quinto artigo trata das cotas ligadas às etnias:

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (BRASIL, 2012).

A lei 17.711 não existe para promover desigualdade, ao contrário, sua essência está no fato de reduzir as desigualdades histórico-sociais promovendo o acesso ao ensino superior de negros, pardos, indígenas e pobres. Hoje passados nove anos da aprovação da lei há um dado interessante: os estudantes autodeclarados negros e pardos já somam 50,3%⁴⁷ dos estudantes das universidades públicas.

Para mais informações:

<https://une.org.br/2012/09/o-que-voce-precisa-saber-sobre-a-lei-de-cotas/>

SILVA, Gracielle da costa. **A relevância das cotas raciais como ferramenta de transformação da realidade social da população negra brasileira.** Revista de Estudos e Investigações Antropológicas, ano 3, volume 3(2):59-76, 2016.

⁴⁷ Pesquisa do IGBE divulgada no site do jornal EL País. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/13/politica/1573643039_261472.html

DEMOCRACIA

“Demokratia”, esta palavra tem origem no grego, “Demo” [povo] e “Kratos” [poder], desta forma, poder do povo. De maneira geral se atribui o surgimento e desenvolvimento do conceito de democracia a civilização greco-romana, no entanto,

“Não podemos falar de continuidade do mundo antigo, de repetição de uma experiência passada e nem mesmo de um desenvolvimento progressivo [...] são mundos diferentes, com sociedades distintas, nas quais pertencimento, participação e direitos têm sentidos diversos. (GUARINELLO, 2012, p. 29).

Não podemos afirmar que este conceito seja o mesmo desde a antiguidade. Este, assim como inúmeros outros, é constituído por uma temporalidade, por um campo de experiência que lhe é único em cada contexto que é empregado. De tal forma que, se sua origem enquanto experiência se dá no mundo antigo a nossa vivência de democracia é um conceito diferente, e da forma como a experienciamos hoje é relativamente moderna. Pois, “no sentido moderno, a cidadania é um conceito derivado da Revolução Francesa (1789) para designar o conjunto de membros da sociedade que têm direitos e decidem o destino do Estado” (FUNARI, 2012, p. 49). Desta forma, nosso conceito e experimentação da democracia vem das reverberações geradas pela Revolução Francesa e suas ideias de igualdade, liberdade e fraternidade, de tal forma que ao homem moderno se atribui um conceito moderno de democracia, ou como já foi dito, cada conceito dentro de seu campo de experiências, de sua temporalidade.

Apesar de propagar a ampla participação popular no sentido de tornar todos iguais perante a lei, o sistema democrático apresenta fragilidades, de tal maneira que “nada é mais perigoso que a influência dos interesses privados nos negócios públicos e o abuso das leis por parte do governo é um mal menor que a corrupção do legislador, continuação infalível dos objetivos particulares”. (ROUSSEAU, 2006, p.78). No Brasil contemporâneo, o conceito de democracia revela a sua universalização social, onde todos os indivíduos independentemente de renda, etnia, orientação religiosa, sexual e ideologia política são chamados a participar do processo de escolha dos representantes

políticos, embora esta ação não seja facultativa e implique consequências para aqueles que não participem.

É importante lembrar que para atingir este patamar de Estado democrático de direito passamos por momentos onde o exercício da cidadania e da democracia nos foi negado, como exemplo poderíamos destacar o período de ditadura civil-militar (1964 – 1985). Desta forma, “o significado que hoje damos à democracia – soberania do povo – deveria nos fazer refletir mais profundamente sobre o que a tornou possível, e determinar os modos de construção dessa instituição”. (CANÊDO, 2012, p.519).

Recentemente, ignorando todas as análises históricas, um grupo de cidadãos que se autoproclamam da direita conservadora organizaram diversas manifestações para pedir uma intervenção militar como solução para o problema da corrupção no Brasil. Da mesma forma, vimos políticos do poder executivo e legislativo manifestando-se a favor de um retorno dos governos militares e até mesmo de práticas de tortura e censura.

Dentre as diversas manifestações populares neste sistema de governo temos “a instituição do voto como dispositivo de participação na democracia (CANÊDO, 2012, p.518). No entanto, ainda é preciso que se estimule um amplo debate sobre a forma como a democracia se comporta em nosso país, pois, apesar de termos o direito de participação na escolha de nossos representantes estamos longe das tomadas de decisão e do gerenciamento dos recursos públicos. De tal forma que “a ideia de democracia, de participação popular nos destinos da coletividade, de soberania do povo, de liberdade do indivíduo (GUARINELLO, 2012, p. 29) deve ser discutida, no sentido de ampliar a participação popular e reduzir as desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais em nosso país.

Para mais informações:

CANÊDO, Letícia Bicalho. “**Aprendendo a Votar**”. In: **História da Cidadania**. (Org.) Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky. 6^o Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FUNARI, Paulo Pedro. **“A cidadania entre os romanos”**. In: **História da Cidadania**. (Org.) Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky. 6º Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

GUARINELLO, Luiz Norberto. **“Cidades-Estado na antiguidade clássica”**. In: **História da Cidadania**. (Org.) Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky. 6º Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social ou princípios do direito político**. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

DEVERES DOS PROFESSORES

É bem complexo definir os deveres que constituem o ofício dos professores, explicar bem um conteúdo, dominar o campo teórico de sua disciplina, variar as metodologias para o ensino e cativar os alunos, representam apenas algumas características da docência. Na prática é bem difícil separar o que pode ser considerado dever ou saber docente (TARDIF, 2002) básico para exercer a profissão. De tal maneira, com o advento do movimento Escola sem Partido (ESP), esta discussão tem ganhado visibilidade na grande mídia em torno do conceito de doutrinação ideológica. Conseqüentemente este movimento vem trabalhando, junto a mídia e as redes sociais, no sentido de denunciar estas supostas práticas de doutrinação e, na mesma situação, construindo um discurso que pretende criar uma identidade desejável (KATZ; MUTZ, 2018) dentro dos discursos do ESP.

O que temos presenciado é tentativa, por meio da disseminação de práticas discursivas, de construção desta identidade desejável partido de um princípio básico: a modificação do papel social dos professores perante a sociedade, especialmente os professores da área de ciências humanas. Para (BURKE, 2002) o papel social de um sujeito – pessoal ou profissional – é constituído tendo como base os anseios que a sociedade nutre em relação a ele, de tal forma que a primeira medida do movimento ESP é modificar o conceito que a sociedade tem do professor, este, paulatinamente deixa de ser

figura chave do processo de humanização e cidadania e transforma-se em doutrinador de ideologias de esquerda.

Desta forma temos uma situação complexa, de conflito entre as identidades desejáveis e indesejáveis neste discurso. Assim uma identidade indesejável constitui-se aquela em que os professores seriam militantes, defensores de ideias de esquerda, docentes da área de humanas – História – e educação e aproveitadores da audiência cativa dos alunos para lhes “fazer a cabeça” (KATZ; MUTZ, 2018, p. 122). Esta, portanto, é a identidade docente desejável dentro do discurso do movimento Escola sem Partido.

Já a identidade desejável e, portanto, uma obrigação seria aquela onde deveria existir durante as aulas “o verdadeiro pensamento crítico, precauções metodológicas para reduzir as distorções, diversidades de perspectivas ideológicas, autoridade em sala de aula, perseguição do ideal de neutralidade, somente aborda temas morais em concordância com pais ou responsáveis”. (KATZ; MUTZ, 2018, p. 122). Evidenciamos aqui um intenso campo de disputas.

O que o movimento Escola sem Partido admite como doutrinação chamamos de problematização, de relação do conteúdo com a vida prática. Os discursos do ESP também admitem os alunos como indivíduos passivos no processo de ensino-aprendizagem onde seriam doutrinados sem qualquer questionamento. Apesar de todas as produções acadêmicas e debates em torno deste problema, a indagação ainda permanece: quais os deveres de um professor? Sobre isto (BITTENCOURT, 2011, p. 50) afirma que:

O papel do professor na constituição das disciplinas merece destaque. Sua ação nessa direção tem sido muito analisada, sendo ele o sujeito principal dos estudos sobre o currículo real, ou seja, o que efetivamente acontece nas salas de aula. O professor é quem transforma o saber a ser ensinado em saber aprendido, ação fundamental no processo de produção do conhecimento. Efetivamente, no ofício do professor um saber específico é constituído, e a ação docente não se identifica com a de um técnico ou a de um ‘reprodutor’ de um saber produzido externamente.

Portanto, esta ação docente é repleta de subjetividades. O que não pode ser confundido com ação doutrinadora, pois a ação de educar, em nosso

contexto, não é feita com opressão, com imposição de verdades absolutas, até porque os alunos possuem outras esferas de convivência e pesquisa.

Dar aula é uma ação complexa que exige o domínio de vários saberes característicos e heterogêneos. De acordo com os pesquisadores dedicados aos problemas do saber docente [...] os professores mobilizam em seu ofício os *saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência* [...] que se definem como 'saber docente'. (BITTENCOURT, 2011, p. 51)

Para pensar nos deveres dos professores certamente é preciso considerar que seu ofício não se faz sem liberdade de pensamento e expressão. Além disso, pensar nas considerações de (BITTENCOURT, 2011) e (TARDIF, 2002) representam importante exercício mental sobre esta situação.

Este é um campo que ainda é perpassado por muitos debates. Pretendemos aqui, deixar estes parágrafos como forma de inquietação para os diálogos que se seguirão.

Para mais informações:

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BURKE, Peter. **História e teoria social**. São Paulo. UNESP, 2002.

KATZ, Elvis Patrik; MUTZ, Andresa Silva da Costa. **A Construção de uma identidade docente desejável no discurso do movimento escola sem partido**. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 2, ago. 2018. ISSN 1982-9949. Disponível em: <https://online.unisc.br/is/index.php/reflex/article/view/11756>. Acesso em 17/04/2020.

DITADURA VERMELHA

Após a vitória do Partido dos Trabalhadores em quatro eleições consecutivas, de 2002 a 2014, e a implementação de políticas de distribuição de renda e de redução das desigualdades em variados campos, disseminou-se em parte da grande mídia, nas redes sociais e nos aplicativos de mensagens a

ideia de que o objetivo do PT seria implantar um governo comunista no Brasil e, posteriormente, este seria transformado em uma ditadura comunista ou “ditadura vermelha” em referência às cores da bandeira da União Soviética. Em quase todos os discursos selecionados para a dissertação deste trabalho e as palavras selecionadas para este glossário é clara a disputa de poder no campo dos discursos. Estes termos, as reportagens, artigos, editoriais, enfim, as publicações de forma geral procuraram alimentar o sentimento de polarização, de antagonismo, como se somente existissem duas correntes políticas e ideológicas no Brasil, direita e esquerda; coxinhas e patralhas; capitalismo x comunismo.

Estas publicações ganharam notoriedade na grande mídia e nas redes sociais, de tal maneira que os debates se intensificaram a ponto de criar um ambiente politicamente hostil.

Para mais informações:

KATZ, Elvis e MUTZ, Andressa. **“O espírito da educação petista”**: usos e desusos da tradição e figura de Paulo Freire no discurso do movimento **Escola Sem Partido**. In: 7º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação e 4º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação, 2017, Canoas. Anais do 7º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação e 4º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação, 2017. V. 1. P. 1-11.

HOBBSAWM, Eric. J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914 – 1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

DITADURA MILITAR

Este termo compreende ao período da História recente do Brasil que vai de 1964 a 1985. Em virtude dos estudos acadêmicos e sua constante revisão é comum encontrarmos títulos de produções científicas com o termo “ditadura civil-militar”. No entanto, não é a definição historiográfica tradicional que nos interessa neste glossário. O que nos importa aqui são os usos que se fazem, hoje, deste termo por setores conservadores da sociedade. Geralmente

associado à falta de liberdade, de democracia e ausência de direitos civis em virtude dos atos institucionais – especialmente do Ato Institucional nº 5 de 1968 -, o discurso sobre este período tem sido reformulado, em parte, por práticas discursivas negacionistas. Políticos, religiosos e cidadãos que se autodeclaram de direita disseminam este discurso na grande mídia e nas redes sociais – inclusive exaltando torturadores – a fim de construir um novo entendimento sobre a ditadura. Apresentam-se como saudosistas, e vêm no governo militar um caminho para a resolução de graves problemas no Brasil, dentre eles a corrupção e a perda de valores patrióticos e cristãos que ameaçam a moral, a família e os bons costumes de nossa sociedade.

Os defensores desta visão sobre a ditadura civil-militar apresentam argumentos, em sua ótica, plausíveis dentre os quais destacamos: o crescimento econômico, os baixos índices de criminalidade e uma sociedade moralizada, conservadora, que cultiva a família heteronormativa e cristã. Estes não levam em consideração que ao final da ditadura a economia brasileira encontrava-se arrasada e com índices de inflação e desemprego elevadíssimos. Não apresentam dados que comprovem a ausência de corrupção dos governos militares. Enquanto aos costumes da sociedade, é preciso considerar que aquele contexto representa outra temporalidade, com costumes obviamente diferentes e demandas culturais que diferem das que temos hoje. Associado aos discursos negacionistas relativos à ditadura civil-militar temos, por parte deste mesmo grupo conservador, a disseminação de discursos de ódio direcionados a homossexuais, negros, indígenas, professores, ao feminismo e ao comunismo, este último sempre associado ao Partido dos Trabalhadores (PT). Criou-se, desta forma, uma teia discursiva orquestrada com o objetivo de construir práticas discursivas que atendessem aos interesses deste grupo conservador. Evidenciamos no interior destes discursos uma “microfísica do poder” (FOUCAULT, 2018) que atua no sentido de deslegitimar aquilo que foi construído com base em análises científicas, neste caso a historiografia referente à ditadura civil-militar.

Para mais informações:

FOUCAULT, Michel. **A Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

DIREITA

É preciso iniciar a descrição do verbete “direita” mencionando que direita, esquerda e centro são conceitos do campo político cambiantes e heterogêneos dependendo de suas temporalidades. É possível falar em direita, extrema direita, centro-direita, direita reacionária, enfim, muitas variações. Portanto, existem diferentes interpretações do que seria “direita” e “esquerda”. Da mesma forma, em diferentes contextos democráticos é possível evidenciar esquerdas e direitas, no plural, pois estas denominações não representam uma unidade conceitual, uma vez que suas ideias e membros se modificam no tempo de acordo com suas necessidades. Exemplo disso, ocorre quando, durante a Revolução Francesa de 1789, os termos surgem para designar os lugares e as ideias políticas que os participantes das assembleias ocupavam em dois lugares específicos: um espacial, no sentido de local e outro político, no campo das ideias. “Das seis grandes ideologias nascidas a partir da Revolução Francesa, três são clássicas: o conservadorismo, o liberalismo e o socialismo científico; e três são românticas: o anarco-liberalismo, o fascismo (e o radicalismo de direita) e o tradicionalismo” (BOBBIO, 1995, p.83). Dessa forma a distinção entre direita e esquerda não pode ser feita apenas diferenciando as ideologias, é preciso reuni-las. É possível a combinação entre ideologias românticas e clássicas para compor uma definição da direita. Desta forma teríamos a “direita como sendo a combinação entre duas ideologias românticas, o tradicionalismo e o fascismo e uma clássica, o conservadorismo”. (BOBBIO, 1995, p.83).

Temos visto, por meio das práticas discursivas, que no Brasil do tempo presente, há um discurso no sentido de unificar estas definições de forma que só exista uma direita e uma esquerda. Esta situação evidencia o que a grande mídia tem chamado de polarização política. Uma situação que empobrece o debate político e põe as disputas num local perigoso, ao posicionar o campo

das disputas políticas entre aquilo que é bom e o que é mau, entre capitalismo e comunismo, entre liberdade e ditadura, entre liberalismo e estatização, entre coxinhas e petralhas. Ainda no contexto brasileiro, podemos fazer o incremento de outras características a este campo que se autodetermina direita, que seriam: o fundamentalismo religioso, a disseminação intensa de notícias falsas e a negação da ciência. Todos estes elementos combinados têm resultado num ambiente de extremos. Observamos no cotidiano pessoas negando a eficácia de vacinas se recusando a vacinar seus filhos, movimentos que defendem a Terra plana, negando a existência de pandemias – a exemplo do coronavírus – um evidente discurso de ódio ao declarar repúdio ao movimento LGBTQIA+, a negros, indígenas e mulheres.

Para mais informações:

BOBBIO, Norberto. **Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

DOCTRINAÇÃO

Este termo é utilizado pelo Movimento Escola sem Partido (ESP) desde 2004 para se referir a prática docente em sala de aula, no sentido de afirmar que os professores, especificamente os de ciências humanas, usariam suas aulas para promover a disseminação e a conseqüente doutrinação política dos alunos. O advogado Miguel Nagib, fundador do movimento, considera que os professores aproveitam a audiência cativa dos alunos para lhes fazer a cabeça, apresentando ideias políticas comunistas, problematizando questões religiosas – cristãs – e pregando, segundo Nagib, a ideologia de gênero, neste caso os professores seriam agentes de motivação para práticas homossexuais. Neste contexto, surgiram inúmeras notícias falsas, dentre elas a de que o governo Dilma (2010 – 2016) teria adotado um “Kit Gay”, um livro destinado a orientação homossexual nas escolas públicas, algo que foi amplamente disseminado na grande mídia e logo se comprovou sua inveracidade.

É preciso considerar que as escolas públicas além de serem locais de democráticos e livres, estão sob a constituição que afirma em seu artigo 19 que:

É vedado aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:
I – Estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público (BRASIL, 1988).

Desta forma, entende-se o Estado como laico, não manifestando qualquer religião e, ao mesmo tempo, trabalhando para que todas as manifestações religiosas possam existir. Não é interesse das escolas, portanto, professar nenhuma denominação religiosa, política ou sexual. A função social da escola, portanto, consiste em defender a pluralidade de ideias e a livre manifestação de pensamentos, dentro daquilo que cabe à educação de forma a evitar qualquer ação opressora ou discriminatória aos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Para mais informações:

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>

FREIRE, **Paulo**. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

DIVERSIDADE

Para (FREIRE, 1996) não há educação sem respeito à diversidade e ao cultivo das liberdades. Os ambientes educacionais em todas os seus níveis de ensino revelam-se como as instituições mais diversas a que podemos ter acesso, neles a diversidade de gênero, de culturas, de pensamentos e de religião é aspecto relevante. Considerando desenvolvimento humano como direito de todo cidadão e dever do Estado (KASSAR, 2016, p. 1224) as instituições educacionais devem funcionar como ambiente de entendimento e valorização das diferenças. Dessa forma, cotidianamente é preciso entender que estes ambientes são o lugar do novo e que,

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo. (FREIRE, 1996, p.17).

Nesse sentido deve fazer parte da mentalidade de professores, alunos e da sociedade de forma geral que “faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 1996, p.17). Portanto, entendendo a diversidade como uma condição enriquecedora e democrática é que sua defesa de forma irrestrita deve ser incentivada. O artigo 215 da Constituição Federal de 1988 é categórico ao afirmar que “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (BRASIL, 1988). E em seu parágrafo terceiro, inciso V sustenta que deve haver a “valorização da diversidade étnica e regional”.

Mesmo com vasta produção cultural (acadêmica, cinematográfica, teatral, literária, etc.) sobre a temática da diversidade, o movimento conservador instalado atualmente no Brasil insiste em atribuir a diversidade uma função negativa na sociedade. Desta forma, encontramos de forma velada e, as vezes de forma explícita, situações que demonstram racismo, homofobia, sexismo e outras manifestações de intolerância. Estamos vivendo em meio a uma onda conservadora, proporcionada, em alguns casos, por uma camada social que se diz cristã, defensora da família e da verdadeira cultura brasileira. Apesar disso, confiamos que as manifestações de respeito, tolerância e diversidade não cessarão e isto é dito em virtude dos movimentos de resistência articulados em todo o país que evidenciam por meio de seus discursos e ações que a diversidade se constitui na essência do povo brasileiro.

Para mais informações:

BRASIL, (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. **A escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano**. Educ. Soc., Campinas, v.37, nº 137, p. 1223-1240, out/dez, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n137/1678-4626-es-37-137-01223.pdf>

ESCOLA SEM PARTIDO.

O Movimento Escola sem Partido criado em 2004 pelo advogado paulista Miguel Nagib nasce de uma suposta necessidade de promover uma educação livre de doutrinação ideológica. Segundo o advogado, as escolas e universidades passaram a ser centros de doutrinação política de cunho comunista-marxista. Dessa forma, aproveitando-se da audiência cativa dos alunos os professores estariam realizando, em suas aulas, doutrinação ideológica valorizando as ideias do comunismo e pregando ideias contrárias ao capitalismo. O projeto vai adiante quando afirma que além dos assuntos políticos, os professores estariam, em sala de aula, doutrinando os alunos em assuntos sobre gênero e religião. O movimento também critica a liberdade dos professores em sala de aula, para Nagib os professores deveriam se restringir apenas ao conteúdo do livro didático e qualquer discussão fora disto não seria necessária. Dessa forma,

Atuando tanto na dimensão política quanto na dimensão moral, que são indissociáveis nas narrativas dos membros e defensores do ESP, o antimovimento social busca denunciar e combater essas “doutrinações” nas salas de aula por meio de propostas e medidas que visam interferir: no trabalho docente – cerceando a liberdade de expressão do professor –; na relação entre professores e alunos; e nas políticas pedagógicas escolares (CALDAS, 2017)

Além das situações supracitadas o movimento também acusa os livros didáticos de contribuírem para tal doutrinação quando, em seu conteúdo, trazem discussões políticas tendenciosas ou quando abordam assuntos relacionados aos gêneros e, nesse sentido, o movimento desenvolve um termo chamado “Ideologia de gênero” cunhado para sintetizar o processo de

doutrinação nas salas de aula. Neste contexto, o movimento foi incorporado por outras organizações sociais e até mesmo por políticos que, utilizando os princípios do movimento escola sem partido, criaram projetos de lei municipais, estaduais e federais com o objetivo de tornar o projeto uma política de Estado.

Para mais informações:

<https://www.escolasempartido.org/>

<https://profscontraoesp.org/>

COLOMBO, Luiza Rabelo. **Reflexões sobre o escola sem partido e seu avanço no campo das políticas educacionais brasileiras**. Entropia, vol. 2, n. 3, jan-jun, 2018

FREITAS, Eduardo Pacheco. **O movimento escola sem partido e a “escola com religião”**: aproximações a partir da série Star Trek: Deep Space Nine. Revista Acadêmica Licenciaturas, v. 6, n. 1, p. 76-85, janeiro/junho, 2018

KATZ, Elvis e MUTZ, Andressa. **Escola sem partido – produção de sentidos e disputas em torno do papel da escola pública no Brasil**. ETD: Educação Temática Digital, v. 19, p. 184-205, 2017.

CALDAS, Renan Rubim. **O antimovimento social “Escola Sem Partido” e a negação da produção de subjetividades nos espaços públicos**. Anais do XXIX Simpósio Nacional de História – contra os preconceitos: história e democracia. Disponível em <http://www.snh2017.anpuh.org/site/anais>.

ESQUERDA

Como já foi descrito no verbete “direita” é tarefa complexa definir com exatidão o que seria “direita” ou “esquerda”, tendo em vista que estes termos são descritos com seu significado moderno no contexto da Revolução Francesa (1789) para definir o local físico e político de seus adeptos na assembleia.

‘Direita’ e ‘Esquerda’ não são conceitos absolutos. São conceitos relativos. Não são conceitos substantivos ou ontológicos. Não são qualidades intrínsecas ao universo político. São ‘lugares de espaço político’. Representam uma determinada topologia política, que nada tem a ver com ontologia política: Não se da esquerda no sentido em que se diz que é comunista, liberal ou católico. Em outros termos,

direita e esquerda não são palavras designam conteúdos fixados de uma vez para sempre”. (BOBBIO, 1995, p. 91-92).

Portanto, se assumem essas posições no sentido de se ter um caminho ideológico, partir de um raciocínio para desenvolver uma sociedade em consonância com seus ideais. Ao assumir uma dessas posições se define a forma como se enxerga as relações de poder neste campo específico. Retornando às definições clássicas de (BOBBIO, 1995, p.83) temos que: “são de esquerda uma ideologia romântica, o anarco-liberalismo, e uma clássica, o socialismo científico; quanto à clássica restante, o liberalismo, é de direita e de esquerda conforme seus contextos”. No atual contexto político brasileiro ser de esquerda é ser visto como comunista, defensor da “ditadura vermelha”. O principal representante do campo da esquerda no Brasil é o Partido dos Trabalhadores (PT) que governou o país de 2003 a 2016, provocando mudanças estruturais importantes, dentre elas uma notável redução da pobreza por meio da instituição de programas sociais – Bolsa Família, PROUNI, FIES, Lei de cotas (17.711/2012), geração de emprego e crescimento econômico substancial. No entanto, os representantes conservadores/Direita da sociedade ressaltam que no governo do PT houve grande corrupção e que esta prática teria falido o país. Com este discurso, associando o governo de esquerda à prática da corrupção e do assistencialismo, as práticas discursivas que disseminam ódio cresceram de forma substancial, resultando num sentimento Anti-PT e o consequente impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff. Nas eleições seguintes, em 2018, vence o candidato representante de uma extrema-direita, conservadora, terrivelmente cristã e neoliberal.

Para mais informações:

BOBBIO, Norberto. **Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

ESQUERDA TERRORISTA

As práticas discursivas circulantes na grande mídia são responsáveis por disseminar diferentes vontades de verdade (Foucault, 1970). Por meio da

criação destes termos, sua constante presença nos meios de circulação de informações acaba por construir conceitos que atendam aos seus interesses. O termo destacado remete as ações delituosas (sequestros e assaltos a bancos) praticadas por grupos comunistas no contexto do governo civil-militar. É utilizado, também, para se referir àquelas pessoas que seguem tendências políticas conceituadas de esquerda. Os professores de história constantemente rotulados de esquerdistas são os principais alvos desta denominação. Foram encontradas, para esta pesquisa, algumas postagens com a utilização do termo “esquerda terrorista” especialmente para se referir aos professores universitários e aos políticos do Partido dos Trabalhadores. É tarefa bastante simples para estes empresários, jornalistas, advogados e escritores conservadores rotularem diferentes profissionais, suas ideias políticas tendo como objetivo uma homogeneização social. Neste caso, o objetivo é nomear um inimigo, dar-lhe uma forte característica, algo inconfundível e que, ao mesmo tempo, cause temor à sociedade, daí a utilização da palavra terrorista. Para este grupo conservador, identificado na dissertação complementar a este produto, o inimigo a ser combatido não é a desigualdade social ou os problemas da saúde e segurança pública, mas sim a esquerda terrorista.

Para mais informações:

PICOLI, Bruno Antônio. **Totalitarismo na escola: uma análise dos projetos de lei do movimento escola sem partido.** Anais do XXIX Simpósio Nacional de História – contra os preconceitos: história e democracia. Disponível em <http://www.snh2017.anpuh.org/site/anais>.

FAMÍLIA

Uma discussão antiga que se fazia sobre o conceito de família dizia respeito a sua organização e não sobre a sua natureza. (BURKE, 2002) trata que estas discussões se desenvolveram no campo sociológico na Inglaterra no começo do século XIX e, posteriormente passaram a fazer parte dos estudos históricos e antropológicos. Naquele contexto, procurava-se conceituar as famílias levando em consideração a área total dos domicílios, quantos filhos se

tinham, se moravam junto aos pais, ou se a família era composta por uma autoridade patriarcal. Observa-se a tentativa de definição sempre considerando sua organização, já que até aquele contexto o padrão era a família nuclear, ou seja, a figura paterna (o homem chefe da família), a figura materna (a mulher, submissa e presa às atividades do lar) e os filhos.

A forma de pensamento e comportamento das sociedades, ao longo do tempo se modifica, supera ideias e/ou adquire novas interpretações e conceitos. Neste mesmo sentido, o desenvolvimento dos estudos sociológicos, históricos, antropológicos e geográficos passaram a analisar o conceito de família, e este sofreu modificações em suas interpretações. Este conceito de família nuclear presente no Brasil até pouco tempo (o final do século XX) sofreu intensas modificações, sobretudo no campo jurídico. Como afirma (BAUMAN, 2001) vivemos numa modernidade líquida, onde os padrões definidos como sólidos foram postos no cadinho para derreter e adquiriram características dos fluidos, transformam-se, moldam-se aos anseios dos atores sociais. Portanto, as definições religiosas e conservadoras de família foram questionadas.

Assim, se no final do século XX os discursos por aceitação das diferenças de todas as ordens ganham notoriedade, os discursos conservadores no começo do século XXI atingem grandes proporções evidenciando os conflitos. Independentemente da natureza dos discursos “o exemplo mais óbvio de uma instituição composta de um conjunto de papéis mutuamente dependentes e complementares é, com toda certeza, a família”, (BURKE, 2002, p.79) não interessando sua natureza.

Para o discurso religioso não há dúvida de que uma família é composta por: Pai, mãe e filhos, não aceitando a modificação deste padrão, que segundo a Bíblia foi imposto por Deus. Nesta lógica, temos como início a criação da mulher com uma função específica: fazer companhia para Adão, “E da costela que o SENHOR Deus tomou do homem, formou uma mulher, e trouxe-a a Adão”, (Gênesis 2:22). Ainda em Gênesis, temos “E disse o SENHOR Deus: Não é bom que o homem esteja só; far-lhe-ei uma ajudadora idônea para ele”, (Gênesis 2:18) gerando assim, a concepção de que a união deve acontecer entre homem e mulher. Continuando na retórica religiosa, “Portanto deixará o

homem o seu pai e a sua mãe, e apegar-se-á à sua mulher, e serão ambos uma carne”, (Gênesis 2:24). Temos, portanto, o conceito de família, homem e mulher serão uma só carne e se multiplicarão. E por fim, os filhos, “E vós, pais, não provoqueis à ira a vossos filhos, mas criai-os na doutrina e admoestação do Senhor” (Efésios 6:4).

Apesar de vivermos em um Estado Laico estas proposições religiosas são impostas cotidianamente mesmo para aqueles que não professam nenhuma religião. Na forma da lei, até 2012 havia na constituição e, conseqüentemente para fins legais o entendimento de família como sendo composta por homem, mulher e filhos. No entanto, o projeto de emenda à Constituição 612 / 2011 estabeleceu a modificação do conceito de família, esta agora seria “a união estável entre duas pessoas”. Os demais parágrafos do texto constitucional foram mantidos. Esta frase ampliou o entendimento do que seria uma família. Agora, as uniões homoafetivas também seriam consideradas como instituição familiar. Ainda em 2012, um parecer do Supremo Tribunal Federal ratifica a Lei.

União homoafetiva como entidade familiar – 1

A norma constante do art. 1.723 do Código Civil brasileiro (“É reconhecida como entidade familiar a união estável entre o homem e a mulher, configurada na convivência pública, contínua e duradoura e estabelecida com o objetivo de constituição de família”) não obsta que a união de pessoas do mesmo sexo possa ser reconhecida como entidade familiar apta a merecer proteção estatal. Essa foi a conclusão da Corte Suprema ao julgar procedente pedido formulado em duas ações diretas de inconstitucionalidade ajuizadas, respectivamente, pelo Procurador-Geral da República e pelo Governador do Estado do Rio de Janeiro. Prevaleceu o voto do Ministro Ayres Britto, relator, que deu interpretação conforme a Constituição Federal ao art. 1.723 do Código Civil para dele excluir qualquer significado que impeça o reconhecimento da união contínua, pública e duradoura entre pessoas do mesmo sexo como entidade familiar, entendida esta como sinônimo perfeito de família. O relator asseverou que esse reconhecimento deve ser feito de acordo com as mesmas regras e com as mesmas conseqüências da união estável heteroafetiva. Enfatizou que a Constituição veda, expressamente, o preconceito em razão do sexo ou da natural diferença entre a mulher e o homem, o que nivela o fato de ser homem ou de ser mulher às contingências da origem social e geográfica das pessoas, da idade, da cor da pele e da raça, na acepção de que nenhum desses fatores acidentais ou fortuitos se coloca como causa de merecimento ou de desmerecimento intrínseco de quem quer que seja. Afirmou que essa vedação também se dá relativamente à possibilidade da concreta utilização da sexualidade, havendo um direito constitucional líquido e

certo à isonomia entre homem e mulher: a) de não sofrer discriminação pelo fato em si da contraposta conformação anátomo-fisiológica; b) de fazer ou deixar de fazer uso da respectiva sexualidade; e c) de, nas situações de uso emparceirado da sexualidade, fazê-lo com pessoas adultas do mesmo sexo, ou não. (STF, 2012)

Assim sendo, entende-se família como a união de pessoas onde haja sentimento, cuidado, educação, parceria e responsabilidade uns com os outros. De tal forma que,

A família não é apenas uma unidade residencial, mas também – pelo menos de vez em quando – uma unidade econômica e jurídica. Ainda mais importante, é uma comunidade moral, no sentido de um grupo com o qual os membros se identificam e mantêm envolvimento emocional (CASEY, 1989, p. 14 Apud BURKE, 2002, p. 81)

O fato é que as opiniões se mantêm em conflito sobre o conceito de família. Numa sociedade que se afirma, em grande parte, terrivelmente cristã e conservadora o espaço para o diálogo é restrito. Em certos momentos o debate se torna extremamente difícil e o discurso de que a família brasileira padrão é aquele composta pelo pai, a mãe e os irmãos, cristã, e conservadora ganha espaço em setores da mídia e nas redes sociais.

Para mais informações:

A Bíblia. **Antigo Testamento**. Sociedade Bíblica do Brasil. São Paulo, 2020

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BURKE, Peter. **História e teoria social**. São Paulo. UNESP, 2002.

_____. **O que é história cultural?** – Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

Supremo Tribunal Federal (STF). **União homoafetiva como entidade familiar**

Processos/Processos: ADI 4277/DF e ADPF 132/RJ. Data de julgamento/Fecha: 4 e 5.5.2011

FASCISMO

A disputa eleitoral em torno da campanha presidencial de 2018 foi marcada por intensas acusações dos partidos concorrentes. Os discursos que já vinham sendo disseminados na grande mídia, foram responsáveis, em parte pelo cenário de divisão política entre dois grupos: uma extrema direita, cujo representante foi Jair Messias Bolsonaro (PSL), político profissional do Estado

do Rio de Janeiro, e uma esquerda fragilizada diante dos discursos de ódio contra suas gestões anteriores e acusada constantemente de corrupção, tendo seu líder Luís Inácio Lula da Silva (PT), encarcerado nas dependências da Política Federal, em Curitiba, condenado por Corrupção. Com a proibição da candidatura de Lula, Fernando Haddad, que havia sido ministro de Estado da Educação no governo Lulista, foi escolhido para representar o (PT) e parte da esquerda, já muito questionada após o processo de impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff (PT). Naquele cenário de intensos conflitos políticos, ideológicos, históricos, morais e econômicos Jair Bolsonaro com suas práticas discursivas conservadoras, moralizadoras, heteronormativas, neoliberais, cristãs e saudosistas da ditadura militar foi eleito no segundo turno.

Em virtude de seus discursos políticos durante a campanha eleitoral, Jair Bolsonaro enfrentou forte oposição de setores da sociedade voltados à esquerda e ao campo progressista. A principal acusação feita à Bolsonaro foi a de que seus discursos e ações evidenciavam a emergência de um governo com características Fascistas. Bolsonaro representou um fenômeno político, pois venceu uma eleição com pouco tempo de TV e com poucos recursos. No entanto, as redes sociais (Facebook, Instagram, Twitter e WhatsApp) foram seus grandes palanques. Evidenciando o combate a corrupção, a moralização dos costumes, combate à violência por meio do armamento da população, afirmando que seu governo seria para a maioria e não para as minorias (negros, índios e homossexuais) atingiu grande popularidade e arregimentou milhões de adeptos. Sobre o sistema fascista, temos que:

Em geral entende-se por Fascismo um sistema autoritário de dominação que é caracterizado: pela monopolização da representação política por parte de um único partido de massa, hierarquicamente organizado; por uma ideologia fundada no culto do chefe, na exaltação da coletividade nacional, no desprezo dos valores do individualismo liberal e no ideal de colaboração das classes, em oposição frontal ao socialismo e ao comunismo, dentro de um sistema de tipo corporativo; por objetivos de expansão imperialista, a alcançar em nome da luta das nações pobres contra as plutocráticas; pela mobilização das massas e pelo enquadramento em organizações tendentes uma socialização política planificada, funcional ao regime; pelo aniquilamento das oposições, mediante uso da violência e do terror; por um aparelho de propaganda baseado no controle das informações e dos meios de comunicação de massa; por

um crescente dirigismo estatal de uma economia que continua a ser, fundamentalmente de tipo privado; pela tentativa de integrar nas estruturas de controle do partido ou do Estado, de acordo com a lógica totalitária, a totalidade das relações econômicas, sociais, políticas e culturais. (BOBBIO, 1998, p. 466)

Desta forma, é possível afirmar que o atual governo de Bolsonaro carrega características específicas do Fascismo, obviamente, por conta de nosso contexto específico, alguns atributos não foram incorporados ao nosso cenário político. No entanto, evidenciamos alguns pontos que merecem destaque: a) O aparecimento constante na grande mídia e nas redes sociais, disseminado discursos inflamados de pré-conceito e repúdio à oposição, tentando construir um monopólio político; b) Os seguidores de Bolsonaro o cultuam como um salvador, não à toa chamado de “messias” e “mito” por seus entusiastas; c) Forte combate à esquerda socialista e/ou comunista e a oposição de forma geral, inclusive com propostas de lei para a extinção de partidos políticos; d) Incentivo da violência e do terror. Em seus discursos Bolsonaro defende o armamento da população e afirma que “bandido bom é bandido morto”, neste mesmo sentido mostra-se apoiador da prática da tortura homenageando torturadores que atuaram durante o regime civil-militar.

Temos, portanto, um cenário que apesar de democrático, revela grande instabilidade política e com fortes tendências ao Fascismo.

Para mais informações:

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política I** (Org.) Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino; trad. Carmen C, Varriale et al.; coord.trad. João Ferreira; ver. Geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1º ed., 1998.

FAKE NEWS

A tradução da palavra que tem origem no inglês é: notícias falsas. Termo utilizado com frequência pelo presidente norte americano Donald Trump, para se referir às notícias que circulam na grande mídia americana sobre seu governo e possível fraude nas últimas eleições presidenciais. A palavra tornou-

se marcante nos discursos e pronunciamentos do presidente sempre no intuito de descredibilizar o trabalho do jornalismo norte americano.

Neste contexto, de forma exponencial o jornalismo de diversos países desenvolve um movimento de checagem das informações na tentativa de reduzir a disseminação de notícias falsas e, na mesma proporção, legitimar a função do jornalismo e seu compromisso com a divulgação de informações verdadeiras. No Brasil, Jair Bolsonaro atua em sentido semelhante. Em seus pronunciamentos quase que diários nas redes sociais o presidente faz questão de disseminar notícias sem se importar com a checagem dos fatos e, nestes mesmos pronunciamentos o presidente brasileiro faz questão de deslegitimar o trabalho jornalístico ao afirmar que existe um complô para que seu governo não funcione. Em reportagem de 06 de novembro 2019, publicada no site folha.UOL⁴⁸, por Guilherme Magalhães e Rodrigo Delfim, há uma pesquisa afirmando que Bolsonaro “dá uma declaração falsa a cada 4 dias”, o que causa instabilidade e descredibilidade ao seu governo. Em outra seção do site intitulada “Bolsonômetro: afirmações falsas ou imprecisas de Bolsonaro”, a pesquisa é divulgada na íntegra e demonstra que desde a sua posse o presidente já fez “95 declarações falsas ou imprecisas”, todas estas foram checadas e contextualizadas pelo site Folha.UOL. Dentre as declarações falsas do presidente estão: “Foro de São Paulo é organização criminosa para implementar o socialismo na América Latina”; “Presença de radares prejudica e até provoca acidentes de trânsito” e “Pai de presidente da OAB foi morto pela esquerda na ditadura”. Percebemos que nos trabalhos jornalístico e histórico a checagem das fontes é tarefa essencial e revela o compromisso dos profissionais envolvidos no processo de construção das narrativas. No campo historiográfico este rigor é ainda mais complexo. Em relação aos chefes de Estado e toda a responsabilidade que esta atribuição carrega, é de fundamental importância pronunciar-se de maneira segura e responsável checando a fonte de informação e seu contexto, algo que não faz parte da linha de pensamento do presidente Jair Bolsonaro. A disseminação de notícias

⁴⁸ Disponível: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/11/bolsonaro-da-1-declaracao-falsa-ou-imprecisa-a-cada-4-dias-veja-o-bolsonometro.shtml>

falsas perpassa, simultaneamente, dois aspectos fundamentais, “o risco e a confiança” (GIDDENS, 1991). O risco assumido por aqueles que as disseminam, independentemente de terem consciência de sua veracidade ou não, e a confiança do público que as recebe e, também, propaga. Há em nosso contexto, por parte destes que disseminam, especialmente de autoridades constituídas – políticos de forma geral – uma irresponsabilidade assumida publicamente, pois da mesma forma que disseminam a instabilidade política – e isto interessa à alguém – relativizam o conceito de confiança, desestabilizando o processo jornalístico e em consequência a capacidade de interpretação das informações.

Para mais informações:

<https://arte.folha.uol.com.br/poder/2019/informacoes-falsas-ou-imprecisas-de-bolsonaro/#/>

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução Raul Fiker. – São Paulo: Editora Unesp, 1991.

HISTÓRIA CRÍTICA

Considerando a afirmação de Jacques Le Goff no prefácio à edição brasileira (2001, p. 30) de “Apologia da História ou o Ofício do Historiador” que “numa sociedade, qualquer que seja ela, tudo se liga e se controla mutuamente: a estrutura política e social, a economia, as crenças, tanto as manifestações mais elementares como as mais sutis da mentalidade” entendemos que o estudo de História compreende uma forma de entendimento das sociedades em um tempo e espaço. Compreender estas estruturas, como se organizam e impactos provocados e sofridos no cotidiano é de fundamental importância para o que designamos de história crítica. Disseminado entre os professores de História este termo põe em primeiro plano a função social da disciplina no ensino básico, que seria promover uma visão crítica do cotidiano. Dessa forma, “a ação humana é escolha de um meio em função de um fim: é impossível estudar por causas e leis, mas pode ser compreendida. Esse é o modo próprio de inteligibilidade da história” (PROST, 2015, p.198). Assim, para

que haja história crítica é preciso que exista análise, compreensão, liberdade de pensamento em amplo debate. Desenvolver a capacidade de crítica lúcida e embasada, de respeito às opiniões divergentes e promover o senso de análise daquilo que vive nas estrelinhas dos discursos, é, em nossa visão, uma História crítica. “Diante de tudo isso, conhecer a história e ser capaz de entender/praticar o seu método de análise crítica dos enunciados e de construção do conhecimento é uma necessidade, se almejarmos formar um pensamento autônomo, crítico e criativo” (CERRI, 2011, p. 58).

Em virtude do desconhecimento das teorias historiográficas e de interesses políticos e econômicos, uma parcela que se autoproclama a “direita conservadora” do Brasil vem desenvolvendo os atuais discursos que deslegitimam o ensino de História ao afirmar que este é doutrinador, partidário de políticas de esquerda e que atenta contra os valores da família tradicional brasileira. A disseminação de notícias falsas, a criação de projetos que desqualificam o trabalho dos professores são barreiras desenvolvidas em nosso contexto. Há, portanto, por meio de práticas discursivas um movimento negacionista da história, rotulando-a como uma disciplina que promove doutrinação ideológica. Os críticos do conhecimento histórico não entendem que “pensar historicamente é a capacidade de beneficiar-se das características do raciocínio da ciência histórica para pensar a vida prática” (CERRI, 2011, p. 61). Este caminho da análise crítica não pode ser feito sem ampla participação do envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Professores, estudantes, comunidade escolar e sociedade de forma geral precisam operar em consonância no sentido de promover o desenvolvimento da cidadania, pois não há cidadão com exercício pleno de seus direitos se não houver pensamento crítico.

Para mais informações:

BLOCH, Marc Leopold Benjamim. **Apologia da História, ou O ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

PROST, Antoine. **Doze Lições sobre a história**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

HISTÓRIA GAYZISTA

A História gayzista é aquela produzida para enaltecer os anseios da comunidade LGBTQIA+, segundo a ideia dos setores conservadores⁴⁹ e cristãos de parte da sociedade brasileira. Esta é a função deste termo: Destacar que parte da produção do conhecimento histórico e dos estudos das universidades está pautado em defender esta ideia. Diante de uma sociedade que tem se mostrado conservadora, obviamente este termo causa muita controvérsia. O projeto Escola sem Partido e a chamada “bancada religiosa” do congresso nacional possuem o entendimento de “que as crianças seriam mais vulneráveis a ‘ideologia de gênero’, que impediria a consolidação da identidade masculina ou feminina” (MIGUEL, 2016). Obviamente, neste campo, a educação é campo que merece maior interesse, assim, universidades e as escolas foram rotuladas como espaço de ideologização por discutirem com seus alunos a “ideologia de gênero”, este último termo criado de maneira pejorativa para se referir aos estudos de gênero. Assim, este termo impregnado de pré-conceitos ganhou visibilidade na grande mídia e nas redes sociais.

Para informações:

MIGUEL, L. F. **Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”** – Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. Revista Direito e Práxis, Rio de Janeiro, 7, set. 2016.

IDEOLOGIA DE GÊNERO.

Este termo surgiu da necessidade de nomear de forma pejorativa os estudos de gênero e suas implicações dentro da educação básica. Indo além, podemos afirmar que esta palavra se dissemina numa clara intenção: afirmar

⁴⁹ Representam os discursos moralizadores de políticos, religiosos e outros sujeitos que se dizem conservadores. Defendem valores morais específicos, tais como: uma família nuclear típica, são contrários a união homoafetiva e aos debates nas escolas sobre sexualidade. Em parte, são capitaneados pelos líderes religiosos neopentecostais, dentre eles: Edir Macêdo e Silas Malafaia.

que, em sala de aula, nós professores, estaríamos doutrinando sexualmente os alunos e utilizando livros didáticos e paradidáticos produzidos pelo governo, ainda sob a administração da ex-presidente Dilma Rousseff. Nesse ponto podemos afirmar que a “ideologia de gênero é utilizada como arma política com claros desenhos de desqualificação de estudos de gênero e diversidade sexual baseada numa matriz heterossexual”. (BUTLER, 2013) Apud (MAIA; ROCHA ,2017, p.407). Estes críticos, geralmente políticos conservadores ou religiosos não compartilham do entendimento de que “o processo da construção social ou cultural do gênero também está sob o escrutínio histórico” (BURKE, 2002, p. 78) e afirmam que, à luz da bíblia e da biologia, só existem dois gêneros: o masculino e feminino.

Observando as práticas atuais do Governo Bolsonaro e os discursos arraigados nesta administração, é possível estabelecer uma relação – mesmo que em temporalidades diferentes – entre o que afirmou (FOUCAULT, 2018) ao descrever o processo de circulação dos discursos sobre sexo no século XVII e a circulação destes discursos atualmente, pois “parte da estratégia do Estado é controlar sua livre circulação no discurso, bani-lo das coisas ditas e extinguir as palavras que o tornam presente de maneira demasiado sensível (FOUCAULT, 2018, p.19). Assim resolveu se posicionar o governo no debate frente a este tema, utilizando procedimentos de exclusão dos discursos.

De forma mais didática,

Sobre os estudos de gênero é possível perceber na literatura científica uma dispersão dos significados da expressão 'ideologia de gênero'. Podemos distinguir quatro nuances: A 'ideologia de gênero' como discursos heterossexista, como crítica aos estudos de gênero, como crítica aos papéis sociais de homens e mulheres e como antifeminismo. (MAIA; ROCHA ,2017, p.411).

Para este texto, o significado mais relevante trata-se do segundo: a crítica aos estudos de gênero. Esta crítica acontece em virtude, como já foi dito, de convicções morais e religiosas não dando margem para o diálogo e diferentes interpretações. Não há espaço para o entendimento da sexualidade como processo de construção sobre verdades e usos dos prazeres do corpo; como um “dispositivo histórico” do saber-poder sobre os corpos e seus prazeres. (FOUCAULT, 2018). Desta forma, não deve haver espaço para este

tipo de discussão nas escolas, pois como afirma o movimento Escola sem Partido, cabe aos pais a escolha do que seus filhos devem estudar. Dito isto,

Essa utilização da educação para a transmissão da “ideologia de gênero” implicaria limitação “da educação dos pais”, já que não poderiam negar que seus filhos recebam informações de cunho homossexual no colégio mesmo que sejam contra suas convicções científicas, filosóficas, religiosas ou morais”. (MARSAL, 2011, p. 128) Apud (MAIA; ROCHA ,2017, p.407).

Este, provavelmente, configura-se como o grande receio desta parcela conservadora da sociedade: a possibilidade de ter seu filho influenciado ou doutrinado de maneira que se torne homossexual. E para que não pareçam preconceituosos estes indivíduos apregoam que podemos sim falar de sexo na escola, mas somente nas aulas de ciências sob uma concepção biológica ou no campo religioso tendo como base a ideia lícita de que Deus criou o homem e mulher e nada diferente disso pode ser aceito. Temas relativos à homossexualidade entrariam no campo do ilícito (FOUCAULT, 2018).

Dessa forma,

Definiu-se de maneira muito mais estrita onde e quando não era possível falar dele; em que situações, entre quais locutores, e em que relações sociais; estabeleceram-se assim, regiões, se não de silêncio absoluto, pelo menos de tato e discrição: entre pais e filhos, por exemplo, ou educadores e alunos, patrões e serviçais. (FOUCAULT, 2018, p.20)

Retornado ao campo político, estas ideias sobre os estudos de gênero foram associadas às agendas dos partidos de esquerda, contribuindo de forma mais contundente para as disputas no campo do ensino de História e das políticas públicas relativas à educação, bem como os livros didáticos. Desta forma,

Estas disputas são predominantemente de campo político e moral, pois inúmeros sujeitos adotam a ideia de que esta “ideologia de gênero” se trata de uma agenda política dos partidos de esquerda e alegam que este é um dos perigos do comunismo. (MAIA; ROCHA ,2017, p.414).

Ao observarmos os discursos disseminados na grande mídia identificamos uma complexa associação entre a “ideologia de gênero”, os partidos de esquerda e o comunismo, de tal forma que estes passaram a existir como se fossem um só, ou pelo menos, estão sempre relacionados. Consequentemente, “entre o Estado e o indivíduo o sexo tornou-se objeto de

disputa, e disputa pública; toda uma teia de discursos e saberes, de análise e de injunções o investigam”. (FOUCAULT, 2018, p.30).

Para mais informações:

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: A vontade de Saber**. 7ª Ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

MAIA, Marcos Felipe; ROCHA, Damião. **Ideologia de gênero: Tensões e desdobramentos na educação**. In: Revista contemporânea de educação. Vol. 12, nº 25, set / dez, 2017.

IDEOLOGIA / IDEOLOGIZAÇÃO

Existem diferentes concepções para o termo Ideologia. Para Marx e Engels (1998), ideologia é tudo aquilo que significa a realidade de forma ilusória. Burke (2002, p.136) observa que “por vezes, a ideologia tem sido tratada como espécie de ‘cimento social’ que mantém a sociedade unida”. Nessa perspectiva, para os críticos do ensino de história, tal como se apresenta hoje, esta disciplina desempenha um papel de disseminadora de ideologias de esquerda, comunistas, feministas e de gênero. Em outras palavras, a aula de história representa a ideologização, a ação de impor uma ideologia. Cabe, portanto, a esse setor conservador da sociedade romper com esse “cimento social” fabricado pelas aulas história e fabricar uma nova argamassa que dê sustentação aos valores conservadores. Em diversos artigos analisados na dissertação vinculada a este produto existem afirmações de que as aulas de história não passam de momentos de ideologização. Dentre estas afirmações, vale destacar que os campos da política e da sexualidade são os mais polêmicos, não por acaso,

Notaria apenas que, em nossos dias, as regiões onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e as da política: como se o discurso, longe de ser esse elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica, fosse um dos lugares onde elas exercem, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes. (FOUCAULT, 2014, p. 09).

Há, de fato, uma disputa no campo moral impulsionada pela ascensão de parlamentares religiosos (evangélicos ou católicos) e outros neoliberais na economia e conservadores nos costumes, bem como setores da sociedade que

até então estavam inertes por não se sentirem representados. Citando a altercação entre Napoleão Bonaparte e Destutt de Tracy, após a instalação do regime imperial, brilhantemente retratada por (THOMPSON, 2000), relativa ao conceito de ideologia⁵⁰, podemos perceber que um movimento semelhante acontece no Brasil dentro do campo dos discursos: a modificação de termos, de práticas discursivas com vistas a atender diversos interesses, isto em grande parte, disseminado pela grande mídia.

Desta forma, o que temos presenciado atualmente é a construção de práticas discursivas que objetivam mudar o conceito relativo as aulas de história, incluindo as práticas pedagógicas e o livro didático. É interessante notar que estes sujeitos conservadores utilizam uma prática semelhante à de Napoleão: eles, por meio dos discursos, desconstroem uma visão prévia que a sociedade nutria em relação aos professores, modificando a ideia que tinha deste ofício. Neste momento o professor não atende mais aos interesses da sociedade e, portanto, necessita se transformar para atender aos anseios das famílias e dos cidadãos de bem.

Para mais informações:

BURKE, Peter. **Mentalidade e Ideologia**. In: História e teoria social. São Paulo. UNESP, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: Aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Edições Loyola, Paris, 2014.

KARL, Marx.; ENGELS, Friedrich. **Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAIA, Marcos Felipe; ROCHA, Damião. **Ideologia de gênero: Tensões e desdobramentos na educação**. In: Revista contemporânea de educação. Vol. 12, nº 25, set / dez, 2017.

⁵⁰ Com a tomada do poder por Napoleão Bonaparte, a França se torna um Império ditatorial. Alguns pensadores do Instituto Nacional, dentre eles Destutt de Tracy, foram convidados a compor o governo consular de Napoleão. Porém, os institutos começaram a ir de encontro às ideias daqueles pensadores. Para minar, então seus pensamentos republicanos que ameaçavam seu governo ditatorial, Napoleão começou a dar um novo sentido para a palavra “ideologia” [que até aquele momento representava um campo de conhecimento desenvolvido por Destutt de Tracy responsável pela ciência primeira, uma ciência das ideias, ou ideologia], isto é, começou a criticar o pensamento da Ideologia como sendo perigosa para a nação, como se eles fossem o problema. (MAIA; ROCHA ,2017, p.407)

THOMPSON, J. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LIVRO DIDÁTICO DO MEC

Em 2007, pela ocasião da publicação dos artigos de Ali Kamel⁵¹ relativos ao livro “Nova História Crítica”, de Mario Furley Schmidt da editora Nova Geração, uma série de críticas foram feitas a esse e aos livros didáticos de História de forma geral, pois a ideia de que seriam materiais criados para a doutrinação ganhou força na grande mídia. Naquele período foram divulgados dados específicos deste livro: quantidade de exemplares vendidos, número de páginas, as imagens que supostamente faziam apologia ao comunismo e criticavam o capitalismo e a aprovação com ressalvas do livro no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2005. Neste contexto, se desenvolveu o termo livro “didático comunistizante”, para se referir aos livros que declaravam seu apoio aos governos comunistas e de esquerda no Brasil que, na época, estava sob a administração do Partido dos Trabalhadores (PT).

Há muito existe o conceito arraigado no cotidiano brasileiro de que o livro didático é algo que naturalmente possui o conhecimento e, de tal forma, este poder é perigoso, influenciador, doutrinador. Portanto, concebe-se o livro como um objeto que detém conhecimento em si, este, seria capaz de doutrinar. Neste argumento ignoram-se as posições dos professores e dos alunos nos processos de leitura, interpretação e apropriação das informações históricas contidas nos livros. Itamar Freitas, nos aponta uma definição:

“Livro didático é a categoria ideal-típica designadora de um artefato que ‘apresenta o conhecimento’. Etimologicamente, neste verbete, a expressão é composta pelo termo latino *libro* (fibra vegetal usada como suporte da escrita) e pela derivação adjetiva grega *didáskei* (modo de apresentar o conhecimento) (FREITAS, 2019, p. 143).

É preciso pontuar que, neste raciocínio, o livro didático não representa uma categoria cuja definição está pronta e não possui uma natureza imutável. Ao enxergarmos o livro didático dessa forma, acabamos por promover uma “fetichização do livro didático no Brasil” (SILVA, 2012). Desta forma,

⁵¹ “O que ensinam as nossas crianças”; “Livro didático e propaganda política” e “Os efeitos didáticos” (O Globo, 2007).

Livro didático, portanto, será o que decidirmos que ele for, dentro do que estabelecemos como parâmetro de uso – aquilo que ele faz ou deixa de fazer, a qualidade que porta, a finalidade que cumpre, a matéria no qual é vazado, conteúdo que veicula, a situação que o causa e a consequência que dele provém, o lugar que ocupa no mercado, no Estado, nas instituições religiosas, militares, partidárias, nos movimentos sociais, na universidade e nas escolas básicas. (FREITAS, 2019, p. 145)

Obviamente não podemos ignorar que os livros didáticos são produtos de uma sociedade e, como tal, apresentam suas demandas políticas, econômicas, sociais e culturais. De tal maneira, é preciso pensar neste levando em consideração seus conflitos, sua complexidade e sua relação com os diversos públicos para os quais são criados e mediados pelo debate em sociedade. Assim,

Para além das questões sobre as possíveis motivações ideológicas que alimentam as discussões em torno do livro didático de História, o que nos chama atenção é a crença de que o comportamento e as consciências são moldados de formas tão decisivas pelo ensino de História. Ali Kamel afirma que as crianças estão sendo enganadas, as cabeças delas vêm sendo trabalhadas e, conseqüentemente, o efeito será percebido em poucos anos. Este pensamento evidencia uma concepção determinista em que os resultados futuros do ensino de História já são conhecidos e, portanto, previsíveis. (SILVA, 2012, p. 816)

Certamente existem muitas situações que extrapolam o entendimento do livro didático como um instrumento exclusivo da sala de aula. O campo do mercado editorial e as situações de ideologia política são nuances que merecem ser consideradas. No entanto, o que nos chama atenção é o que o processo de discussão fica restrita aos livros adotados. “Entretanto, as condições concretas sob as quais estas matérias são utilizados [...] não são alvo de discussões [...] como as reais de condições de formação, trabalho e de ensino/aprendizagem enfrentadas por professores e alunos no cotidiano”. (SILVA, 2012, p. 817)

Dessa forma, os discursos foram propagados na grande mídia com o objetivo de atribuir ao livro didático a função de suporte ao processo de doutrinação, sendo chamado de livro comunistizante. De tal maneira,

A grande mídia e setores conservadores da sociedade civil ainda veem o livro didático de história como um poderoso formador de consciências, ou seja, um disseminador de ideologia perniciosa. Enfim, consideram que os alunos são desprovidos de discernimento para avaliar tanto os conhecimentos e valores mitigados no livro

didático de história quanto o discurso alarmista dessa mesma imprensa supostamente desprovida de ideologia. (FREITAS, 2019, p. 148)

Notadamente este é um campo de disputas onde uma complexa trama de interesses circulada cotidianamente. A análise dos discursos sobre o livro didático na grande mídia pode ser um caminho produtivo de observação deste campo de conhecimento.

Para mais informações:

FREITAS, Itamar. “Livro didático”. In: **Dicionário de ensino de história**. Coordenação: Marieta de Moraes Ferreira, Margarida Maria Dias de Oliveira. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

SILVA, Antônio Marco. **A fetichização do livro didático no Brasil**. In: Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, v.37, n. 3 p. 803 – 821, set. / dez. 2012.

LIBERDADE DE EXPRESSÃO

A constituição de 1988 é clara ao considerar em seu artigo 5º que “todos são iguais perante a lei”, este artigo já foi tratado neste glossário no verbete censura. No entanto, retornamos a ele para tratar dos parágrafos seguintes por se tratarem diretamente do verbete liberdade de expressão. Vejamos os seguintes:

IV – “é livre a manifestação de pensamento, sendo vedado o anonimato”.

IX – “é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença”

XIV – “é assegurado a todos o acesso à informação e resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional” (BRASIL, 1988).

A constituição de 1988 não deixa dúvidas de que é direito fundamental dos cidadãos a liberdade de expressão – desde que não atente contra o outro – e dever do Estado resguardar tal liberdade. Este direito deve estar presente em todos os setores da sociedade, inclusive nas escolas, especificamente nas aulas de História. Discursos disseminados recentemente têm posto em dúvida a liberdade de expressão ao afirmarem que os professores de ciências humanas – em especial os de História – estariam usando esta “liberdade de cátedra” para doutrinar os alunos, “fazer-lhe a cabeça”. Concomitante a isto,

vem à tona a tentativa de censurar o ofício dos professores. Não seria de interesse das famílias cristãs-conservadoras que seus filhos tenham lições sobre socialismo, comunismo, “ideologia de gênero”, enfim, conteúdos alinhados com a esquerda brasileira representada pelo Partido dos Trabalhadores. Desta forma, associações como o Escola sem Partido ganharam força e incentivaram práticas até então impensáveis, como filmar os professores doutrinadores em sala de aula a fim de denunciar suas práticas.

Revela-se uma contradição que em nome da liberdade de expressão o movimento Escola sem Partido e alguns políticos⁵² questionem a liberdade de pensamento dos professores. Desta forma, limitar a ação docente em sala de aula constitui-se como censura, o que é crime de acordo com a constituição.

Para mais informações:

FERREIRA, F.J.S. As práticas discursivas sobre o ensino de história na grande mídia (2002 a 2019). Dissertação de Mestrado – ProfHistória – URCA – Crato, 2020.

KIT GAY

Em 2011, por meio de uma notícia falsa disseminada por vários sujeitos e organizações⁵³, foi atribuída ao MEC a criação de uma cartilha para combater a homofobia nas escolas públicas brasileiras, no entanto, a ideia, elaboração e execução do projeto partiram da comissão de direitos humanos do congresso nacional em parceria com várias ONG’s que tratam deste tema. Apesar de surgir em 2004, a cartilha só foi revisada em 2011 e sua publicação e distribuição às escolas públicas jamais aconteceu⁵⁴. É necessário frisar que o chamado “Kit Gay” não representou uma cartilha de orientação de práticas sexuais homoafetivas, a cartilha tratava de “promover valores de respeito à paz e à não discriminação por orientação sexual” (EL PAÍS, 2018).

⁵² Fernando Holiday – eleito vereador em São Paulo e do Deputado Federal, vencedor nas últimas eleições por São Paulo Kim Kataguiri, todos autoproclamados defensores do neoliberalismo e do movimento “Escola sem Partido”.

⁵³ Dentre eles Jair Bolsonaro e membros da chamada bancada religiosa do Congresso Nacional.

⁵⁴ Diante das polêmicas a publicação e distribuição foram vetadas pela presidente Dilma Rousseff em 2011.

Por ocasião da campanha eleitoral de 2018, o então candidato Jair Bolsonaro utiliza esta situação como arma política para inflamar parte da população conservadora e religiosa contra o governo do Partido dos Trabalhadores. Apesar de, na época, o material ter sua distribuição aprovada e “recomendada pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)” e de ter um parecer técnico emitido pelo Conselho Federal de Psicologia favorável à cartilha “Escola sem homofobia” (EL PAÍS, 2011) sua publicação e distribuição não se efetivou em virtude da grande pressão exercida pelos setores conservadores e religiosos da população.

Nesta situação evidencia-se que não se trata apenas de negar o sexo e seus feitos sobre as pessoas, mas sobretudo de “quem fala, os lugares e os pontos de vista de que se fala, as instituições que incitam a fazê-lo, que armazenam e difundem o que dele se diz, em suma, o ‘fato discursivo’ global, a ‘colocação do sexo em discurso’ (FOUCAULT, 2018, p.16). Neste contexto, duramente questionada, escola representa um ambiente onde os discursos impróprios precisam ser silenciados.

Para mais informações:

https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/12/politica/1539356381_052616.html

<https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2018/10/16/e-fake-que-haddad-criou-kit-gay-para-criancas-de-seis-anos.ghtml>

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: A vontade de Saber**. 7ª Ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

MÍDIA

A mídia brasileira compreende os meios de comunicação físicos e / ou digitais que veiculam notícias diárias em canais abertos (livre sinal) e fechados (Tv por assinatura) sobre os mais diversos assuntos. No Brasil, este setor é monopolizado pelos canais abertos dominados por algumas famílias e grupos empresariais⁵⁵ e conseqüentemente por interesses econômicos e políticos. Em alguns empreendimentos como os do grupo Globo o principal discurso

⁵⁵ Grupo Globo: Família Marinho; Sistema Brasileiro de Televisão (SBT): Família Abravanel e Rede Record: Controlado pelo Bispo Edir Macêdo e um grupo religioso.

evidenciado por seu setor de jornalismo é a “imparcialidade e a constante busca pela verdade dos fatos” (O Globo, 2020). Em outros grupos fica clara a produção de conteúdos religiosos e com fortes tendências políticas, este é o caso da Rede Record e do SBT, respectivamente. Dessa forma, a mídia brasileira vem sofrendo constantes e diferentes ataques que põem em dúvida sua isenção jornalística. Outros grupos que atingem menor audiência – TV cultura e TV escola, por exemplo – não atingem as mesmas proporções que as emissoras dominantes, quer seja em audiência ou em rendimentos financeiros. Mesmo com independência financeira e estrutural observamos que:

Apesar das suas estruturas empresariais relativamente fortes, essas empresas, porém, não têm conseguido impor a si mesmas um modo próprio de produção [...] ficando reféns de outras lógicas, como a puramente comercial, aqui associada à busca por índices de audiência ou de índices de circulação, o que se reflete em quantidade de anúncios e em ingressos de receita, quanto à lógica puramente partidária (GRIJÓ, 2014, p. 281)

Estas incoerências ficam ainda mais aparentes “em momentos de crise. Não necessariamente grandes e profundas crises econômicas ou políticas, mas crises pontuais de relacionamento entre parte das grandes empresas de mídia e os governos de municípios, estados ou do país”. (GRIJÓ, 2014, p.282).

Mesmo sendo movida por interesses econômicos, políticos e ideológicos a existência da mídia revela a necessidade de manutenção do processo democrático. Desta forma, a função mais relevante da grande mídia não é disseminar discursos, mas promover o direito de expressá-los, até porque, segundo Jessé Souza a mídia,

Afinal, ela não produz conhecimento. Apenas distribui e eventualmente, como no nosso caso, em um contexto de total desregulação de seu trabalho, enfatiza alguns aspectos e encobre outros tantos de acordo com seus objetivos comerciais e políticos. Mas ninguém na mídia “cria” conhecimento. O prestígio do conhecimento percebido como autêntico é sempre produto de especialistas treinados. A mídia está condenada a se utilizar desse material, daí uma percepção adequada e crítica do conhecimento tido como científico ser tão importante para uma análise não só de seu papel político, mas das crenças que as pessoas compartilham na vida cotidiana, sem qualquer defesa contra seus efeitos. (SOUZA, 2019, p.17).

Desta forma, torna-se capital que entendamos o papel social da grande mídia, os interesses existentes nas entrelinhas de suas publicações e que nós,

pesquisadores e professores de história analisemos os discursos disseminados por ela.

Para mais informações:

GRIJÓ, Luiz Alberto. **A mídia brasileira no século XXI: desafios da pesquisa histórica**. DELGADO, Lucília de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. **História do tempo presente**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**. 1. Ed. [recurso eletrônico] – Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

MEMES

Caracterizados como imagens associadas a frases rápidas e geralmente bem humorados, os memes tornaram-se muito populares na internet, pois traduzem de forma rápida e simples situações cotidianas. Representam novos elementos de comunicação digital. Estes vem sendo utilizados como ferramentas de disseminação discursiva, muito embora, sejam constituídos não só de textos, mas também de imagens que carregam inúmeros significados.

Os memes são criados e utilizados em inúmeras situações. Em certas ocasiões fazem referência à política, à história, à violência urbana, enfim, retratam situações cotidianas. Recentemente tem-se utilizado os memes como ferramenta para o ensino de história por se tratarem de uma linguagem familiar aos jovens já habituados a cultura da internet. Desta forma, professores vêm utilizando alguns memes como fontes e realizando análises destes juntamente com os alunos. “Desse modo, podemos situar que tanto alunos quanto professores estão cada vez mais inseridos em uma cultura digital. Em uma época na qual recursos digitais são cada vez mais consumidos, a familiarização com os mesmos se torna cada vez mais evidente” (SANTANA SILVA, 2019, p.175). A utilização dos memes nos permite perceber que novas práticas podem ser associadas ao ensino de história sem que este perca sua essência de análise crítica, ao contrário, a utilização de exemplos próximos do cotidiano permite aos professores mostrar aos estudantes um significado concreto relativo ao estudo da história (CERRI, 2011), não só por estar na internet, mas sobretudo, por que aquele tipo de conteúdo produz significado na

vida de quem o analisa. É uma ferramenta que ajuda no desenvolvimento de que a história é concretamente significativa.

Para mais informações:

SANTANA SILVA, Diego Leonardo. **Os memes como suporte pedagógico no ensino de História**. Revista Periferia: Educação, cultura e comunicação. PPGECC/UERJ, 2019.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

MINORIAS

De forma ideal quando se pensa em cidadania e em seu conceito não restam dúvidas de que todos são iguais perante a lei e, portanto, possuem direitos e deveres constitucionais. Desta forma, a constituição de 1988 em seu artigo quinto é clara. No entanto, “o ideal se chocou com a dura realidade social de discriminação, pré-conceitos, perseguição e alienação”. (DEMANT, 2012, p. 344). Em nosso processo histórico as maiorias – negros, índios, mestiços, estrangeiros – foram tratados como minorias por estarem sob o controle político e econômico de uma elite branca europeia. Esta situação atravessa diferentes momentos de nossa história, se constitui no período colonial, atravessa o império, chega à república e faz parte de nosso cotidiano, cuja população revela-se extremamente diversa. Hoje temos a nossa própria elite, como afirma Jessé Souza (2019) “a elite do atraso”, que continua a ver negros, índios, estrangeiros e a comunidade LGBTQIA+ como minorias para quem não se deve conceder os mesmos direitos da maioria branca, cristã, heteronormativa e liberal, enfim, cidadãos de bem. Desta forma, constitui-se um tipo de pensamento que prega a existência de uma multiculturalidade em superação ao paradigma racista cuja principal função é destacar que constituímos uma democracia multicultural. No entanto, está arraigada em nossas mentes a crença disseminada por diversos sujeitos de que “somos diferentes e certas classes são superiores à outras” (JESSÉ, 2019). E o que temos visto no Brasil é o rotineiro assassinato de membros destas chamadas

minorias sem qualquer constrangimento, são negros, pobres, indígenas, transsexuais que representam apenas estatísticas.

Portanto, as minorias são assim denominadas porque, em algum momento, quem detém poder determinou que o fosse, e esta diferenciação é feita levando em consideração aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos (DEMANT,2012, p. 377). A disseminação da ideia de que alguns grupos são superiores a outros é tão forte que em diversos atos públicos pelo país temos visto a disseminação de discursos de ódio direcionados a pessoas com ideias políticas de esquerda, a praticantes de religiões de matrizes africanas ou a comunidade LGBTQIA+ revelando aquilo que, até então, era uma vontade adormecida: manifestar livremente a superioridade em relação ao outro. A classe média alta é superior à baixa, que por sua vez é superior aos pobres, que são superiores aos miseráveis. Ou os cidadãos de bem, que são superiores aos bandidos e aos homossexuais.

Para mais informações:

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**. 1. Ed. [recurso eletrônico] – Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

DEMANT, Peter. **Direitos para os excluídos**. In: **História da Cidadania (minorias)** (Org.) Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky. 6º Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS

Sob a alegação de que o sistema de educação pública estaria em colapso, em virtude dos casos de agressão entre alunos e professores veiculados na mídia, dos baixos indicadores educacionais e da suposta doutrinação ideológica houve, nos últimos anos, uma expansão do processo de militarização das escolas. Geralmente são escolas públicas preexistentes que são adaptadas ao sistema de educação e disciplina militar. Estas instituições são apresentadas por parte dos militares e por setores ditos conservadores da sociedade como solução dos problemas educacionais. Entendemos, no entanto, que

A reorientação do ensino à lógica militar, em que a punição e o castigo são respostas por excelência à desobediência, revela-se

diametralmente oposta ao sentido emancipatório projetado para a educação. Em acepção adorniana, é papel da educação evitar a barbárie e promover a emancipação, em oposição ao retorno do totalitarismo, do autoritarismo, ou seja, às formas de dominação que mitigam a identidade e o potencial de resistência dos indivíduos. (OLIVEIRA, 2016, p. 38)

Embora, as escolas militares trabalhem com a perspectiva de imposição da disciplina e hierarquia como valores fundamentais para manter a ordem em suas dependências, entendemos que este não seria o melhor caminho para a melhoria da qualidade da educação e muito menos do trabalho docente. No Ceará, por exemplo, a implementação da organização militar nas escolas é feita apenas em parte, já que a estrutura prévia é aproveitada e os professores continuam sendo os mesmos de antes da militarização – são civis- este processo acontece, portanto, somente no grupo gestor (coordenação e direção escolar). Além disso, estas escolas têm a possibilidade de escolher seus alunos por meio de um processo seletivo, ação que outras escolas – regulares – não podem fazer. A redução das ocorrências de indisciplina não significa necessariamente um processo educativo de maior qualidade, a disciplina neste caso é a dos corpos, os alunos representam “corpos submissos, vigiados sob todos os aspectos, estudam literalmente no panóptico de Bentham” (FOUCAULT, 1987).

Apesar disto, a procura por matrículas nestas escolas aumenta consideravelmente a cada ano. Em 2019 o governo federal anunciou um programa de construção de escolas militares nos Estados caso esses manifestassem vontade em recebe-las. Assim, o processo de militarização da educação ganha forma e força.

Para mais informações:

OLIVEIRA, Natália Pereira de; VELOSO, Ribeiro Ellen. **Nós perdemos a consciência? Apontamentos sobre a militarização das escolas públicas estaduais no ensino médio de Goiás.** VI seminário pensar direitos humanos: educação e(m) direitos humanos: pensar as violências – UFG, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão.** Petrópolis, Vozes, 1987.

NEGACIONISMO E DITADURA

O fenômeno ganhou força na última década (2010 – 2020) no contexto brasileiro com a ascensão dos grupos conservadores, dentre estes, políticos, religiosos e saudosistas do período de governo civil-militar. Embora esta ideia já existisse anteriormente a este contexto, ganha repercussão com os discursos e pronunciamentos políticos, talvez o mais notável deles tenha ocorrido em 2016 no pronunciamento do então deputado federal Jair Bolsonaro ao votar sim pelo afastamento da ex-presidente Dilma Rousseff, quando exalta a “memória do Coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, o pavor de Dilma Rousseff”. Vale ressaltar que a ex-presidente foi torturada durante o regime civil-militar.

Desta forma, inúmeras narrativas vêm se desenvolvendo no sentido de negar que houve ditadura militar no Brasil, inclusive que as práticas de tortura, de prisões arbitrárias não aconteceram da forma como a historiografia afirma. Revistas e sites⁵⁶, se esforçam no sentido de construir narrativas que negam a ditadura, assim, “o negacionismo se vale de uma construção narrativa verossímil para negar a construção científica da historiografia”. (BUZALAF, 2019, p. 06). Afirmamos verossímil porque dentre outras situações, estas narrativas negacionistas não utilizam os mesmos preceitos da produção historiográfica. Portanto, aceitar tais narrativas configura-se como um grave erro.

Neste sentido, proponho que tomar as afirmações dos negacionistas como resultado de trabalho historiográfico, com ‘interpretações’ possíveis é, de uma forma indireta, cair em sua própria rede. Na verdade este é um dos dois tipos de produto que os negacionistas querem ‘vender’. [...] oferecem ao público receptor um pseudopassado. (SOUZA MORAES, 2011, p. 02)

Neste pseudopassado, residem contradições teóricas e metodológicas que invalidam este campo de produção. No mesmo conjunto, os produtores desta história negacionista se autoproclamam “revisionistas”. Sobre isto, podemos observar que “A história é por si só, revisionista, e o conhecimento

⁵⁶ Ver o site Brasil paralelo: <https://www.brasilparalelo.com.br>

está intimamente ligado à possibilidade de revisão. O revisionismo é, portanto, inerente à pesquisa, pois a narrativa historiográfica é ancorada no presente e é a partir dele que se constitui e se enriquece”. (BUZALAF, 2019, p. 06). Portanto, diferenciamos aqui o negacionismo do revisionismo, este último produz conhecimento capaz de ser verificado, enquanto o primeiro produz narrativas contraditórias, cujas fontes são quase impossíveis de serem verificadas por meio de fontes manipuladas e geralmente estão associadas a interesses políticos. Estas narrativas negacionistas evidenciam um produto produzido pelos “fazedores de História” (MENESES, 2017) que são perigosas ao fomentarem e disseminarem interpretações distorcidas de contextos históricos, pois “demonstram uma atitude manipuladora da narrativa histórica” (BUZALAF, 2019, p. 05). É preciso mencionar também que esta produção negacionista não opera de forma isolada, pelo contrário, “o termo ‘negacionismo’ define ao mesmo tempo um campo político-intelectual internacionalmente articulado e uma prática. (SOUZA MORAES, 2011, p. 02). Esta articulação é visível quando encontramos sites⁵⁷ dedicados exclusivamente a produções conservadoras e negacionistas. Este tipo de discurso ganha força já que:

“Por outro lado, ao se afirmarem ‘historiadores’ os negacionistas buscam incorporar dois tipos particulares de legitimidade: a legitimidade profissional associada à formação do historiador e a legitimidade de que goza a historiografia na construção de imagens sobre o passado frente a outras *escritas sobre o passado* e frente às *escritas sobre um tempo passado*. (SOUZA MORAES, 2011, p. 07).

Evidenciamos, portanto, que as produções negacionistas caracterizadas como discursos possuem uma ideia central, um corpo, uma regularidade e um objetivo. No entanto, estas produções apresentam uma clara intencionalidade: transformar o entendimento sobre as narrativas historiográficas do passado para atender a interesses específicos, objetivam, construir novas verdades utilizando procedimentos de construção e silenciamentos dos discursos (FOUCAULT, 2014). Desta forma, “A apresentação fraudulenta de resultados

⁵⁷ <https://www.institutoliberal.org.br/>
<https://www.institutomillennium.org.br/>;
<https://www.brasilparalelo.com.br/>;

diz respeito não a casos de inépcia ou de incompetência, mas de má fé”. (SOUZA MORAES, 2011, p. 10). Diante disto, é fundamental que produções historiográficas e seus produtores – os historiadores – disputem espaço na grande mídia e nas redes sociais.

Para mais informações:

SOUZA MORAES, Luís Edmundo de. **O negacionismo e o problema da legitimidade da escrita sobre o passado**. Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho, 2011.

BUZALAF, Marcia Neme. **Revisionismo ou Negacionismo? A ditadura Civil-militar no filme “1964 – o Brasil entre armas e livros (2019)**. XIX encontro dos grupos de pesquisa em comunicação, evento componente do 42º congresso brasileiro de Ciências da Comunicação.

OLAVO DE CARVALHO / OLAVETE

Termo atribuído aos seguidores das ideias de Olavo de Carvalho. Autoproclamado filósofo, astrólogo, ensaísta e jornalista é autor de diversos livros de astrologia, filosofia e política sem, contudo, ter reconhecimento no campo acadêmico que considera sua obra irrelevante e com graves erros conceituais, além de não possuir nenhuma formação acadêmica. Olavo de carvalho defende conceitos polêmicos, dentre eles, o terraplanismo⁵⁸ e a ideia de que há uma grande conspiração comunista promovida pelo partido dos trabalhadores para instalar este regime de governo no Brasil.

Com estas ideias, os livros que vende e os cursos que ministra pela internet arregimentou um número significativo de seguidores, dentre eles políticos e cidadãos conservadores, sobretudo jovens. Exerce grande influência sobre políticos brasileiros, dentre eles o Presidente da República Jair Bolsonaro e seus filhos, também políticos. Parte das políticas adotadas pelo ministério da educação são resultado das intervenções de Olavo de Carvalho que afirma haver a necessidade de moralizar a sociedade brasileira. Criou-se o termo “olavete” para designar de forma pejorativa os seguidores das ideias de Olavo de Carvalho.

⁵⁸ Corrente de pensamento que defende a teoria de que o planeta Terra é plana.

Para mais informações:

<http://olavodecarvalho.org/>; <https://blogdoolavo.com/>

OPINIÃO X CONHECIMENTO

Para começar é importante destacar que opinião e conhecimento representam formas de observar a realidade e tecer considerações sobre ela. No entanto, opinião e conhecimento se diferem, precisamente, pelo método que empregam para chegarem às suas conclusões. Enquanto a opinião é baseada no senso comum, em achismos, ou em ideias que simplesmente preferimos acreditar por nos identificamos com elas, o conhecimento é produto de um método científico, possui um caminho lógico percorrido e suas conclusões são baseadas em evidências científicas, há uma teoria implícita.

Começaremos por lembrar que que teoria é uma visão de mundo. É através de teorias – que correspondem a um âmbito que inclui uma série de dispositivos e procedimentos que vão dos conceitos à formulação de hipóteses – que os cientistas conseguem enxergar a realidade ou seus objetos de estudos de modos específicos, seja qual for seu campo de conhecimento ou de atuação. (BARROS, 2017, p. 24)

Portanto, para se construir conhecimento é necessário que o pesquisador siga uma série de procedimentos legitimados anteriormente por seus pares e pela academia, no sentido de estabelecer uma linha de raciocínio técnica, sustentada em evidências racionais. Em certa medida o que torna a ciência conhecimento é a capacidade de teorias posteriores superarem às existentes no presente. Esta constante revisão, a análise crítica sobre si mesma é uma característica fundamental do processo de produção do conhecimento científico. Assim, considera-se a ciência e o conhecimento produzido por ela “uma construção sócio-histórica, de caráter processual e provisório” (PÁDUA, 2016, p.12), dessa forma busca-se compreender a complexidade da natureza e das ações humanas.

Apesar de todo o embasamento científico, do desenvolvimento do conceito de conhecimento e de sua utilização na vida prática, uma série de visões – poderíamos usar a palavra opinião para situar que essas visões não possuem uma metodologia científica – estão sendo disseminadas, por meio de

práticas discursivas, no sentido de deslegitimar a ciência e sua produção de conhecimento. Esta situação fica evidente quando se diz que “as vacinas no lugar de imunizar trazem as doenças ao organismo de quem as recebe” ou quando se afirma que “o conhecimento histórico não serve para nada, e que os livros didáticos e professores estão empreendendo um movimento doutrinador esquerdista”. Isto é ainda mais grave no momento em que, diante de um cenário de pandemia, – O coronavírus – milhões de brasileiros afirmam que toda a comunidade científica internacional está errada ao defender o isolamento social como melhor forma de reduzir a curva de contaminação.

Desta forma, baseada em suas opiniões – muitas vezes carregadas de ideologias religiosas e econômicas – estas pessoas saem às ruas, ignorando os protocolos de distanciamento da Organização Mundial de Saúde (OMS), mas acreditando em teorias conspiratórias recebidas pelo WhatsApp. Estas opiniões, em nenhum momento, auxiliam na compreensão dessa realidade.

Já a pesquisa científica em todas as suas áreas,

tomada num sentido amplo, entendida como atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca; indagação; investigação; inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir [...] elaborar um conhecimento, ou cum conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão dessa realidade e nos oriente em nossas ações (PÁDUA, 2016, p.35).

Desta forma, nosso contexto traz à tona um debate que já parecia superado, a produção de conhecimento científico está sendo questionada e, cem certos momentos deslegitimada, especialmente o campo de produção das ciências humanas. Ainda há um longo caminho a percorrer neste ambiente que se revela como um meio de intensas disputas.

Para mais informações:

BARROS, José D'Assunção. **Teoria e Formação do Historiador**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2017.

_____. **Teoria da História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa: Abordagem teórico-prática**. 18ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2016.

PAULO-FREIRIZAÇÃO.

Desenvolvida por críticos (empresários, jornalistas, advogados e outros) do modelo de educação adotado nos governos do Partido dos Trabalhadores, este termo ganhou visibilidade na grande mídia ao ser utilizado para se referir aos supostos processos de doutrinação realizados em sala de aula, onde os professores, utilizando os conceitos de Paulo Freire, doutrinariam os alunos. Em algumas fontes analisadas na dissertação existem acusações de que as ideias de Paulo Freire tornaram o processo educativo “muito frouxo”, o que teria facilitado o desenvolvimento da indisciplina nas escolas. O relato a seguir representa uma dessas opiniões:

Alunos me xingam e me afrontam porque represento a autoridade que eles aprenderam nas manifestações recentes a repudiar, vendo a polícia apanhar nos protestos e ainda ser considerada a culpada por isso. Fui recentemente ameaçado de ir parar “na vala” por ter erguido minha voz com um aluno. Não sou “melhor do que ele” para querer impor minha vontade. Palmas para Paulo Freire! (PENNY, 2014)

As posições disseminadas contra Paulo Freire estão repletas de incoerências, talvez a mais evidente é que aqueles que criticam a obra do educador não a leram, portanto, representam críticas sem fundamentação. Estes que criticam não entendem a importância da obra de Paulo Freire. Para que se tenha noção,

A amplitude da obra freireana, bem como sua contribuição em diferentes contextos culturais e em diferentes campos de conhecimento, tem sido destaque em inúmeras publicações efetivadas por estudiosos e interpretes de Paulo Freire, cognominado como um dos maiores educadores do século XX. (ECCO; NOGARO, 2015, p. 3524).

Desta forma, temos isto: Freire é considerado internacionalmente como um dos maiores educadores do século XX. O que tanto incomoda a estes autoproclamados defensores da “boa educação”, da moral e dos bons costumes, da educação sem política e sem problematização é fato de que:” Os princípios fundamentadores e orientadores da educação, em Freire, permitem a reciprocidade entre as pessoas e a elaboração e apropriação crítica da realidade por parte dos educandos, bem como, dos educadores”. (ECCO;

NOGARO, 2015, p. 3527). Em outras palavras, a base da educação freireana consiste no processo de criticar a realidade, discutir, debater, problematizar, questionar de forma a se opor aos silenciamentos convencionados pelo campo conservador da sociedade. A educação em Freire liberta. E mais do que isto, “educação, além de um processo gnosiológico, é, também, um ato político” (ECCO; NOGARO, 2015, p. 358).

No entanto, talvez o maior incômodo dos que criticam Paulo Freire reside no fato de que:

É neste sentido, entre outros, que a pedagogia radical jamais pode fazer nenhuma concessão às artimanhas do “pragmatismo” neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos. Ao treinamento e não à formação. A necessária formação técnico-científica dos educandos por que se bate a pedagogia crítica não tem nada que ver com a estreiteza tecnicista e cientificista, capaz e séria, não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença. (FREIRE, 2000, p. 22).

Antes de formar um técnico para o mercado de trabalho Paulo Freire está preocupado com a formação humana, o indivíduo precisa aprender a ser humano num processo de constante troca mediada pela sociedade. “Com freire reafirma-se categoricamente a educação como um processo de humanização” (ECCO; NOGARO, 2015, p. 3524). Portanto, está clara que criação e disseminação do termo “Paulo-Freirização” tem o objetivo de desenvolver uma mentalidade educacional voltada para os anseios do neoliberalismo, cujas ideias são endossadas pelo movimento “Escola sem Partido”, pelo Instituto Millenium, Instituto Liberal e outras entidades e indivíduos.

Para mais informações:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

ECCO, Idanir; NOGARO, Arnaldo. **A educação em Paulo Freire como processo de humanização**. XII congresso nacional de educação (EDUCERE).

PUCPR, 2015. Disponível em:

https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18184_7792.pdf

PENY, R. "Professor revela grave doutrinação ideológica no ensino público". Artigo publicado em: 11/06/2014. Acervo O Globo. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/busca/?busca=evolu%C3%A7%C3%A3o+da+micro+ist.%C3%B3ria>

PARTIDO DOS TRABALHADORES (PT)

O partido foi fundado em 1980 representando os anseios de artistas, intelectuais, militantes de esquerda e trabalhadores do campo e da cidade. No site⁵⁹ do partido é disponibilizado o seu histórico. Defensor do socialismo democrático, participou diretamente do movimento "diretas já" em 1984 e da elaboração da constituição de 1988 na assembleia constituinte, propondo sugestões para a melhoria dos direitos sociais. Após eleger prefeitos em senadores, em 2003 Luis Inácio Lula da Silva foi eleito presidente do Brasil reelegendo-se em 2006. Nas eleições seguintes, em 2010 e 2014 o partido novamente consegue eleger um presidente, neste caso a primeira mulher a chefiar o poder executivo do Brasil, Dilma Rousseff. Apesar de desenvolver um notável crescimento econômico e redução da pobreza com a implementação de programas sociais de distribuição de renda, o Partido não resistiu às acusações de corrupção denunciadas pela operação Lava Jato e sofreu o processo de impeachment de sua presidente. Nesse contexto, os discursos de ódio foram disseminados amplamente na grande mídia, de forma que se desenvolveu um intenso sentimento Anti-PT e, na mesma medida, houve um substancial crescimento de movimentos e partidos conservadores.

Os discursos disseminados em relação ao Partido dos Trabalhadores sempre o associam à corrupção e ao comunismo. Além disso, os governos deste partido foram acusados de práticas assistencialistas ao desenvolver o programa bolsa família, PROUNI e sancionar a lei 17.711 (lei de cotas) que facilitou a entrada de jovens pobres e negros nas universidades públicas.

Para mais informações:

Acesse: <https://pt.org.br/>

⁵⁹ <https://pt.org.br/nossa-historia/>

PETRALHAS

Expressão criada pelo jornalista Reinaldo Azevedo há 19 anos para se referir aos governos do Partido dos Trabalhadores. Assumiu uma condição pejorativa para se referir aos mandatos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Por ser um jornalista influente e utilizar um grande veículo de comunicação, Reinado Azevedo dá a este termo grande notoriedade que passa a fazer parte do cotidiano daqueles que criticavam os governos petistas. O próprio jornalista justifica sua criação, em 2016, em um artigo publicado em seu blog⁶⁰ sobre isto, escreveu:

Quinze anos depois de eu ter criado a palavra “petralha” para designar as práticas dos petistas em Santo André, lá se vão eles. Morrem com retrato e com bilhete, mas sem luar, sem violão. Sei muito bem o peso de enfrenta-los ao longo dos anos. Hoje é fácil. Felizmente, os grupos de oposição ao petralhismo se multiplicaram. E ninguém corre o risco de morrer de solidão por enfrentar a turma. Alguns o fazem até por oportunismo. Outros ainda porque farejam uma oportunidade de negócios. O tempo que depure as sinceridades, as vocações, as convicções. Não serei eu o juiz. (AZEVEDO, 2016).

O jornalista descreve-se como um sobrevivente, aquele que, durante anos, combateu duramente a “petralhada”, defendendo a liberdade do País e denunciando a corrupção. É fato que na produção discursiva de Reinaldo Azevedo podemos observar que “é preciso, em alguma medida, construir um lugar do qual seja possível tomar a palavra” (DEUSDARÁ; GESTEIRA, 2018, p.299). Este lugar foi sendo edificado ao longo do tempo em consonância com seu ofício de jornalista e a possibilidade de seus discursos circularem na grande mídia, na mesma medida em que atendiam aos interesses liberais. Sobre as críticas que enfrentou relativas à criação da palavra “petralha” Azevedo menciona,

Ah, quantas vezes tive de ouvir que eu exagerava! Ah, quantas vezes tive de ouvir que a palavra “petralha” designava, na verdade, um preconceito! Ah, quantas vezes tive de ouvir que eu criminalizava no PT o que considerava normal e corriqueiro nos outros partidos! Ah, quantas vezes tive de ouvir que eu estava a serviço do tucanato! Essa última acusação, diga-se, em tempos mais recentes, também ganhou as hostes da extrema direita caquética, que precisava que o PT fosse um monstro invencível para que sua ladainha impotente e

⁶⁰ Ver: <https://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/15-anos-depois-de-criada-a-palavra-os-petralhas-estao-no-olho-da-rua/>

escatológica continuasse a se alimentar da paranoia dos tolos. (AZEVEDO, 2016).

A ideia central neste contexto é perceber que os termos criados, pejorativos ou não, são representações criadas por meio da linguagem e, circulando na grande mídia serão, invariavelmente, ressignificados. Em outras palavras, mesmo dominando a língua, os leitores destes discursos farão a tradução, “já que no interior de cada língua existem zonas de interincompreensão. Portanto, podemos entender tradução, nesse contexto, como um mecanismo de reformulação/reapropriação dos enunciados” (DEUSDARÁ; GESTEIRA, 2018, p. 303). Desta forma, o termo vem sendo utilizado por diferentes sujeitos da sociedade sempre na perspectiva de se referir aos políticos e militantes do Partido dos Trabalhadores (PT).

Para mais informações:

AZEVEDO, Reinaldo. **15 anos depois de criada a palavra, os petralhas estão no olho da rua.** Artigo publicado em 31/08/2016 <https://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/15-anos-depois-de-criada-a-palavra-os-petralhas-estao-no-olho-da-rua/>

DEUSDARÁ, Bruno; GESTEIRA, Paula. **O mundo não pode ser dividido entre coxinhas e petralhas:** a construção de posicionamentos políticos em torno do impeachment. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v.14, n.2, p.298-316, maio/ago.2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/105355/rdes.vv14i2.8052>

PROFESSORES DOUTRINADORES.

Expressão utilizada a partir de 2004 para se referir aos professores, especialmente os docentes de história. Em variados sites, dentre eles, o do movimento escola sem partido⁶¹. Esta palavra é empregada para descrever as ações dos professores em sala de aula. No interior desta expressão residem as principais ideias daqueles que atacam o ensino de História: primeiro, as aulas são utilizadas para disseminar ideias marxistas em escolas e universidades; segundo, a partir daí se estabeleceria o processo de doutrinação, ancorado

⁶¹ <https://www.escolasempartido.org/>

pelo desenvolvimento de ideais contrárias ao capitalismo neoliberal. Ao analisarmos as fontes na dissertação e os termos para este glossário, observamos que o foco dos discursos é apresentar aos leitores somente duas opções de sociedade: ou se é comunista e defensor de uma ditadura de esquerda ou é capitalista defensor da liberdade e do consumo. Dito desta forma, obviamente se contribui para uma simplificação irresponsável da realidade brasileira. A principal reverberação desta prática discursiva consiste na modificação do papel social do professor de história, pois este já não atende mais aos interesses de parte da sociedade que, impregnada pelas ideias dos discursos conservadores anseiam por professores que apenas repassem conteúdos, uma vez que a tarefa de educar cabe à família. Portanto, na escola não haveria espaço para discussões sobre política, sexualidade ou religião. Tornou-se comum visualizarmos pedidos de intervenção militar nas escolas públicas. O objetivo desta prática seria mitigar os efeitos doutrinadores de professores marxistas com o cultivo dos valores defendidos pelos militares brasileiros: Deus, Pátria e Família.

Para mais informações:

MIGUEL, L. F. **Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro.** Revista Direito e Práxis, Rio de Janeiro, 7, set. 2016. Escola sem partido – produção de sentidos e disputas em torno do papel da escola pública no Brasil. ETD: Educação Temática Digital, v. 19, p. 184-205, 2017.

PNLD

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um programa do governo federal através do ministério da educação (MEC) que atua junto a Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para a análise, seleção, compra e distribuição dos livros didáticos utilizados nas escolas públicas de todo o país.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1937. Ao longo desses 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução.

Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil. (FNDE, 2020)

Estes livros compreendem a todas as séries da educação básica – a exceção da educação infantil – e a educação de jovens e adultos (EJA). Universidades selecionadas recebem os livros didáticos e desenvolvem sua análise baseada em critérios técnicos, dentro do universo de cada disciplina. Após esta análise os livros aprovados são incluídos, por disciplina, em um catálogo que será disponibilizado aos professores da rede pública de ensino. Após isto, os professores possuem autonomia para escolher o livro que mais atendam às suas necessidades. Feita a escolha, o professor comunica ao núcleo gestor da escola que faz o pedido ao ministério da educação por meio das secretarias estaduais de educação. O PNLD de 2020 foi reformulado pelo atual governo sob a alegação de que os livros didáticos estavam carregados de ideologias políticas e por isso serviriam de instrumento de doutrinação político-partidária por parte dos governos do Partido dos Trabalhadores. Ainda não temos as reverberações provocadas por esta reformulação, de qualquer forma, é possível evidenciar que este campo representa um intenso ambiente de disputas políticas e econômicas, uma vez que os livros manifestam visões de mundo e o mercado editorial movimenta grandes quantias de dinheiro na venda destes materiais didáticos.

Para mais informações:

Acesse: Portal do FNDE - FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

POLARIZAÇÃO.

Geralmente utilizado na geografia para definir os polos do Planeta Terra, entre Norte e Sul ou para designar o conflito ideológico ocorrido durante a Guerra Fria entre Estados Unidos da América e União Soviética, este termo foi ressignificado para a conjuntura política brasileira do tempo presente.

No Brasil, os “antipetistas” e os “petistas” são basicamente dois grupos em conflito constante que se manifestam não apenas nos representantes das instituições públicas, mas também por todos os representados nas redes sociais, nos seios familiares, nas escolas e universidades, nos locais de trabalho, nas confraternizações com os amigos, dentre outras situações. (REIS; LIPP JOÃO, p. 01)

O objetivo do termo é fazer parecer que só existem dois campos político-ideológicos no Brasil: Esquerda e direita; coxinhas e petralhas; comunistas e capitalistas. Este termo implica uma definição simplista do atual cenário político do país. “E depois, ‘esquerda e direita’ não indicam apenas ideologias. Reduzi-las a pura expressão do pensamento ideológico seria uma indevida simplificação” (BOBBIO, 1995, p.32).

Entretanto, suas utilizações encontram razões específicas, dentre elas o autoproclamado campo conservador – de direita – entende que, no momento o inimigo a ser combatido é o comunismo e sua conseqüente corrupção e ineficiência, representado pela figura do Partido dos Trabalhadores. As mídias digitais representam um dos campos destes embates. São corriqueiras as manifestações em redes sociais definindo, defendendo ou atacando estas concepções políticas. “Parece predominar a ideia de que aos indivíduos só cabe escolher um dos lados e ataca-lo ao máximo, ignorando quaisquer concepções opostas” (REIS; LIPP JOÃO, p. 02).

O fato que é que, de maneira exacerbada, estas opiniões circulam na grande mídia gerando instabilidade política, sobretudo, quando se dissemina que a esquerda representa o comunismo, a perda de liberdade, a estatização dos bens, a restrição do consumo e a corrupção enquanto a direita representa a liberdade capitalista, economia com livre iniciativa, Estado mínimo, consumo livre e ausência de corrupção. Neste ambiente, foram realizadas as eleições presidenciais de 2018, cujo resultado se consubstanciou na eleição do candidato que representa o campo da direita, conservadora e defensora da família. Além dos aspectos políticos, o campo autointitulado direita, no Brasil, prega valores cristãos conservadores, heteronormativos e, em alguns momentos, justifica o uso da violência para atingir certa coesão social, isto fica evidente quando observamos expressões como: “cidadão de bem”, “bandido bom é bandido morto”, “meninos vestem azul e meninas vestem rosa” ou “somos terrivelmente cristãos”.

Para mais informações:

BOBBIO, Norberto. **Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

REIS, Maurício Martins; LIPP JOÃO, Catharine Black. **A polarização política brasileira e os efeitos (anti) democráticos da democracia deliberativa.** Revista de Teorias do Direito e Realismo Jurídico. Goiânia, V.5. n.1, p.1 -22. Jan / jun. 2019.

TERRAPLANISTAS

Recentemente vem se desenvolvendo no Brasil uma corrente de pensamento que concebe o Planeta Terra com uma forma plana, contrariando todas as evidências científicas vigentes. Na seção de ciências do Jornal Estadão foi publicada por Gilberto Amendola, uma matéria em 27/01/2020, sobre esta temática cujo título é: “O que é terraplanismo – teoria refutada pela ciência há 2 mil anos tem cerca de 11 milhões de apoiadores no país, segundo pesquisa”. No mesmo sentido descreve que no “fim do ano passado o Instituto Datafolha apontou que 7% dos brasileiros acreditam que a terra é plana, ou seja, 11 milhões de pessoas” (AMENDOLA, 2020). A reportagem deixa claro que “só em 1956 com a fundação da Sociedade Terra Plana, pelo britânico Samuel Shenton, a ideia ganhou forma” (AMENDOLA, 2020). Uma situação que merece ser citada é o fato de que as redes sociais deram um grande suporte à disseminação desta ideia que se “revela uma bandeira de luta política, Anti-intelectualismo, contra establishment e com pendor conspiracionista” (AMENDOLA, 2020). O jornal traz no corpo da reportagem a fala do organizador da primeira conferência nacional de terraplanismo que fez a seguinte declaração ao jornal:

A teoria da Terra plana é muito mais antiga do que a teoria do heliocentrismo. A terra realmente orbita o Sol? O heliocentrismo é na verdade o ‘apollonismo’, ou mais explicitamente, o anticristianismo. O heliocentrismo é a adoração do Sol. Ao longo dos séculos, foi chamada de ciência para tentar disfarçar o óbvio: heliocentrismo é uma religião anticristã. (AMENDOLA, 2020).

O organizador do evento ainda completa:

Sobre a existência de seres extraterrestres, esses não vêm de outros planetas e, sim, de outras dimensões. Na verdade, são demônios. Fui ufólogo na minha adolescência e acreditava que os Ets vinham de outros planetas. Hoje, sei nada pode entrar na terra e nada pode sair, devido à existência do domo o nosso mundo da água exterior. (ESTADÃO, 2020).

Observamos nos argumentos dos terraplanistas uma profusão de conceitos de diferentes campos do conhecimento e até mesmo aspectos religiosos. O terraplanismo foi alvo de várias reportagens veiculadas na grande mídia, em uma dessas, no site da BBC Brasil, a reportagem publicada pela jornalista Mariana Alvim, em 16/09/2017 traz a seguinte ponderação:

Ao lado da Nasa e de outras agências espaciais, as escolas e a mídia são frequentemente apontadas pelos terraplanistas como perpetuadores da “farsa” sobre o globo. Grandes nomes da ciência como Einstein, Copérnico e Newton chegam a ser chamados de “mentirosos” e terem suas imagens expostas em memes. Enquanto isso, referências ao filme Matrix servem para valorizar o discurso dos terraplanistas. (ALVIM, 2017)

Existem argumentos impossíveis de serem levados em consideração, como por exemplo, a ideia de que quem entende o Sol como o centro de nosso sistema e a Terra em forma de geoide é, na verdade, anticristão e apollonista. Na mesma fala, é possível identificar que se usam argumentos que não têm sentido para a ciência: a) a Terra é protegida por uma redoma invisível que não deixa nada entrar; b) existe água exterior ao planeta que só não invade a Terra por conta da redoma; c) faz-se referência a própria experiência como um ufólogo adolescente para afirmar que não existem seres extraterrestres e que estes são demônios de outra dimensão. Observando as características de produção e disseminação deste discurso, é possível identificar o compartilhamento de ideias entre os terraplanistas e a auto conceituada direita conservadora brasileira, dentre eles temos: a) Existe algo sobrenatural, divino e que não pode ser negado, ou seja, a ideia da existência de um Deus; b) Qualquer fala em contrário representa uma afronta ao cristianismo. Não surpreende que estas ideias, incluindo o terraplanismo, sejam endossadas pelos apoiadores e até membros do atual governo Bolsonaro, incluindo a simpatia do denominado “guru do presidente” Olavo de Carvalho que declarou em 2019 no Twitter, “ter visto vídeos de experimentos que mostram a

planicidade das superfícies aquáticas, não tendo encontrado, até agora, nada que as refute”.

Para mais informações:

AMENDOLA, Gilberto. **O que é terraplanismo**. Artigo publicado em 27/01/2020. Disponível em: <https://ciencia.estadao.com.br/noticias/geral,o-que-e-o-terraplanismo,70003173668>

ALVIM, Mariana. **Quem são e o que pensam os brasileiros que acreditam que a Terra é plana**. Artigo publicado em 16/09/2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-41261724>.

TERRIVELMENTE CRISTÃO

Termo utilizado pela atual ministra da Família, Mulher e Direitos Humanos Damares Alves para se referir às diretrizes que seriam seguidas por seu ministério. Pastora evangélica e advogada, sua nomeação claramente atende aos interesses do grande eleitorado cristão-evangélico que ajudou a eleger Jair Bolsonaro. Em seus pronunciamentos a ministra deixa claro que compreende que o Estado é laico, mas ela é terrivelmente cristã. Seus pronunciamentos geralmente causam reverberações, uma vez que suas falas representam uma visão religiosa dos acontecimentos.

Seus discursos evidenciam que suas posições religiosas se sobrepõem às políticas, mesmo sendo advogada. Causou agitação nas redes sociais ao propagar rotulações de gênero ao proferir a frase: “meninos vestem azul e meninas vestem rosa” e ao afirmar ter visto Jesus Cristo na copa de uma goiabeira. Estes posicionamentos chocam-se com o ensino de História, uma vez que este promove o livre debate e a expressão de todas as manifestações legais e legítimas da sociedade. Dessa forma, discussões durante as aulas sobre gênero e religião estão fora de cogitação. Para Foucault (2014) estes assuntos representam “locais onde a grade é mais cerrada”.

Portanto, esta expressão revela a intencionalidade do governo que a ministra integra. Em contrapartida, Damares Alves e Jair Bolsonaro fazem em sua atual gestão um processo de ideologização no sentido contrário ao que, segundo eles, fazia o Partido dos Trabalhadores. Em outras palavras, Damares

e Bolsonaro tornaram-se servos daquilo que condenavam: a doutrinação ideológica, religiosa e política. Desta forma, procuram desenvolver uma prática discursiva alternativa que atenda as demandas do cotidiano brasileiro (Foucault, 2014) influenciando a opinião pública, disseminando discursos na grande mídia, enfim, uma produção fabril do práticas discursivas.

Para mais informações:

CUNHA, Leonam. **A nova doutrinação ideológica “terrivelmente cristã”**. Artigo publicado em 09/01/2019. Disponível em: <https://www.justificando.com/2019/01/09/a-nova-doutrinacao-ideologica-terrivelmente-crista/>

TODOS PELA EDUCAÇÃO

O movimento “Todos pela Educação” se apresenta como uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos que visa o desenvolvimento da educação básica em todo o país. No site do movimento é possível identificar seu histórico, forma de atuação, seus parceiros e mantenedores. Sobre sua fundação o site afirma que:

O Todos Pela Educação é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural, suprapartidária e independente – não recebe recursos públicos. Fundado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo, um dia antes de comemorarmos a Independência do Brasil e no mesmo local de sua proclamação. Foi lá que apresentamos nosso marco histórico: a carta Compromisso Todos Pela Educação. Porque um País independente se constrói com Educação de qualidade para todos. (TODOSPELAEDUCAÇÃO.ORG, 2020)

Nesse sentido, o movimento afirma:

Focamos em contribuir para melhorar a Educação Básica no Brasil. Para tanto, além de avaliar criticamente as ações dos governos e legisladores para a área, procuramos promover a mobilização de atores-chave do cenário nacional pela Educação, monitoramos continuamente os indicadores e as políticas educacionais e produzimos conhecimento que possa apoiar a tomada de decisão das diferentes esferas do poder público que impactam os rumos da Educação. (TODOSPELAEDUCAÇÃO.ORG, 2020)

Ao longo do site são evidenciadas as contribuições dadas pelo movimento Todos pela Educação às políticas governamentais voltadas

para este campo. Destacam-se as contribuições ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a garantia de recursos públicos destinados à educação e a criação da prova ABC que avalia o final do ciclo de alfabetização aplicada ao ensino fundamental.

Na seção “como atuamos” o movimento fornece as seguintes informações:

- Buscamos criar um senso de urgência para a melhoria da Educação Básica.
- Fazemos isso por meio do relacionamento com a imprensa, da promoção e participação em eventos e da nossa comunicação digital.
- Também atuamos para promover a mobilização de atores-chaves do País que podem impactar positivamente no avanço das políticas públicas prioritárias para a Educação Básica. (TODOSPELAEDUCAÇÃO.ORG, 2020)

É necessário lembrar que toda ação é interessada e alguns questionamentos ficam em suspensão: porque esta urgência na melhoria da educação básica? Como isto será feito? E a valorização dos professores? No site não fica claro o tipo de relacionamento cultivado com a imprensa e os atores-chave instigados a participarem do Todos Pela Educação. O movimento também afirma que produz conhecimento técnico e apresenta-o aos poderes executivos e legislativos, de forma suprapartidária, e que dialoga com atores sociais diversos que podem apoiar a formulação e implementação destas políticas públicas. O movimento também afirma que não atua com recursos públicos, não vende produtos nem serviços, não atua com projetos em escolas, não apoia nenhum governo ou partido, não são acionistas, nem tem investimentos em empresas educacionais e não realizam doações financeiras para projetos de terceiros.

No setor “mantenedores” encontramos as empresas que apoiam financeiramente a iniciativa Todos pela Educação, dentre elas temos: fundação Bradesco (banco Bradesco), Itaú Social (banco Itaú), Fundação Vale (Companhia Vale do Rio Doce) e Instituto Unibanco (Unibanco). Como apoiadores temos: a Fundação Roberto Marinho (Grupo Globo de comunicação) e a Fundação Lemann (O empresário Jorge Paulo Lemann é sócio proprietário das Lojas Americanas, Burger King, Ambev e Budweiser). É, de fato, curioso que os mantenedores e apoiadores do movimento Todos

pela Educação estejam ligados diretamente a elite empresarial e financeira do Brasil. Nesse instante, novos questionamentos surgem: o objetivo do movimento é completamente desprovido de intencionalidade? Quer simplesmente que por meio da educação as desigualdades sociais sejam extintas? É objetivo desde grupo que os alunos entendam o processo de exploração burguesa para com o proletariado? (ENGELS; MARX, 2018). Como afirma (MAINGUENEAU, 2015) é preciso associar o discurso um contexto, a uma ação, contextualizar suas práticas, identificar os sujeitos produtores e suas normas, identificar as intenções existentes nas entrelinhas das práticas discursivas.

Para mais informações:

Acesse: <https://www.todospelaeducacao.org.br/home>

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. Tradução Sírio Possenti. – 1º Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista**. 1º Ed. São Paulo: Lafonte, 2018.

UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Atualmente são instituições de educação voltadas para o nível superior, incluindo as especializações, mestrados, doutorados e pós-doutorados. Desde sua implementação após a vinda da Família Real para o Brasil⁶², por volta do começo do século XIX – com os cursos jurídicos em São Paulo (1827) e em Recife (1854) – até o começo do século XX, estas instituições foram rotuladas como ambientes de elevado prestígio ocupadas por uma elite intelectual. Durante a ditadura civil-militar (1964-1985) algumas instituições representaram espaços de resistência e vigilância, tendo docentes e estudantes perseguidos

⁶² É necessário destacar que as primeiras medidas a respeito da educação tomadas por D. João VI assim que chegou ao Brasil, em 1808, foram a criação de escolas de nível superior para atender às necessidades do momento, ou seja, formar oficiais do exército e da marinha (para defesa da colônia), engenheiros militares, médicos, a abertura de cursos especiais de caráter pragmático, dentre eles o curso de medicina na Bahia e no Rio de Janeiro e o de direito em São Paulo. (ARANHA, 2006, P.221)

pelos aparelhos de repressão do regime militar⁶³. Nos anos seguintes esta situação sofreu transformações e “de uma forma um tanto surpreendente, parece que a universidade pública começou a perder prestígio a partir de meados da década de oitenta”, (DURHAM, 1996, p.06) justamente por se apresentar distante dos demais setores da sociedade, especialmente da educação básica e pelo ingresso nestas instituições ser muito difícil, geralmente destinado à uma classe mais abastada. No começo do século XXI, por meio de uma série de políticas públicas e do desenvolvimento de novas pesquisas no campo da educação estas instituições tornaram-se mais democráticas e engajadas em movimentos sociais, políticos e culturais. “Hoje pode-se afirmar, com certeza, que as universidades públicas constituem o principal suporte institucional para a pesquisa e para a formação de pesquisadores. (DURHAM, 1996, p.03).

No entanto, em virtude de um movimento recente de ascensão de um grupo político conservador, os discursos construídos sobre estas instituições ganhou um novo enunciado: as universidades são locais de doutrinação ideológica, de balbúrdia e da produção e consumo de drogas. Esta visão carregada de distorções não leva em consideração a ampliação do público atendido pelas universidades, incluindo seus estudantes, corpo docente e as pessoas beneficiadas com o desenvolvimento dos projetos de pesquisa dentro e fora do campus. Assim, no começo do século XXI as universidades públicas constituíram-se em espaços de discussão e ampliação do entendimento das demandas sociais atuais, bem como representam um polo significativo de desenvolvimento científico em todas as áreas de conhecimento. “Assim, é preciso novamente insistir e demonstrar a necessidade da pesquisa para o desenvolvimento do país e a importância da universidade pública como seu principal sustentáculo”. (DURHAM, 1996, p.06)

⁶³ A recente publicação da Comissão da Verdade da Universidade de São Paulo (CV-USP), em março de 2018, apontou que mais de 10% das 434 pessoas que morreram ou desapareceram durante a ditadura tinham relação com a USP: 6 professores, 39 alunos e 2 funcionários perderam suas vidas. 22 das 47 vítimas desapareceram entre 1971 e 1973. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/ju/artigos/jose-alves-de-freitas-neto/universidades-e-ditaduras>

Para mais informações:

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e do Brasil**. 3ª Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **As Universidades Públicas e a Pesquisa no Brasil**. *Revista documento e trabalho*. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1996.

WHATSAPP

Fundado em 2009 Jan Koum e Brian Acton ex-funcionários de tecnologia da Yahoo⁶⁴, o aplicativo de mensagens rapidamente ganhou adeptos e se disseminou por todo o mundo. Somente no Brasil, a empresa estima que 99 milhões de indivíduos utilizem frequentemente o aplicativo, pelo menos, três horas por semana. Contudo, nos importa aqui a forma como o aplicativo vem sendo utilizado por determinados grupos políticos e econômicos. Nas últimas eleições presidenciais milhares de mensagens foram compartilhadas neste aplicativo com o intuito de conseguir votos e, em diversas ocasiões, disseminado notícias falsas. Qualquer tipo de discurso pode ser criado e disseminado no WhatsApp. O uso desta tecnologia tornou-se tão comum que muitas notícias recebidas são encaradas como verdade, sem que seja feita qualquer checagem a respeito da origem das informações recebidas. Numa série de reportagens publicadas pelo grupo Folha.UOL, em 2019, vimos que:

A primeira reportagem mostrou que empresas estavam interferindo nas eleições de 2018 ao comprar pacotes de disparos de mensagens contra o PT no WhatsApp. A disseminação funciona por meio do disparo a números de celulares obtidos por agências. (Folha.UOL, 2019)

Aproveitando-se do amplo alcance proporcionado pelo aplicativo a equipe ligada a campanha política de 2018 do então candidato à presidência Jair Bolsonaro tratou de usar esta ferramenta para disseminar notícias falsas sobre o candidato do PT Fernando Haddad. Portanto, a campanha de Bolsonaro, utilizando programas de computador e pessoas dispostas a disparar milhares de mensagens, chamadas de forma pejorativa de “robôs do

⁶⁴ Empresa de serviços via internet, inclusive atuando como site de busca.

Bolsonaro” trataram de disseminar informações com objetivos políticos. Nesse contexto, a empresa Facebook que comprou o WhatsApp em 2014, já foi acionada em diversas ocasiões pela justiça, porém, se nega a compartilhar as informações de seus clientes.

No entanto, “o WhatsApp admitiu que houve uso de envios maciços de mensagens, com sistemas automatizados contratados de empresas, nas eleições de 2018. A empresa reconheceu que uso do aplicativo pode influenciar resultado das eleições” (Folha.UOL, 2019) Ainda na mesma reportagem o grupo Folha.UOL afirma que a campanha de Haddad teria usado a mesma plataforma para o disparo de mensagens via WhatsApp, todavia, estes disparos teriam sido para membros do PT, o que não se configura como eleitoral uma vez que, diferente da equipe de Bolsonaro, os representantes de Haddad comprovaram o pagamento à empresa por meio de uma nota fiscal e não apararam os rastros de disparo das mensagens no dia seguinte à publicação das reportagens.

Para mais informações:

<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/10/entenda-o-uso-do-whatsapp-nas-eleicoes-e-o-que-aconteceu-desde-que-a-folha-revelou-o-caso.shtml>

REFERÊNCIAS

SITES

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> ist. tui/

<http://olavodecarvalho.org/>; <https://blogdoolavo.com/>

<http://www.fnde.gov.br/> ist. tuiç/k2/item/518-hist%C3%B3rico

<https://arte.folha.uol.com.br/poder/2019/> ist. tuiç-falsas-ou-imprecisas-de-bolsonaro/#/

https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/12/politica/1539356381_052616.html

<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ver-mira-unb-uff-e-ufba,70002809579>

<https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2018/10/16/e-fake-que-haddad-criou-kit-gay-para-criancas-de-seis-anos.ghtml>

<https://profscontraoesp.org/>

<https://pt.org.br/>

<https://revistaforum.com.br/politica/finalmente-alguem-explicou-o-surgimento-do-termo-coxinha-leia-aqui/>

<https://une.org.br/2012/09/o-que-voce-precisa-saber-sobre-a-lei-de-cotas/>

<https://vermelho.org.br/2019/05/06/balburdia-e-publicar-4-mil-artigos-cientificos-ineditos-no-mundo/>

<https://www.escolasempartido.org/>;

<https://www.hrw.org/pt/world-report/2020/country-chapters/337660>.

<https://www.todospelaeducacao.org.br/home>

<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/10/entenda-o-uso-do-whatsapp-nas-eleicoes-e-o-que-aconteceu-desde-que-a-folha-revelou-o-caso.shtml>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A Bíblia. **Antigo Testamento**. Sociedade Bíblica do Brasil. São Paulo, 2020

ALBUQUERQUE JUNIOR, Artur Julio de. Dissertação de Mestrado (UFU). **O discurso do cidadão de bem e a lógica do supereu**. – 2018.

ALVIM, Mariana. **Quem são e o que pensam os brasileiros que acreditam que a Terra é plana**. Artigo publicado em 16/09/2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-41261724>.

AMENDOLA, Gilberto. **O que é terraplanismo**. Artigo publicado em 27/01/2020. Disponível em: <https://ciencia.estadao.com.br/noticias/geral,o-que-e-o-terraplanismo,70003173668>

ANDRADE, Antônio de; REIMÃO, Sandra. **Tesouras enferrujadas: a censura ao cinema e à televisão após o fim do AI-5 até a promulgação da constituição de 1988**. VII Encontro Nacional de História da Mídia – Mídia alternativa e alternativas midiáticas. 19-21 de agosto de 2009. Fortaleza, CE. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/7º-encontro-2009-1/Tesouras%20enferrujadas.pdf>

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e do Brasil**. 3ª Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, Reinaldo. **15 anos depois de criada a palavra, os petralhas estão no olho da rua.** Artigo publicado em 31/08/2016 <https://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/15-anos-depois-de-criada-a-palavra-os-petralhas-estao-no-olho-da-rua/>

BARROS, José D'Assunção. **Teoria da História.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
_____. **Teoria e Formação do Historiador.** Petrópolis, RJ, Vozes, 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos.** 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BLOCH, Marc Leopold Benjamim. **Apologia da História, ou O ofício do Historiador.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política I** (Org.) Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino; trad. Carmen C, Varriale et al.; coord.trad. João Ferreira; ver. Geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacais. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1º ed., 1998

BOBBIO, Norberto. **Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

BRASIL. **Ato institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968.** Brasília, 13 de dezembro de 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm

BRASIL. **Constituição (1988).** **Constituição** da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ist.tuição/ist.tuição.htm

BURKE, Peter. **História e teoria social.** São Paulo. UNESP, 2002.

_____. **O que é história cultural?** – Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BUZALAF, Marcia Neme. **Revisionismo ou Negacionismo? A ditadura Civil-militar no filme “1964 – o Brasil entre armas e livros (2019).** XIX encontro dos grupos de pesquisa em comunicação, evento componente do 42º congresso brasileiro de Ciências da Comunicação.

CALDAS, Renan Rubim. **O antimovimento social “Escola Sem Partido” e a negação da produção de subjetividades nos espaços públicos.** Anais do

XXIX Simpósio Nacional de História – contra os preconceitos: história e democracia. Disponível em <http://www.snh2017.anpuh.org/site/anais>.

CANÊDO, Letícia Bicalho. “**Aprendendo a Votar**”. In: **História da Cidadania**. (Org.) Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky. 6º Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

COLOMBO, Luiza Rabelo. **Reflexões sobre o escola sem partido e seu avanço no campo das políticas educacionais brasileiras**. Entropia, vol. 2, n. 3, jan-jun, 2018

CUNHA, Leonam. **A nova doutrinação ideológica “terrivelmente cristã”**. Artigo publicado em 09/01/2019. Disponível em: <https://www.justificando.com/2019/01/09/a-nova-doutrinacao-ideologica-terrivelmente-crista/>

DEMANT, Peter. Direitos para os excluídos. In: **História da Cidadania (minorias)** (Org.) Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky. 6º Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

DEUSDARÁ, Bruno; GESTEIRA, Paula. **O mundo não pode ser dividido entre coxinhas e petralhas: a construção de posicionamentos políticos em torno do impeachment**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v.14, n.2, p.298-316, maio/ago.2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/105355/rdes.vv14i2.8052>

DEUSDARÁ, Bruno; GESTEIRA, Paula. **O mundo não pode ser dividido entre coxinhas e petralhas: a construção de posicionamentos políticos em torno do impeachment**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v.14, n.2, p.298-316, maio/ago.2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/105355/rdes.vv14i2.8052>.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **As Universidades Públicas e a Pesquisa no Brasil**. **Revista documento e trabalho**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1996.

ECCO, Idanir; NOGARO, Arnaldo. **A educação em Paulo Freire como processo de humanização**. XII congresso nacional de educação (EDUCERE).

PUCPR, 2015. Disponível em:
https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18184_7792.pdf

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista**. 1º Ed. São Paulo: Lafonte, 2018.

FERREIRA, F.J.S. **As práticas discursivas sobre o ensino de história na grande mídia (2002 a 2019)**. Dissertação de Mestrado – ProfHistória – URCA – Crato, 2020.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: Aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Edições Loyola, Paris, 2014.

_____. **História da Sexualidade: A vontade de Saber**. 7ª Ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, Eduardo Pacheco. **O movimento escola sem partido e a “escola com religião”**: aproximações a partir da série Star Trek: Deep Space Nine. Revista Acadêmica Licenciaturas, v. 6, n. 1, p. 76-85, janeiro/junho, 2018

FREITAS, Itamar. “Livro didático”. In: **Dicionário de ensino de história**. Coordenação: Marieta de Moraes Ferreira, Margarida Maria Dias de Oliveira. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

FUNARI, Paulo Pedro. “**A cidadania entre os romanos**”. In: **História da Cidadania**. (Org.) Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky. 6º Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

GRIJÓ, Luiz Alberto. **A mídia brasileira no século XXI: desafios da pesquisa histórica**. DELGADO, Lucília de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. **História do tempo presente**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

GUARINELLO, Luiz Norberto. “**Cidades-Estado na antiguidade clássica**”. In: **História da Cidadania**. (Org.) Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky. 6º Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

HOBBSAWM, Eric. J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914 – 1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBBSAWM, Eric. J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914 – 1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KARL, Marx.; ENGELS, Friedrich. **Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. **A escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano**. Educ. Soc., Campinas, v.37, nº 137, p. 1223-1240, out/dez, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n137/1678-4626-es-37-137-01223.pdf>

KATZ, Elvis e MUTZ, Andressa. **“O espírito da educação petista”:** usos e desusos da tradição e figura de Paulo Freire no discurso do movimento **Escola Sem Partido**. In: 7º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação e 4º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação, 2017, Canoas. Anais do 7º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação e 4º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação, 2017. V. 1. P. 1-11.

KATZ, Elvis e MUTZ, Andressa. **Escola sem partido – produção de sentidos e disputas em torno do papel da escola pública no Brasil**. ETD: Educação Temática Digital, v. 19, p. 184-205, 2017.

KATZ, Elvis Patrik; MUTZ, Andresa Silva da Costa. **A Construção de uma identidade docente desejável no discurso do movimento escola sem partido**. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 2, ago. 2018. ISSN 1982-9949. Disponível em: <https://online.unisc.br/is/index.php/reflex/article/view/11756>. Acesso em 17/04/2020.

MAIA, Marcos Felipe; ROCHA, Damião. **Ideologia de gênero: Tensões e desdobramentos na educação**. In: Revista contemporânea de educação. Vol. 12, nº 25, set / dez, 2017.

MAIA, Marcos Felipe; ROCHA, Damião. **Ideologia de gênero: Tensões e desdobramentos na educação**. In: Revista contemporânea de educação. Vol. 12, nº 25, set / dez, 2017.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. Tradução Sírio Possenti. – 1º Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MIGUEL, L. F. **Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”** – Escola Sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. Revista Direito e Práxis, Rio de Janeiro, 7, set. 2016.

MIGUEL, L. F. **Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”** – Escola Sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. Revista Direito e Práxis, Rio de Janeiro, 7, set. 2016. Escola sem partido – produção de sentidos e disputas em torno do papel da escola pública no Brasil. ETD: Educação Temática Digital, v. 19, p. 184-205, 2017

MORENO, Jean Carlos. **História na Base Nacional Comum Curricular: Dêja vu e novos dilemas no século XXI**. História & Ensino, Londrina, v.22, n.1, p. 07-27, jan./jun.2016.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **A cultura política comunista: alguns apontamentos**. In: NAPOLITANO, Marcos; CAJKA, Rodrigo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá Motta. (Org.). **Comunistas: cultura política e produção cultural**. 1ed.Belo Horizonte: UFMG, 2013, v. 1, p. 15-37.)

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Comunismo e anticomunismo sob o olhar da polícia política**. IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Integralismo: Ideias e Experiências Autoritárias no Brasil Contemporâneo, 10 a 13 de maio de 2010 – UFJF.

O GLOBO. **“Professor revela grave doutrinação ideológica no ensino público”**. Artigo publicado em: Artigo publicado em 11/06/2014. Acervo O Globo. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/busca/?busca=evolu%C3%A7%C3%A3o+da+micro+ist.%C3%B3ria>

OLIVEIRA, Natália Pereira de; VELOSO, Ribeiro Ellen. **Nós perdemos a consciência? Apontamentos sobre a militarização das escolas públicas estaduais no ensino médio de Goiás**. VI seminário pensar direitos humanos: educação e(m) direitos humanos: pensar as violências – UFG, 2016.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa: Abordagem teórico-prática**. 18ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2016.

PICOLI, Bruno Antônio. **Totalitarismo na escola: uma análise dos projetos de lei do movimento escola sem partido**. Anais do XXIX Simpósio Nacional

de História – contra os preconceitos: história e democracia. Disponível em <http://www.snh2017.anpuh.org/site/anais>.

PROST, Antoine. **Doze Lições sobre a história**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

REIS, Maurício Martins; LIPP JOÃO, Catharine Black. **A polarização política brasileira e os efeitos (anti) democráticos da democracia deliberativa**. Revista de Teorias do Direito e Realismo Jurídico. Goiânia, V.5. n.1, p.1 -22. Jan / jun. 2019.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social ou princípios do direito político**. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

SANTANA SILVA, Diego Leonardo. **Os memes como suporte pedagógico no ensino de História**. Revista Periferia: Educação, cultura e comunicação. PPGECC/UERJ,2019.

SILVA, Antônio Marco. **A fetichização do livro didático no Brasil**. In: Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, v.37, n. 3 p. 803 – 821, set. / dez. 2012.

SILVA, Gracielle da costa. **A relevância das cotas raciais como ferramenta de transformação da realidade social da população negra brasileira**. Revista de Estudos e Investigações Antropológicas, ano 3, volume 3(2):59-76, 2016.

SOUZA MORAES, Luís Edmundo de. **O negacionismo e o problema da legitimidade da escrita sobre o passado**. Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho, 2011.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**. 1. Ed. [recurso eletrônico] – Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

Supremo Tribunal Federal (STF). **União homoafetiva como entidade familiar** Processos/Processos: ADI 4277/DF e ADPF 132/RJ. Data de julgamento/Fecha: 4 e 5.5.2011

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

THOMPSON, J. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ANEXOS.



CUBA SOCIALISTA

Cuba tornou-se o primeiro e único país **socialista** da América Latina. No que deu isso? Sem dúvida, os avanços sociais foram fantásticos. Na economia, porém, a pequena Cuba, que até hoje sofre bloqueio dos EUA, não se desenvolveu plenamente. O país ainda se baseia na produção de açúcar, tabaco e níquel, apesar dos esforços de mecanização do campo e de industrialização.

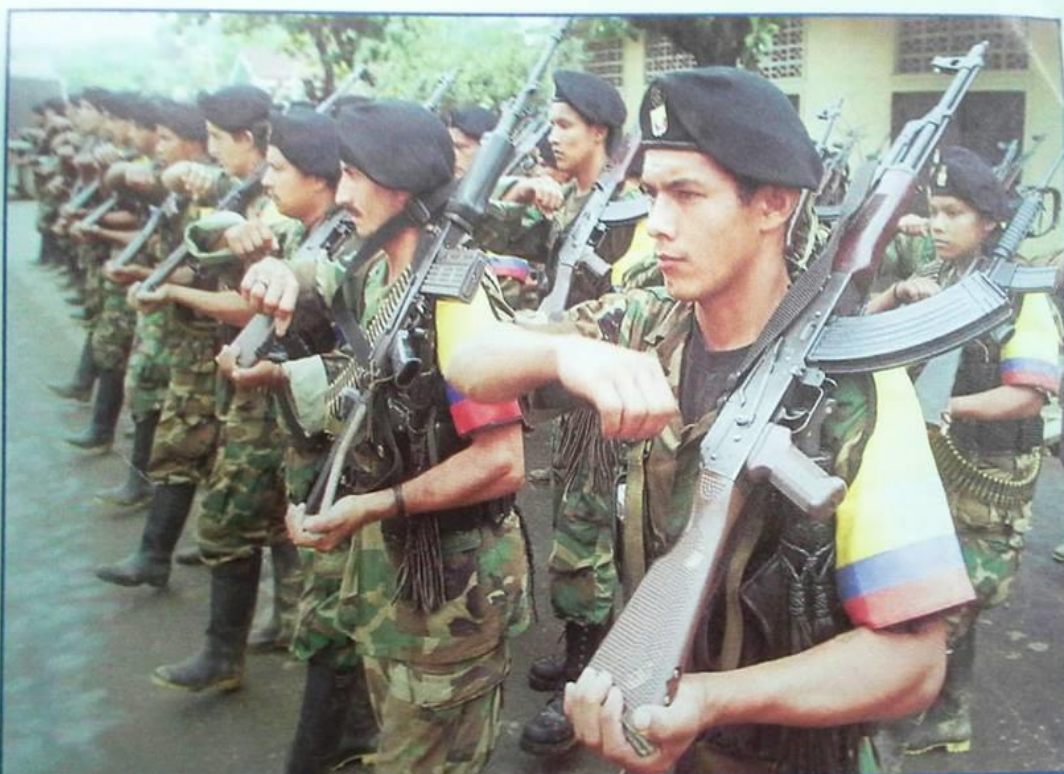


15

Em Cuba todas as crianças têm garantido o ensino gratuito de qualidade. A ausência de lanchonetes com hambúrgueres de marca mundial parece não ter afetado a capacidade de aprendizagem.

A renda *per capita* cubana é menor do que a do Brasil. Porém Cuba conseguiu ser o único país da América Latina sem favelas. Liquidou-se o analfabetismo e todas as crianças puderam ir à escola. As universidades são de bom nível. A mortalidade infantil tornou-se tão baixa quanto a dos países desenvolvidos. Foi eliminada a miséria. As pesquisas médicas cubanas levaram a importantes descobertas científicas. Existem poucas desigualdades sociais. Exemplo do avanço social de Cuba pôde ser visto nas Olimpíadas de Atenas de 2004, quando a pequena ilha teve tantas medalhas de ouro quanto a Grã-Bretanha e mais do que países de Primeiro Mundo como Suécia, Espanha e Áustria. Só um povo saudável e educado consegue tal proeza. O turista, entretanto, pode se decepcionar. Os bens de consumo são escassos, as lojas não têm brilho, nas ruas não há lindos cartazes publicitários, e as casas têm inegável aparência de abandono. Faltam muitos recursos e a vida diária é difícil. A juventude, que não conheceu os tempos antes da revolução, parece admirar os EUA muito mais do que o governo gostaria de admitir. Afinal, o fim da miséria justifica a carência dos bens de consumo?

1. Livro Nova História Crítica, de Mário Furley Schmidt. Ensino Médio. Volume único. A imagem acima destaca um trecho do livro sobre o socialismo em Cuba. Este foi um dos trechos mais questionados do livro.

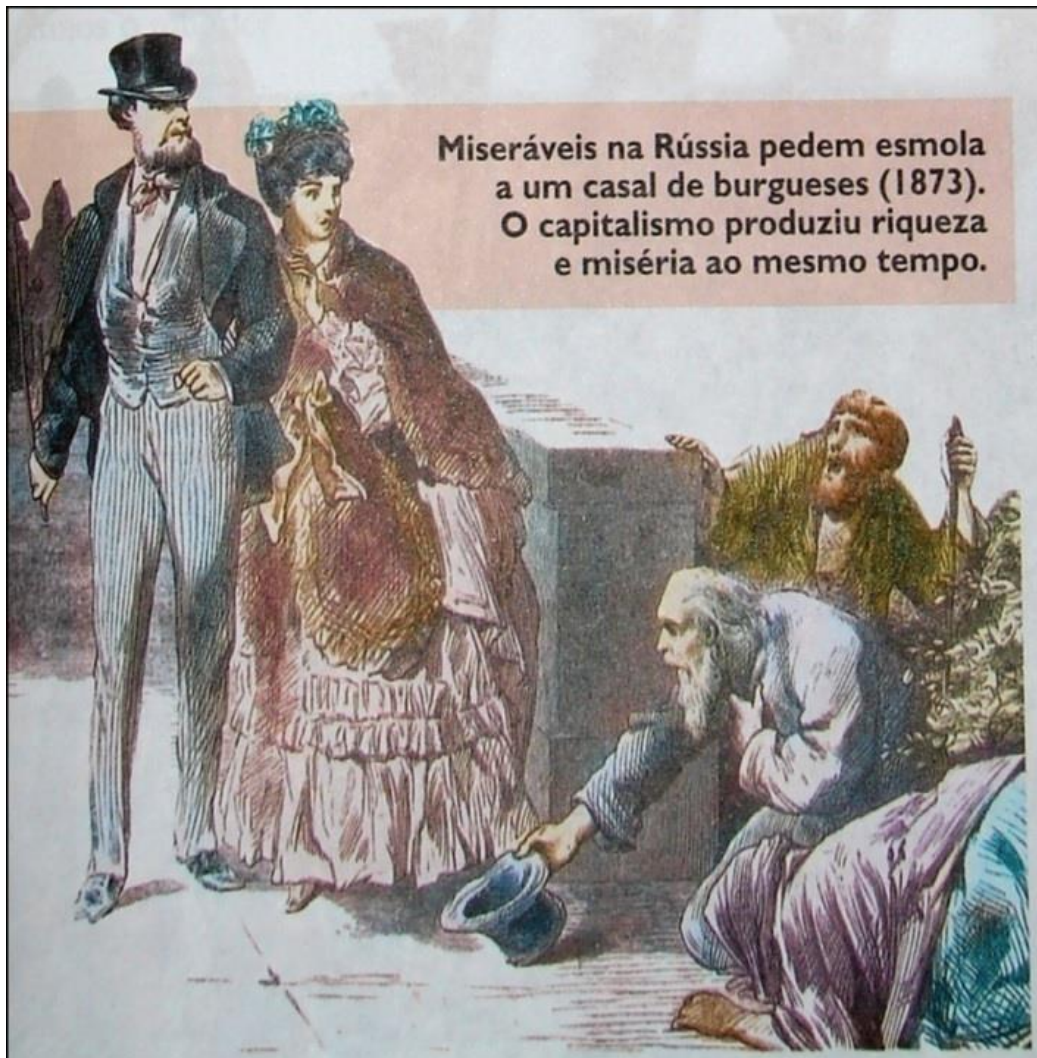


Guerrilheiros colombianos das FARC (Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia). Inspirados em Che Guevara, eles sonham com uma nova sociedade. Mas os EUA os acusam de “terrorismo” e apóiam o governo.


Colômbia

ram o projeto porque ele permitiria o

2. Livro Nova História Crítica, de Mário Furley Schmidt. Ensino Fundamental – 8º Série. A imagem acima destaca um trecho do livro sobre as FARC (Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia).



3. Livro Nova História Crítica, de Mário Furley Schmidt. Ensino Fundamental – 8º Série. A imagem acima destaca um trecho do livro sobre as desigualdades produzidas pelo sistema capitalista. Por esta imagem, o livro de Mário Schmidt foi acusado de maniqueísta e doutrinador.



REFLEXÕES CRÍTICAS

À esquerda, consultório cubano. À direita, mulher brasileira tendo o filho na pia de um hospital público. Em Cuba, a assistência médica é gratuita e de bom nível. No Brasil, os hospitais públicos caem aos pedaços. Por que as diferenças?

1. Cuba é um país pobre que conseguiu bons resultados no campo da educação e da saúde. Por que o Brasil, que tem uma economia mais industrializada e uma renda *per capita* superior à cubana, ainda não alcançou esses resultados?
2. Cuba teria alcançado o mesmo nível de desenvolvimento social que tem hoje se fosse um país capitalista, aberto aos investimentos dos EUA?
3. Os EUA ainda hoje representam ameaça para a independência econômica de um país? Ainda é possível falar em "imperialismo ianque"? Ou nos tempos atuais, de globalização, os investimentos de empresas norte-americanas poderiam ser encarados como saudáveis parcerias?
4. O guerrilheiro Che Guevara foi o ídolo de uma geração de estudantes politizados nos anos 60 e 70. Seus ideais empolgam a maioria dos jovens de hoje? Qual o motivo? Quais os ideais da juventude atual, os seus e o de seus amigos?
5. Logo depois da Revolução Cubana, inúmeros comandantes do Exército e da Polícia do antigo ditador Fulgêncio Batista, conhecidos por suas ligações com a tortura de presos políticos, a corrupção e as ligações com a máfia, foram julgados por tribunais revolucionários e fuzilados. Na revolução nicaragüense, ao contrário, os oficiais somozistas desonestos e assassinos foram punidos apenas com alguns anos de cadeia. Você concorda que torturadores e assassinos de presos políticos sejam executados depois de uma revolução popular?

NOVA HISTÓRIA CRÍTICA 8ª SÉRIE, DE MARIO SCHMIDT **225**

4. Livro Nova História Crítica, de Mário Furley Schmidt. Ensino Fundamental – 8º Série. A imagem acima destaca um trecho do com atividades propostas relativas às diferenças entre Cuba e Brasil.

O neoliberalismo

Você já ouviu falar do neoliberalismo? Esta é uma palavra que aparece com muita frequência nos jornais e nas revistas, nas conversas. Os primeiros países a adotar o neoliberalismo foram os EUA, governados por Reagan (presidente de 1980 a 1988) e por George Bush (1988–1992) e o Reino Unido, governado pelos primeiros-ministros ingleses Margaret Thatcher (de 1979 a 1990) e John Major (1990–1997). A ideia básica do neoliberalismo, nós já vimos, é diminuir a participação do Estado na economia e conceder liberdade de manobra para os investidores capitalistas. As principais medidas e ideias adotadas pelos neoliberais são:

- **Privatização da economia.** As empresas estatais são vendidas para empresas particulares. A justificativa apresentada é: "No total, as empresas têm mais recursos para investir do que os governos. Além disso, os governos administram mal. As empresas privadas são mais modernas, mais eficientes, mais lucrativas e produzem com melhor qualidade".

- **Liberação do mercado.** É a "desregulamentação da economia", ou seja, são eliminadas todas as leis que atrapalham os investimentos e o comércio. Por exemplo, as taxas alfandegárias são diminuídas para que fique fácil importar. Os investidores do mercado financeiro têm plena liberdade para fazer seu capital entrar e sair do país a hora que bem entenderem. A globalização é bem-vinda.

- **Antinacionalismo.** A ajuda do governo às empresas nacionais é considerada prejudicial à economia do país porque "protege uma empresa ineficiente e impede que o capital estrangeiro, que traz progresso, possa se instalar".

- **Menos impostos.** Os banqueiros e empresários devem pagar menos impostos. O motivo é que "são os ricos que investem na economia. Se eles pagarem menos impostos terão mais capital disponível para investir e gerar empregos. Além disso, lucro é mais e os lucros são o grande propulsor da economia moderna".

- **Corte nos gastos públicos.** Os governos gastam dinheiro demais. Quando as dívidas se acumulam, os governos aumentam impostos e emitem papel-moeda, provocan-

A ética neoliberal

O neoliberalismo reativou as ideias do darwinismo social. A ideia básica é esta: "Quer gostemos ou não, o mundo é uma selva capitalista. Na sociedade do século XXI, só vencerá quem souber ser competitivo. Os melhores sobreviverão, os fracassados ficarão para trás. Por isso os governos não devem gastar dinheiro com assistência social nem devem melhorar a distribuição de renda. Afinal, tirar dos ricos para dar aos pobres não é premiar os fracassados e punir os competentes?"

E você, amigo leitor, concorda com essas ideias? Será que a eficiência deve ser o principal valor? A vida é mesmo uma selva?



Objetivo de vida: amar a si mesmo e consumir? Será esse o nosso futuro?

do a inflação e sufocando a economia. Além disso, os neoliberais consideram que existem direitos sociais exagerados, que só servem para onerar o Estado. Portanto, o governo deve gastar menos com saúde, educação, ajuda aos desempregados e aposentadorias.

- **Privatização dos serviços públicos.** O ideal é que o governo privatize a medicina e a educação. Assim, as pessoas que queiram médico devem pagar por um plano de saúde. As escolas e universidades serão todas particulares. A previdência social passa a ser um negócio entregue a bancos particulares: as pessoas pagam mensalmente e, quando tiverem idade avançada, terão direito à aposentadoria. Até os presídios podem ser privatizados: o governo pagaria para que uma empresa particular administrasse as prisões. A justificativa é: "Empresas privadas administram melhor. Gastam menos e oferecem melhores serviços. Os consumidores podem escolher".

- **Flexibilização do mercado de trabalho.** Para que a economia seja dinâmica, é preciso que os empresários tenham mais facilidade para contratar e demitir os empregados. Isso significa que as leis trabalhistas que "protegem demais os trabalhadores e premiam os ineficientes" devem ser eliminadas. Os sindicatos tentarão impedir a abolição de leis sociais. Essa é então uma das poucas fun-

PÔ, AINDA BEM QUE MEU PAÍS NÃO É SOCIALISTA. SE FOSSE, EU NÃO SERIA LIVRE PARA COMPRAR AUTOMÓVEL IMPORTADO.



5. Livro Nova História Crítica, de Mário Furley Schmidt. Ensino Fundamental – 8º Série. A imagem acima apresenta uma descrição das características do Neoliberalismo. De acordo com as fontes analisadas, este foi o conteúdo mais contestado pelos veículos de mídia, quer sejam físicos ou digitais.