

O CONHECIMENTO, O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA EM DISCUSSÃO: DESAFIOS DIANTE DO CONSERVADORISMO NO BRASIL

DOI: 10.5935/2177-6644.20190008

KNOWLEDGE, TEACHING AND
LEARNING OF HISTORY IN
DISCUSSION: CHALLENGES
FACING CONSERVATISM IN
BRAZIL

EL CONOCIMIENTO, LA
ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE
DE LA HISTORIA EN DISCUSIÓN:
DESAFÍOS ANTE EL
CONSERVADURISMO EN BRASIL

André Luiz Batista da Silva *

Resumo: O presente artigo resulta de um conjunto de reflexões em torno da educação e suas políticas no Brasil tendo como foco o conhecimento histórico, seu ensino e aprendizagem. Reflexões que remontam a conjuntura de 2016 a 2019 apresentando avanços do conservadorismo no Brasil. Conservadorismo que age sobre a educação e, especialmente, sobre o conhecimento histórico e seu ensino.

Palavras-chave: Conhecimento Histórico. Ensino da História. Aprendizagem Histórica. Conservadorismo no Brasil.

Abstract: This article results from a set of reflections about education and its policies in Brazil, focusing on historical knowledge, teaching and learning. Reflections that go back to the conjuncture of 2016 to 2019, passing through the Reform of Secondary School, presenting advances of conservatism in Brazil. Conservatism acts that on education and especially on historical knowledge and its teaching.

Keywords: Historical Knowledge. Teaching History. Historical Learning. Conservatism in Brazil.

Resumen: El presente artículo resulta de un conjunto de reflexiones en torno a la educación y sus políticas en Brasil teniendo como foco el conocimiento histórico, su enseñanza y aprendizaje. Reflexiones que remontan la coyuntura de 2016 a 2019 presentando avances del conservadurismo en Brasil. Conservadurismo que actúa sobre la educación y, especialmente, sobre el conocimiento histórico y su enseñanza.

Palabras clave: Conocimiento Histórico. Enseñanza de la Historia. Aprendizaje Histórico. Conservadurismo en Brasil.

* Docente da Educação Básica da Rede Municipal de Educação de Araucária e Professor do curso de Pedagogia da Faculdade Nacional de Educação e Ensino Superior do Paraná – FANEESP. Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná – UTP. E-mail: andrepropar@gmail.com

Introdução

Desde o ano de 2016 com o processo político que teve como resultado o impedimento da Presidenta Dilma Rousseff observa-se o protagonismo das ideias e concepções conservadoras em relação à educação e ao ensino no Brasil. Ideias e concepções conservadoras que se apresentam como ataques aos temas críticos da História, especialmente sobre as lutas feministas e a Ditadura civil-militar no Brasil. Não obstante, observam-se ataques aos de Direitos Humanos historicamente conquistados.

Diante desse quadro, o conhecimento histórico cientificamente fundamentado, bem como seu ensino, tem sido alvo de ataques e desqualificações ou adjetivações cognominadas, por grupos políticos e seus partidários, de doutrinação ideológica. Grupos políticos e seus partidários que se apresentam na forma de movimentos conservadores compostos por posições econômicas neoliberais e de fundamentalistas religiosos com aumento de representação no Congresso Nacional e nos ministérios do novo governo após as eleições majoritárias de 2018. Dos grupos ou movimentos que protagonizam o conservadorismo no Brasil considera-se nesse estudo/pesquisa o movimento “Escola Sem Partido” – ESP - e o “Movimento Brasil Livre” – MBL. Essa consideração se dá em função do caráter persecutório desses movimentos a professores, principalmente os da disciplina de História.

Para compreender os desafios postos ao conhecimento histórico, seu ensino e aprendizagem no Brasil na conjuntura de 2016 a 2019 o estudo/pesquisa parte da importância do conhecimento histórico e da aprendizagem histórica na orientação existencial da vida humana no tempo, no desenvolvimento da consciência histórica (RÜSEN, 1992; 2001; 2007a; 2007b; 2010). Depois, a problematização no que se refere ao ensino da História e o conservadorismo no Brasil, bem como as ações conservadoras – ESP, MBL e sua participação, em termos de pautas e proposições de políticas, no atual governo - que colidem com os pressupostos do conhecimento e aprendizagem histórica. Por último, nas considerações, os desafios para o conhecimento, o ensino e a aprendizagem da História diante do conservadorismo no Brasil.

1 O conhecimento histórico, seu ensino e aprendizagem no desenvolvimento da consciência histórica

Para se colocar a importância do conhecimento histórico e seu ensino no desenvolvimento da consciência histórica é preciso compreender, antes de tudo, o estatuto científico da História e seus fundamentos bem como sua relação com a vida prática. Para tanto, toma-se como referência as contribuições do filósofo da História Jörn Rüsen em sua trilogia da razão histórica.

O estatuto científico da História para Rüsen (2001, p. 11) resulta, necessariamente, de uma operação científica acadêmica e investigativa. Isso pressupõe conferir-lhe uma razão, uma razão histórica. Entretanto, observa Rüsen (2001, p. 11-12) que uma razão ou racionalidade histórica não se limita a ciência da História, mas “a operações elementares e gerais da consciência histórica humana”, sendo que são nessas operações que se fundamentam o modo de pensar da História enquanto ciência. Rüsen (2001) observa, também, que “o pensamento é um processo genérico e habitual da vida humana. A ciência é um modo particular de realizar esse processo” (RÜSEN, 2001, p. 54).

Do exposto, Rüsen (2001) apresenta dois modos de se pensar a História, um modo científico e outro não necessariamente científico, no caso, um modo elementar da vida humana de pensar a História, o qual evoca a consciência histórica. Tanto um como outro modo de pensar a História originam-se da “carência de orientação da *práxis* humana” (RÜSEN, 2001, p. 13). Assim, a História como ciência é um modo particular de ser da História porque esta “se constitui como a suma das operações intelectuais reguladas metodicamente, mediante as quais se obtém um conhecimento com pretensões seguras de validade” (RÜSEN, 2001, p. 97 a 99). Isso remete a aplicação de métodos e regras da pesquisa empírica que se expressam na historiografia como obtenção de conhecimento histórico a partir de fundamentação e fontes seguras.

Observado o estatuto científico da História a partir das contribuições de Rüsen (2001), resta explicitar a relação entre a forma de se considerar a História cientificamente e não cientificamente como uma forma de pensar elementar da vida humana, o pensamento histórico. Nesse caso, pode-se afirmar com Rüsen (2001, p. 34) que o pensamento histórico origina-se de carências de orientação prática da vida humana para dar conta de seu tempo e das questões postas de modo que a História enquanto ciência, nessa contingência, “assume funções de orientação existencial”. Isso fica explícito na

matriz disciplinar da História elaborada por Rüsen (2001), a qual se divide em duas partes, uma referente à vida prática que apresenta as carências de orientação no tempo voltadas para o passado na busca de sentido e outra da ciência especializada, ciência da História, que perpassa pelas perspectivas de orientação da experiência do passado, os métodos e formas de apresentação que desembocam no campo da vida prática novamente como funções de orientação existencial da vida no fluxo do tempo.

Apresentada a partir das contribuições de Rüsen (2001) a importância do conhecimento histórico científico e sua relação com a vida prática, com a orientação existencial e no tempo dos indivíduos, resta explicitar, então, a importância do ensino e aprendizagem da História.

Ao se colocar a importância do ensino e aprendizagem da História, conforme aponta Rüsen (2007a), é preciso considerar, desde o início, a didática da História como elemento central do ensino e aprendizagem da História. Rüsen (2007a, p. 87) apresenta a didática da História como parte constitutiva da teoria da História com função de orientação histórica dos indivíduos, isso no sentido de construir sua identidade e, conseqüentemente, interfere no seu agir intencional. Nesses termos, Rüsen (2007a, p. 91) considera que a relação entre a vida prática e a ciência especializada, no contexto da aprendizagem histórica, só se realiza quando a didática da História, a teoria da História e a ciência da História se articulam, pois “tanto a história como a ciência quanto o aprendizado histórico estão fundados nas operações e nos processos existenciais da consciência histórica” de modo que o desenvolvimento das “competências da consciência histórica” constitui-se como “necessárias para resolver problemas práticos de orientação com o auxílio do saber histórico” (RÜSEN, 2007a, p. 93).

Observada a importância da didática da História para a aprendizagem da História e sua relação com a teoria da História e a ciência da História, bem como sua relação com a vida prática, destaca-se, nos processos de aprendizagem histórica, a importância da consciência histórica e o desenvolvimento de competências da consciência histórica para a resolução de problemas práticos de orientação mediante o auxílio do saber histórico ou o estoque de conhecimento histórico produzido. Para Rüsen (2001, p. 58) a consciência histórica é “o modo pelo qual a relação dinâmica entre a experiência do tempo e a intenção no tempo se realiza no processo da vida humana” de modo que a consciência histórica se constitui como um trabalho intelectual realizado pelo homem “para tornar suas intenções de agir conforme a experiência no tempo” e que “as experiências do

tempo são carentes de interpretação na medida em que se contrapõem ao que o homem tenciona no agir orientado por suas próprias carências”, assim “o tempo é experimentado como um obstáculo ao agir, sendo vivido pelo homem como uma mudança no mundo e de si mesmo” (RÜSEN, 2001, p. 59). Tempo experimentado como obstáculo ao agir na qualidade de tempo natural em oposição ao tempo humano, onde o tempo natural se constitui na experiência como “perturbação de uma ordem de processos temporais na vida humana prática” e tempo humano como “aquele em que as intenções e as diretrizes do agir são representadas e formuladas como um processo temporal organizado da vida humana prática” o que corresponde à “transformação intelectual do tempo natural em tempo humano” evitando que o indivíduo se perca nas mudanças de seu mundo e de si mesmo (RÜSEN, 2001, p. 60).

Importa destacar com Rösen (2001, p. 59-60) que o enraizamento da consciência histórica na vida prática se dá pela necessidade humana de dominar o tempo a partir de uma operação intelectual que articula experiência e intenção no tempo, enfim: articulação do passado, do presente e do futuro que tem por função a orientação dos indivíduos no fluxo do tempo.

Quanto à consciência histórica, observa Rösen (2001, p. 61-62) que esta se expressa por meio da narrativa histórica de modo que “a narrativa constitui a consciência histórica na medida em que recorre a lembranças para interpretar as experiências no tempo” de modo que

Mediante a narrativa histórica são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana (RÜSEN, 2001, p. 67).

Além do conceito de consciência histórica, seu enraizamento na vida prática como orientação no fluxo do tempo, bem como sua expressão por meio da narrativa histórica, Rösen (1992) apresenta uma tipologia das formas de consciência histórica. No caso, a tipologia röseniana apresenta quatro formas de consciência histórica e suas características: a consciência histórica do tipo tradicional, do tipo exemplar, do tipo crítica e do tipo genética. Cada uma corresponde a um tipo de aprendizado e orientação da vida prática no fluxo do tempo.

Na consciência histórica do tipo tradicional a relação entre o passado-presente-futuro toma o passado como significativo, o presente relevante de modo que sua extensão futura se apresenta como continuidade de modelos de vida do passado, um passado-presente contínuo. É nesse tipo de consciência histórica que se observa a unidade de grupos sociais e o sentimento de identidade e origem comum de seus membros. É um tipo de consciência histórica voltada a valores e identidades do passado e não nas mudanças ocorridas no fluxo do tempo (RÜSEN, 1992, p. 31). Pode-se dizer que é um tipo de consciência histórica ligada ao conservadorismo.

A consciência histórica do tipo exemplar aproxima-se da do tipo tradicional em relação aos valores e condutas do passado, no caso toma as condutas do passado tidas como exemplares e atemporais na qualidade de lições que devem guiar nossas ações presentes e futuras. Desse modo, significa tomar o passado de forma exclusivamente prática ignorando as especificidades do tempo passado em relação ao tempo presente (RÜSEN, 1992, p. 31). Pode-se dizer que tanto quanto a consciência histórica de tipo tradicional, a exemplar é voltada para o passado, um passado prático.

O terceiro tipo de consciência histórica observada por Rüsen (1992) é a consciência histórica do tipo crítica. A consciência histórica do tipo crítica caracteriza-se pelo questionamento do passado em sua relação com o presente buscando romper com a continuidade de certos elementos do passado que se fazem presente (RÜSEN, 1992, p. 31). Pode-se dizer que é um tipo de consciência histórica que se volta para o passado para questioná-lo objetivando na relação passado-presente-futuro transformações. No caso, observa-se na consciência histórica do tipo crítica uma contraposição aos tipos tradicional e exemplar.

O tipo mais elaborado da consciência histórica para Rüsen (1992, p. 33) é a consciência histórica do tipo genética. No caso, a consciência histórica do tipo genética toma a relação entre o passado-presente-futuro na perspectiva da mudança temporal, na interpretação das mudanças ocorridas no fluxo do tempo de modo que o presente situa-se na interseção entre o passado e o futuro onde o passado se constitui como mudança e o futuro como expectativa. Pode-se dizer que é um tipo de consciência histórica alinhada às mudanças temporais.

Observada a tipologia da consciência histórica em Rüsen (1992), resta apresentar a sua relação com o aprendizado histórico.

A aprendizagem histórica para Rüsen (2007b, p. 106) “caracteriza-se como um movimento duplo: algo objetivo torna-se subjetivo, um conteúdo da experiência de ocorrências temporais é apropriado simultaneamente, um sujeito confronta-se com essa experiência, que se objetiva nele”. Isso não significa que no processo de aprendizagem histórica os indivíduos apenas reproduzam as experiências do passado, mas que passe de uma experiência na forma de um passado histórico à experiência do presente. Assim,

As histórias cristalizadas na vida humana, como realidade por si (ou seja: “objetivamente”, como monumentos, exposições históricas, diretrizes curriculares para o ensino de história) lançam uma ponte dos dados históricos presentes nas circunstâncias da vida concreta, para o dado documentado das experiências históricas. Uma ponte, da história que vale, antes de qualquer memória, como conjunto das condições da vida prática, para a história “escavada” dos arquivos da memória e tornada conteúdo da consciência mediante o aprendizado (RÜSEN, 2007b, p. 107).

Segundo Rüsen (2010, p. 44) a aprendizagem histórica na perspectiva da consciência histórica só se realiza originando-se de carências de orientação temporal dos indivíduos no presente e na medida em que essas carências se transformam em questionamentos em relação ao passado. Questionamentos que são feitos ao “acervo de conhecimentos acumulados sobre o passado” que vão além da absorção de “um mero lastro de reminiscências” (RÜSEN, 2010, p. 48).

Perfeita as características da aprendizagem histórica, importa destacar a sua relação com os tipos de consciência histórica ou as formas de aprendizado histórico como construção de sentido da experiência e interpretação temporal. A aprendizagem histórica na construção tradicional de sentido da experiência temporal caracteriza-se como uma “orientação estabilizadora da própria vida prática”, pois se fundamenta exclusivamente nos modos de vida do passado, nos valores do passado. Portanto é um aprendizado histórico que não considera as mudanças temporais na vida humana no presente, onde a perspectiva de futuro inscreve-se na continuidade do passado-presente.

Já a aprendizagem histórica na construção exemplar de sentido, tomando o passado como referência sem considerar as mudanças temporais, corresponde a tomar os conteúdos da experiência como “generalização de regras de conduta, como condição necessária para um emprego na vida prática” (RÜSEN, 2010, p. 46). Na perspectiva crítica de sentido, o aprendizado histórico caracteriza-se pela anulação da interpretação

do conteúdo da experiência em favor dos interesses subjetivos do indivíduo ou grupos de interesse. A perspectiva genética de sentido no aprendizado histórico, como uma elaboração mais racional, caracteriza-se na qualidade de “desenvolvimento ou como formação” diferenciando na vida prática experiência e expectativa nas “determinações direcionais da própria vida prática” (RÜSEN, 2010, p. 46). Enfim, a aprendizagem histórica na construção de sentido do tipo genético da consciência histórica considera a relação entre o passado-presente-futuro na perspectiva da mudança temporal produzindo uma orientação da vida prática condizente com essas mudanças. Observa-se, aqui, que a aprendizagem histórica fundamentada na construção genética de sentido a interpretação do presente não se configura como manutenção do passado, generalização, sequer negação, mas compreensão das diferenças ou especificidades temporais nos modos de vida. Pode-se dizer que é uma aprendizagem histórica que dissipa preconceitos construídos historicamente.

Observada a importância do conhecimento histórico cientificamente fundamentado, a importância da História e seu enraizamento na vida prática e do aprendizado da História no desenvolvimento da consciência histórica, resta, portanto, apresentar o conhecimento histórico, seu ensino e aprendizagem diante das ações conservadoras no Brasil, principalmente entre os anos 2016 e 2019 que marcam uma nova conjuntura política e educacional.

2 O conhecimento histórico, seu ensino e aprendizagem diante das ações conservadoras no Brasil

Depois de se considerar a importância do conhecimento histórico e da aprendizagem histórica no desenvolvimento da consciência histórica, destacando o aprendizado da História na perspectiva genética de sentido da vida prática ou orientação cultural fundamentando-se em Rüsen (1992; 2001; 2007a; 2007b e 2010), observar-se-á, adiante, o conhecimento histórico e sua aprendizagem diante das ações conservadoras no Brasil na conjuntura entre 2016 e 2019. Para tanto, é preciso expor primeiro a conjuntura política e educacional entre os anos 2016 e 2019 – principalmente no que se refere ao ensino e a aprendizagem da História - depois os movimentos conservadores e, por fim, suas ações e ideias no que se refere ao ensino da História e sua aprendizagem. Movimentos conservadores que intentam considerar o conhecimento histórico

acumulado, seu ensino e aprendizagem, e nesse caso a sua docência, como doutrinação ideopolítica de esquerda ou “marxismo cultural”.

A conjuntura política entre os anos de 2016 e 2019 é marcada, inicialmente, pelo o impedimento da Presidenta da República Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores – PT - em favor do então Vice-Presidente Michel Temer do Partido do Movimento Democrático Brasileiro ou o então MDB e depois a eleição e primeiros meses de governo de Jair Messias Bolsonaro do Partido Social Liberal - PSL. Fato que interrompe uma série de políticas afirmativas construídas desde 2002 nos governos do Partido dos Trabalhadores. Conjuntura que marca o desenvolvimento, protagonismo e participação ativa no atual Governo Federal de movimentos conservadores no Brasil, principalmente na gestão da educação.

A conjuntura da política educacional entre 2016 e 2019 tem se apresentado na qualidade de destruição das políticas educacionais construídas entre 2002 e 2016. Dentre elas pode-se citar a Emenda Constitucional nº 95 que congela os investimentos em educação, bem como em áreas sociais, e a Reforma do Ensino Médio que desobriga a História como componente curricular nesse nível de ensino, objetivando que o Ensino Médio se volte à formação técnica e profissional diretamente relacionada aos interesses do mercado na formação exclusiva de força de trabalho. Além desses fatos, pode-se citar, também, o não atendimento do Plano Nacional de Educação 2014-2024, consignado na Lei 13.005/2014 que estabelece metas e estratégias para a educação nacional no decênio, bem como direciona um conjunto de políticas públicas educacionais.

Com relação à Reforma do Ensino Médio sancionada pelo então Presidente da República Michel Temer, no caso a Lei 13.415/2017, observa-se que esta divide o currículo em duas partes. A primeira parte comum e obrigatória afirma que as únicas disciplinas ou componentes curriculares obrigatórios nos três anos são a Língua Portuguesa e a Matemática, sendo que a língua inglesa tem apenas obrigatoriedade, mas não em todos os anos do Ensino Médio. A Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, segundo o texto do art. 3º em seu parágrafo 2º corresponde, apenas, à categoria de práticas e estudos. A segunda parte, art. 4º, denominada de flexível e opcional é composta por itinerários formativos, no caso 5 itinerários que “permite o aluno escolher o seu percurso de formação” diante de uma infraestrutura existente no sistema de ensino (BRASIL, 2017). Quanto aos itinerários ou caminhos formativos, observa-se na Lei 13.415/2017 que

Os caminhos formativos foram definidos em áreas de conhecimento, assim apresentadas: I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da natureza e suas tecnologias; IV – Ciências humanas e sociais aplicadas; V – Formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Diante do observado na Lei 13.415/2017, a História não se apresenta como disciplina obrigatória. Nesse sentido, Germinari (2018, p. 264) problematiza a não obrigatoriedade da História como componente curricular no Ensino Médio analisando as implicações para a aprendizagem histórica apontando que se ofertada, a disciplina de História, se albergará no itinerário formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, não sendo obrigatória nos três anos do Ensino Médio. Aprofundando a análise, Germinari (2018) observa, ainda, que

A construção de ideias históricas fora da escola é inevitável, as elaborações são marcadas por muitos elementos do senso comum, anacronismos, distorções conceituais e imprecisões contextuais, concepções que podem ser reorientadas e potencializadas com a intervenção qualificada do professor, mediante o desenvolvimento de programas curriculares fundamentados nos princípios da ciência da história.

O conhecimento histórico na escola oportuniza aos jovens o trabalho com procedimentos da pesquisa histórica, por meio de atividades sistematizadas com conceitos históricos, construídos pela historiografia e reelaborados nas aulas de história, e também quando a escola promove o contato com fontes históricas e a análise crítica da realidade a partir delas. O trabalho com o método de pesquisa do historiador permite aos jovens estudantes transcenderem orientações temporais presentes no senso comum, presentes no meio familiar, em diferentes sociabilidades públicas, nas mídias e redes sociais (GERMINARI, 2018, p. 263).

Não bastassem as implicações demonstradas por Germinari (2018) acerca do ensino e aprendizagem da História com a Reforma do Ensino Médio, considerando a construção de ideias históricas fora da escola, observa-se, ao mesmo tempo, a emergência de movimentos conservadores como o MBL e o ESP que buscam desqualificar o ensino de História no âmbito escolar, bem como os docentes dessa disciplina sob a alcunha de doutrinadores. Movimentos que objetivam combater o que denominam de “marxismo cultural”. Quanto aos movimentos conservadores, observa-se com a pesquisa de Silva e Souza (2018) que

São aqueles que se pautam na censura, no cerceamento da continuidade de políticas inclusivas e na criminalização dos movimentos sociais populares. Ações que objetivam estabelecer um controle privado sobre o ensino e a aprendizagem, seja por meio da censura ou pelo controle curricular na forma de uma Base Nacional Comum Curricular. Fundam-se na difusão da ideologia conservadora que capta adeptos pelo seu discurso centrado na tradição, família e na proteção da propriedade. Condenam práticas que valorizam a diversidade sociocultural, identidades e relações de gênero [...] São organizações que se movimentam para a ocupação do espaço público e do espaço político legislativo, com projetos de Lei. Defendem a lógica empresarial no campo educacional em nome da incompetência governamental para gerir a coisa pública. Pautam seus discursos por moralismo e constroem uma simbologia de ataques à coisa pública, atraem famílias e jovens descontentes com a política nacional. Constroem ações coletivas a partir de redes sociais digitais (SILVA e SOUZA, 2018, p. 8-10).

O MBL como movimento conservador surge em 2014 e se caracteriza pela defesa do liberalismo econômico e republicanism. Segundo pesquisa de Silva e Souza (2018) “tem sua gênese no cenário das campanhas eleitorais de 2014, formado por lideranças jovens com colaboração do empresariado, mídia e políticos conservadores” e que “sua organização e articulação é fundada na ação em redes sociais digitais como *Facebook*, *WhatsApp* e *e-mail*” (SILVA e SOUZA, 2018, p. 10).

Entre as pautas defendidas pelo MBL, observa-se a partir do documento relativo ao seu congresso intitulado “Primeiro Congresso Nacional do Movimento Brasil Livre”, datado de 2015, que defende, no que se refere à educação, a implementação do sistema de *vouchers* na Educação Básica e Superior, legalização do *homerschooling*, apresentação e defesa do Projeto de Lei “Escola sem Partido”, militarização das escolas em “áreas de risco”, entre outras proposições (MBL, 2015, p. 2). Além do caráter privatista e de destruição da Educação Pública, observa-se o caráter conservador das proposições quando requer a militarização das escolas em “áreas de risco”, bem como a defesa do projeto “Escola Sem Partido” conforme pontuam Silva e Souza (2018, p. 11).

Quanto ao ESP, este foi criado em 2004 e objetiva a aprovação do Projeto de Lei “Escola sem Partido”. Caracteriza-se como um movimento que busca cercear a atividade da docência, censurando professores e os qualificando como doutrinadores numa visão distorcida da educação, da escola e da docência, agindo de forma a vigiar, controlar e

criminalizar professores (SILVA e SOUZA, 2018, p. 13). Em sua página na *Web*, o movimento ESP, afirma que

A pretexto de transmitir aos alunos uma “visão crítica” da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo.

É notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018 *apud*. SILVA e SOUZA, 2018, p. 13 e 14).

Observada as implicações da Reforma do Ensino Médio para o ensino e aprendizagem da História e da emergência de movimentos conservadores e suas pautas de vigia, controle e criminalização da docência, principalmente àquela voltada a desenvolver nos estudantes uma visão crítica da realidade, resta observar, portanto, as ações desses movimentos diretamente relacionadas ao conhecimento histórico e seu ensino. No caso, a análise que se apresenta constitui-se de postagens na rede social digital *Facebook* realizadas pela página oficial do ESP¹, de modo que se expõem apenas alguns estratos que permitem compor o pensamento e objetivos desse movimento. Quanto ao MBL, toma-se, aqui, como movimento parceiro ou de vínculo orgânico ao ESP, dado que o MBL apoia as ações do ESP, conforme se observou nas pautas e proposições do Primeiro Congresso Nacional do Movimento Brasil Livre.

Vejam a patifaria. Por ocasião do 55º aniversário do movimento de 1964, Nova Escola, a revista do militante disfarçado de professor, em vez de sugerir um plano de aula sobre o citado movimento — com a análise do momento histórico e das circunstâncias políticas, internas e externas, que o motivaram —, propõe uma aula sobre a “RESISTÊNCIA” à “ditadura civil-militar”. O objetivo não poderia ser mais claro: glamorizar os adversários ideológicos do atual governo, e dar uma força à campanha petista da “resistência” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019).

¹ Disponível em: <https://www.facebook.com/escolasempartidooficial/> acesso em 16/04/2019.

A postagem, datada de 31 de março de 2019, objetiva criticar uma proposta de atividade acerca Ditadura Civil-Militar no Brasil. Atividade proposta pela Revista Nova Escola da editora Abril, de inspiração pedagógica construtivista, que aborda as formas de resistência à Ditadura Civil-Militar no Brasil. Observa-se da postagem do ESP a anuência ou negação de um fato histórico exaustivamente documentado e analisado. No caso, propondo ou defendendo uma narrativa que procura anular a existência de um regime ditatorial no Brasil e até mesmo atenuá-lo na qualidade de uma necessidade. Importa destacar que a proposição aclarada na postagem coaduna com a versão do atual governo sobre o fato, governo que propõe, por meio do Ministério da Educação, modificar em livros didáticos, na forma de revisionismo, os fatos ocorridos. Ocorre, também, que o atual governo é composto, robustamente, por militares do Estado Maior. Ainda, a postagem contrapõe-se a qualquer forma de resistência ao ocorrido, seja no passado ou no presente, afirmando que se trata de partidarismo à esquerda. Portanto, na lógica conservadora, mais um caso de doutrinação.

Em postagem datada de 27 de março de 2019, a página oficial do *Facebook* do ESP se opõe as atividades e práticas pedagógicas que tomam como conteúdo o movimento feminista em sua construção histórica.

Frida Kahlo e Marielle Franco: onipresentes nas escolas brasileiras, esses dois personagens da iconografia esquerdista impregnam a mente e influenciam, no longo prazo, as escolhas políticas e morais dos estudantes (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019).

O que se observa na postagem é um moralismo injustificado, dado que a atividade criticada se referia a exposição de imagens e biografia de duas personagens históricas, buscando problematizar a relação presente-passado no lastro histórico do movimento feminista como fato histórico, colocando a atividade ou prática pedagógica, novamente, conforme se observou acerca da resistência à ditadura civil-militar no Brasil, na qualidade de doutrinação esquerdista. Na mesma seara, o ESP, posta em 12 de março de 2019 o seguinte:

Em uma escola pública de Toledo-PR, a professora de história não só obrigou os alunos do 8º ano (pré-adolescentes de 12, 13 anos) a assistir a esse vídeo de descarada PROPAGANDA DA IDEOLOGIA E DO

MOVIMENTO FEMINISTA, como ainda pediu que fizessem um resumo.

O nome disso não é ciência, é PROPAGANDA (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019).

Observa-se que se trata de uma atividade pedagógica, partindo-se de uma documentação ou fonte histórica que tem como objetivo problematizar, novamente, a relação entre passado-presente das lutas feministas ou das mulheres em torno das conquistas de direitos e liberdades. Fato historicamente documentado e discutido cientificamente na historiografia. Trata-se da apresentação de um vídeo documentário acerca das questões da luta feminista desde a origem no século XIX, depois nos anos 1970 e no presente no Brasil². O mais interessante, ao que se observa, é que o ESP compreende que problematizar a realidade ou os fatos, historicamente postos, não seja uma atitude ou procedimento científico.

Importa destacar que esses movimentos encontram guarida no governo atual, tendo representantes no Ministério da Educação, no Itamaraty, no Congresso Nacional e respaldo da própria Presidência da República na figura do próprio presidente. No caso, movimentos conservadores como sujeitos e ações conservadoras que tendem, objetivamente, na atual conjuntura a se tornar política pública educacional que atinge, diretamente, o conhecimento histórico, seu ensino e aprendizagem, senão o próprio fazer da ciência da História no Brasil.

Considerações

Apresentada a conjuntura política e educacional, os movimentos conservadores, suas implicações para a educação, especialmente para o ensino e aprendizagem da História na conjuntura de 2016 a 2019, considera-se, então, os desafios postos ao conhecimento, o ensino e a aprendizagem da História diante do conservadorismo.

Inicialmente, é necessário considerar sobre o ensino e a aprendizagem da História, no lastro da Educação Histórica e de uma literacia histórica, a posição de Lee (2006) quando escreve que

Uma primeira exigência da literacia histórica é que os alunos entendam algo do que seja história, como um compromisso de indagação com suas

² O vídeo documentário intitula-se “A vovozinha e o feminismo”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HcOD-6ruKWM>

próprias marcas de identificação, algumas ideias características organizadas e um vocabulário de expressões ao qual tenha sido dado significado especializado: passado, acontecimento, situação, evento, causa, mudança e assim por diante (LEE, 2006, p. 136).

Lee (2006) escreve, ainda, que a História não se refere a todo o passado, mas ao passado que se faz presente na qualidade de passado histórico de modo que “há mais na história do que o acúmulo de informações sobre o passado” e que no processo de aprendizagem histórica deve-se considerar os “pré-conceitos que os alunos trazem para as aulas de história” (LEE, 2006, p. 136).

Diante do escrito por Lee (2006), observou-se dos movimentos conservadores uma disputa pelo passado, onde esses movimentos e suas articulações, persecutórias em relação ao ensino e a aprendizagem da História no ambiente escolar, compreendem o conhecimento histórico, seu ensino e aprendizagem baseados no moralismo de caráter tradicional, onde a relação entre o passado e o presente não pode ser indagada. Compreende-se, aqui, que para esses movimentos a relação entre o presente e o passado não pode ser indagada em favor da manutenção de preconceitos, principalmente em relação a temas críticos, o que denota uma ação política educacional em favor de uma consciência histórica de tipo tradicional-exemplar como forma de orientação da vida prática³.

Os desafios postos ao conhecimento, o ensino e a aprendizagem da História começam, então, pela defesa do estatuto científico da História, fundamentado no recurso a fontes e no método histórico. Depois, pela defesa do ensino da História como disciplina ou componente curricular obrigatório na Educação Básica, fundamentada na epistemologia da História. Defesa de um processo e aprendizagem escolar que tenha como objetivo o desenvolvimento da consciência histórica de tipo genética. Para tanto, é necessário que historiadores brasileiros e docentes da disciplina de História nos diferentes níveis de ensino tomem o debate público acerca do conhecimento histórico e seu ensino. Isso articulado as suas entidades profissionais, Universidades e em diálogo com movimentos sociais populares.

³ Considere-se, também, uma atitude de negação da existência de uma diáspora africana, da escravidão no Brasil e das lutas de classes em favor de uma narrativa histórica tradicional.

Referências

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: DOU. 2016.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: DOU. 2014.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a Lei nº 9.394, de 20, de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional. Brasília: DOU. 2017.

GERMINARI, Geyso Dongley. Reforma do Ensino Médio: o caso da disciplina de História e as implicações para a aprendizagem histórica. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 33, p. 254-269, jan/abr. 2018.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 164, 2006. (Dossiê Educação Histórica).

MOVIMENTO BRASIL LIVRE. **Propostas Aprovadas.** Primeiro Congresso Nacional do Movimento Brasil Livre. Novembro de 2015. Disponível em <https://mbl.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2017/05/propostas-mbl.pdf>. Acesso em: 10 de abril de 2019.

RÜSEN, Jörn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórica. Una hipótesis ontogenética relativa a la consciencia moral. **Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, Ano 4, n. 7, p. 27-36. oct. 1992.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica:** teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **A reconstrução do passado:** teoria da história: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: UnB, 2007a.

RÜSEN, Jörn. **História viva:** teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2007b.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: SHMIDT, Maria A.; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Rüsen e a educação histórica.** Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 41-50.

SILVA, André Luiz Batista da; SOUZA, Maria Antônia de. Movimentos conservadores no âmbito da educação no Brasil: disputas que marcaram a conjuntura 2014-2018. In: **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 4, n. 2, p. 7-23, jul/dez. 2018.

Recebido em: 02 de maio de 2019.

Aprovado em: 23 de junho de 2019.