



Caio Matheus de Freitas Garcia

***DIFERENÇAS HUMANAS NO TEMPO E “ESCOLA SEM
PARTIDO”***

***narrativas do passado para um ensino de história
neoconservador***

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Pinheiro Teixeira

Rio de Janeiro,
Fevereiro de 2022.



Caio Matheus de Freitas Garcia

**“Diferenças humanas no tempo e
“Escola sem Partido”: narrativas do
passado para um ensino de História
neoconservador”**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof. Pedro Pinheiro Teixeira

Orientador

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof. Jefferson da Costa Soares

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof. Fernando de Araújo Penna

UFF

Rio de Janeiro, 18 de fevereiro de 2022.

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização do autor, do orientador e da universidade.

Caio Matheus de Freitas Garcia

Possui bacharelado e licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (2019). Coursou, como bolsista CNPq, o mestrado em Ciências Humanas - Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-RIO.

Ficha Catalográfica

Garcia, Caio Matheus de Freitas

Diferenças humanas no tempo e “escola sem partido” : narrativas do passado para um ensino de história neoconservador / Caio Matheus de Freitas Garcia ; orientador: Pedro Pinheiro Teixeira. – 2022.

158 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2022.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. História. 3. Ensino de História. 4. Escola sem partido. 5. Neoconservadorismo. I. Teixeira, Pedro Pinheiro. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Para minha falecida avó Maria.

Agradecimentos

Este trabalho é fruto de dedicações e esforços que não somente os meus. Dessa forma, utilizo este espaço para agradecer a todos e todas que estiveram comigo e que me ajudaram ao longo deste processo que foi o Mestrado.

Em primeiro lugar, aos meus familiares. Ao meu Pai (Edson), que tem sido um exemplo de companheirismo, afeto e dedicação. A minha mãe (Regina) que vem sendo a base para todos passos que tenho dado. À irmã dedicada (Marina), que tem sido uma guia para todos os tipos de questões. Agradeço também a todos os muitos e muitos familiares que as avós Maria e Iara me deram.

Aproveito também para deixar meus agradecimentos a minha turma do Mestrado (Bianca, Bruno, Claudia, Duarte, Joice, Kadja, Larissa, Leonardo, Rafaela, Rodolfo e Fernanda). Compartilhamos momentos de aflição, medo e insegurança. Todos foram essenciais para que eu conseguisse lidar com a turbulência que vivemos nesses dois anos.

Aos membros do Grupo de Estudos em Diversidade, Educação e Controvérsias (Diversias). Por todos os debates, reflexões, conhecimentos e risadas que proporcionaram (Allan, Amanda, Caroline, Fernanda, Mariana, Patrícia, Mônica, Italo, Luana, Pâmela, Ingrid, Fabiano, Aline e Adrian).

Agradeço muito ao meu orientador, Pedro Teixeira. Sem seu auxílio esse trabalho não seria possível. Agradeço muito pela paciência, dedicação e companheirismo. A forma que conduz seu trabalho e a forma que trata os orientandos, membros do grupo e alunos são, para mim, um verdadeiro exemplo.

A todos/as docentes do Departamento de Educação pelos conhecimentos e auxílio na pesquisa.

À Cinthia Monteiro de Araujo, professora que me fez trilhar o caminho da pesquisa em Educação.

À CAPES, ao CNPq e à PUC pelo auxílio financeiro que tornou essa pesquisa possível.

RESUMO

Garcia, Caio Matheus de Freitas; Teixeira, Pedro. **Diferenças humanas no tempo e “Escola sem Partido”: narrativas do passado para um ensino de história neoconservador**. Rio de Janeiro, 2022. 158 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O movimento “Escola sem Partido” (EsP), fundado em 2004 com um ideário contrário ao que chama de doutrinação esquerdista e comunista nas escolas do país, ganhou visibilidade no debate educacional em 2014, ao incorporar o combate à suposta “ideologia de gênero”. O “EsP” se desenvolveu numa conjuntura sócio-política de reação à conquista de direitos e ao avanço de políticas públicas sensíveis aos movimentos sociais e as camadas mais pobres das sociedades, no contexto do que vem sendo chamado de neoconservadorismo brasileiro. O movimento se aproximou da direita cristã e fez parte da campanha de Jair Bolsonaro à presidência. Esta pesquisa teve como objetivo investigar as narrativas do “EsP” acerca do ensino de História, sobretudo aquelas relacionadas às diferenças humanas no tempo (religião, diferenças étnico-raciais, relações de gênero e sexualidades). Partimos do pressuposto que a disciplina de História ocupa espaço profícuo na produção de sujeitos e que, desde a década de 1990, vem sendo interpelada por movimentos sociais que visam incluir novos sujeitos, histórias, lugares e temporalidades na construção da ideia de nação e na produção de subjetividades. Em relação à metodologia, buscamos as publicações disponíveis no site do “Escola sem Partido” que abordam a disciplina acadêmica e/ou escolar de História e suas relações com as diferenças. Dessa maneira, foram selecionadas e analisadas em seu conteúdo 61 publicações que discutiam diferentes religiosidades, relações étnico-raciais e de gênero, sexualidades e no passado. Os resultados mostram que estas publicações: 1) se colocam, majoritariamente, contra práticas docentes, livros didáticos, faculdades e concursos em torno da disciplina de História; 2) criticam o que consideram ser uma hegemonia do marxismo na História; 3) defendem a Igreja Católica em temporalidades como as das Cruzadas e da Inquisição, e os cristãos, especialmente os jesuítas no processo de colonização; 4) buscam afastar a Igreja Católica das experiências de escravidão; 5) apresentam tom moralizante ao representar as mulheres, assim como a construção de uma “teoria” que, contra a noção de gênero, se fixa no biológico como meio de interpretar os papéis de homens e mulheres no passado, no presente e para o futuro. Em conclusão, as narrativas compiladas no site manifestam o caráter reativo do neoconservadorismo brasileiro, de forte viés moralista, tradicional, cristão, heteronormativo e opositor às demandas de mulheres, negros e LGBTQIA+. A disciplina escolar de História é um de seus alvos, demonstrando a sua relevância para a construção e defesa de conhecimentos e valores que reforçam a autoridade de grupos historicamente dominantes na sociedade brasileira.

Palavras-chave

História, Ensino de História, Escola sem Partido, Neoconservadorismo

ABSTRACT

Garcia, Caio Matheus de Freitas; Teixeira, Pedro. **Human differences in time and “Unpartisan School”: narratives of the past for a neoconservative history teaching.** Rio de Janeiro, 2022. 158 p. MSc. Dissertation – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The “Unpartisan School” movement (“Escola sem Partido”, EsP) movement, founded in 2004 with an ideology contrary to what it calls leftist and communist indoctrination in the country’s schools, gained visibility in the educational debate in 2014, by incorporating the fight against the supposed “gender ideology”. The “EsP” grew in a socio-political context of reaction to the conquest of rights and the advancement of public policies sensitive to social movements and the poorest strata of societies, in the context of what has been called Brazilian neoconservatism. The movement approached the Christian right and was part of Jair Bolsonaro's presidential campaign. This research aimed to investigate the “EsP” narratives about the teaching of History, especially those related to human differences in time (religion, ethnic-racial differences, gender relations and sexualities). We start from the assumption that the discipline of History occupies a fruitful space in the production of subjects and that, since the 1990s, it has been questioned by social movements that aim to include new subjects, histories, places, and temporalities in the construction of the idea of nation and in the production of subjectivities. Regarding the methodology, we searched for publications available on the “EsP” website that address the academic and/or school discipline of History and its relations with differences. In this way, 61 publications were selected and analyzed in their content that discussed different religiosities, ethnic-racial and gender relations, sexualities and in the past. The results show that these publications: 1) are mostly opposed to teaching practices, textbooks, faculties and competitions around the discipline of History; 2) criticize what they consider to be a hegemony of Marxism in History; 3) defend the Catholic Church in temporalities such as the Crusades and the Inquisition, and the Christians, especially the Jesuits in the colonization process; 4) seek to distance the Catholic Church from the experiences of slavery; 5) present a moralizing tone when representing women, as well as the construction of a “theory” that, against the notion of gender, is fixed on the biological as a means of interpreting the roles of men and women in the past, present and for the future. In conclusion, the narratives compiled on the website manifest the reactive character of Brazilian neoconservatism, with a strong moralist, traditional, Christian, heteronormative bias and opposing the demands of women, blacks and LGBTQIA+. The school subject of History is one of its targets, demonstrating its relevance for the construction and defense of knowledge and values that reinforce the authority of historically dominant groups in Brazilian society.

Keywords

History, History Teaching, Unpartisan School, Neoconservatism

Sumário

LISTA DE TABELAS	10
LISTA DE FIGURAS	11
LISTA DE GRÁFICOS.....	12
1. Introdução	13
2. Pressupostos teóricos	26
2.1. Novo conservadorismo e “Escola sem Partido”	27
2.2. Ensino de História, diferenças e produção de identidades.	36
2.3. “Identidades”, “diferenças” e “diferenciação”?	43
3. Metodologia: constituição do <i>corpus</i>	50
3.1 Sobre o site do “Escola sem Partido” e os primeiros passos para seleção do material	50
3.2. Pré-análise: leitura flutuante e seleção dos materiais	53
3.3. A seleção de textos para análise e o processo de codificação: ensino de história e diferenças	58
3.3.1. Unidades de registro e índices	60
3.4. Resultados da Leitura flutuante: reação, “complexo de doutrinação” e a historiografia avessa ao “marxismo”	64
3.4.1. O caráter reativo da produção	64
3.4.2. “O complexo de doutrinação” e o “vírus gramsciano”	68
3.4.3. Uma historiografia avessa ao “marxismo”	71
4. Resultados da codificação e discussão.....	76
4.1. Doutrinação onipresente e reação	76
4.2. História “Marxista” e “anarquismo”	82
4.3. A primazia da família contra o Estado.....	86
4.4. Ideologia de gênero	89
4.5. O “Pluralismo de ideias”	92
4.6. Concepções de História	93
4.7. Por ensino de História em “defesa” o Cristianismo?	109
4.8. As representações das relações étnico-raciais no tempo	123
4.9. Relações de gênero e sexualidade no tempo	134
4.10. Em defesa da cultura ocidental: somos filosofia grega, direito romano e moral judaico-cristã	142
5. Conclusões e considerações finais	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	152

ANEXO I – Publicações selecionadas para análise	156
ANEXO II – Lista de Códigos	158

Lista de tabelas

Tabela 1 - Frequência de textos publicados no site do EsP por categorias. Fonte: Escola sem Partido. Elaboração: o autor	52
Tabela 2 - Distribuição de publicações por tema. Fonte: Escola sem Partido. Elaboração: o autor	56
Tabela 3 - Quantidade de citações em "0. Doutrinação". Fonte: o autor.....	77
Tabela 4 - Quantidade de citações em "3. Religiosidades". Fonte: o autor.....	109
Tabela 5 - Quantidade de citações em "4. Relações étnico-raciais". Fonte: o autor	123
Tabela 6 - Quantidade de citações em "5. Relações de gênero". Fonte: o autor	135
Tabela 7 - Quantidade de citações em "6. Sexualidades". Fonte: o autor	135

Lista de figuras

Figura 1 - Planilha de sistematização. Fonte: Escola sem Partido. Elaboração: o autor	54
---------------------------------------------------------------------------------------	----

Lista de gráficos

Gráfico 1 - Publicação do Blog por Categorias. Fontes: Escola sem Partido. Elaboração: o autor	55
---------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

1. Introdução

Os debates e posicionamentos em relação às questões de identidades parecem ganhar cada dia mais fôlego. Na televisão, nas redes sociais, na política e nos vários espaços, temas relacionados à raça, à religiosidade, aos padrões estéticos, à sexualidade etc. são alvos de discursos acalorados. São muito diversas as formas de tratar esses assuntos e são complexas as relações de pertencimento, estranhamento e exclusão.

Em 2014, iniciei minha graduação em História na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com fortes expectativas de me tornar professor da disciplina na educação básica. Nos primeiros semestres da graduação já pude presenciar, enquanto universitário, o calor de debates em torno da problemática das identidades e das diferenças. Pude acompanhar, seja nas redes sociais, seja nos corredores da universidade, toda a polêmica em torno da propaganda da empresa “O Boticário”.

A empresa em questão criou uma publicidade de dia dos namorados na qual representava casais trocando presentes. Até aí, somente uma propaganda para vender produtos cosméticos. Porém, a marca sofreu boicote nas redes sociais e foi denunciada ao Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar). A razão para tal? Os gestos de carinho e afeto apresentados na propaganda incluíam casais homossexuais, o que para alguns representava uma afronta à família e à sociedade. No entanto, as tentativas de boicote e denúncia foram seguidas de manifestações em apoio ao conteúdo da propaganda e à valorização das várias formas de amor¹. O que seria “somente uma propaganda” gerou comoção no Brasil.

Depois de constatar a trama acima descrita, resolvi assistir ao comercial. Na ocasião, algumas indagações me vieram à mente: por que a representação de um abraço entre dois homens, ou entre duas mulheres estaria promovendo todo aquele debate acalorado? Quais eram os lados em conflito em torno da propaganda?

O processo de formação no Bacharelado em História parecia sempre tocar em questões relativas à diversidade humana. Processos de exploração e escravização, catequização, Inquisição, genocídios baseados na ideia de pureza racial. Relações entre grupos humanos diferentes, lutas contra dominação, lutas por direitos iguais por parte negros, mulheres, migrantes. Diferentes sujeitos, diferentes

¹ Disponível em: < <http://g1.globo.com/economia/midia-e-marketing/noticia/2015/06/comercial-de-o-boticario-com-casais-gays-gera-polemica-e-chega-ao-conar.html> >. Acesso em: 04, set., 2020

culturas, relações de poder, tensão, conflito. Ao mesmo tempo, anseios por igualdade, valorização das identidades de grupos que foram subalternizados, multiculturalismo, movimentos sociais, pluralidade.

O interesse por esses temas, ainda que inicial e disperso, me levou a ingressar no “Grupo de Pesquisa diferenças e interculturalidades no ensino de História” – Diferir, criado e coordenado pela Prof. Dra. Cinthia Monteiro de Araujo. Neste grupo, tive a oportunidade de me aproximar da pesquisa na área do ensino de História, bem como dos debates teóricos em torno da produção social das identidades e diferenças. As reflexões empreendidas naquele grupo guiaram o processo de formação que se seguiu, possibilitando um melhor entendimento sobre aquelas questões que me pareciam estar presentes em todas as disciplinas do bacharelado.

Foi possível identificar que durante as décadas 1960, 1970, com o movimento negro norte americano, o movimento feminista e os estudos de gênero, os esforços em torno da escrita de uma “história geral da África” por africanos, o movimento estudantil, o movimento hippie etc. trouxeram diferentes discursos e significados que desestabilizaram as narrativas universalizantes de nação e de cultura. Esses movimentos denunciavam o caráter racista, sexista e desigual dos diferentes países e lutavam para reposicionar sujeitos, culturas e concepções de vida na sociedade e na história. Nas décadas que se seguiram, as lutas políticas desses movimentos abriram espaço para novas formas de identificação cultural, bem como possibilitaram a conquista de uma série de direitos para grupos e sujeitos marginalizados.

Enquanto universitário que se via como futuro professor de História, entendia a educação como espaço de socialização e produção de humanos enquanto seres sociais (BIESTA, 2012). Pude identificar que esta esfera da atividade humana (a educação) também fora espaço fértil para ação política desses movimentos sociais e sentiu a incidência desses novos discursos.

Identifiquei este impacto quando li as contribuições de Eneida Shiroma, Maria Célia Moraes e Olinda Evangelista (2002). As autoras, ao analisarem a “Conferência Mundial de Educação para Todos”², apontaram que os 155 governos

² Ocorrida em Jomtiem (Tailândia), em 1990. Apontam que dentre os financiadores deste evento estariam a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o

ali presentes subscreveram uma declaração que tinha como principal preocupação a educação básica para crianças, jovens e adultos. Dentre as estratégias acordadas na conferência, é possível observar o reconhecimento da necessidade de priorizar as meninas e mulheres no acesso a este grau de ensino. Essa priorização estaria relacionada à tarefa de combater a discriminação na educação. Ou seja, havia um reconhecimento por parte de várias nações da discriminação sofrida por meninas e mulheres e como esta gerava efeitos negativos no que diz respeito ao acesso à educação. Assim, apontava-se para a necessidade promover o acesso à educação desse grupo.

As autoras ainda argumentam que, entre 1993 a 1996, especialistas da UNESCO produziram um relatório que tratava da condição das políticas educacionais no mundo e delineava o modelo de educação esperado para o século XXI. No *Relatório Delors*, a educação aparece como espaço fundamental para produção de justiça social e compreensão entre os povos, para o combate às exclusões sociais, às opressões e às incompreensões, assim como lugar dos direitos humanos, democracia, universalidade, identidade cultural e tolerância (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002)

Embora possamos discutir o que significam essas preocupações e em quais medidas o relatório e a declaração da “Conferência Mundial de Educação para Todos” de fato corroboraram para os fins enunciados, podemos evidenciar que esses órgãos mundiais reconheciam a existência de discriminações, de exclusão social e de violência entre povos, bem como o papel potencial da educação para/com esta problemática.

O Relatório Delors, reconhece como desafio para o século XXI a “adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação”(SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 66). A educação é apresentada como um lugar que precisa ser de acesso a todos, bem como um espaço para adaptar a diversidade de culturas ao ambiente global. Reconhece-se, por um lado, que as relações entre diferentes culturas é um território conflituoso e, por outro, que a educação teria um papel preponderante para sanar esses conflitos.

Desde então, na faculdade, no âmbito do grupo de pesquisa e individualmente, passei a refletir sobre as relações entre a educação e as diferenças

Banco Mundial, O Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

entre culturas, sujeitos e práticas que marcam as sociedades de nossos tempos. Era comum ouvir sobre a diversidade da sociedade brasileira e ressaltar a necessidade de respeito às diferentes etnias, raças, religiões, opiniões políticas etc. Falava-se também sobre a configuração plural das escolas e sobre a necessidade de elas operarem no combate ao racismo, à homofobia e ao sexismo e as demais formas de discriminação. Foi possível perceber que as preocupações das instituições mundiais em relação às diferenças e à educação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002) tinham ressonâncias no debate brasileiro.

Autores do campo do currículo como Tomaz Tadeu da Silva (2000) e Antônio Flávio Moreira (2002) reconheciam que as questões da diversidade eram marcadas por relações de poder e encarnavam desigualdades, exclusões e atitudes violentas. Silva argumentava que era necessário que a escola e o currículo se comprometessem em apresentar os processos pelos quais identidades e diferenças se produziam, reproduziam, bem como se inseriam em relações complexas de poder e submissão. Moreira também caminha neste sentido, advogando por uma educação que promova o reconhecimento da diferença, numa busca por igualdade.

A questão das diferenças humanas individuais e coletivas pairavam em torno da educação. Esta última era vista, tanto como espaço no qual desigualdades, discriminações e exclusões, quanto meio através do qual seria possível superar esses mesmos problemas sociais. A constatação do caráter plural da sociedade brasileira e o anseio de uma educação construtora de igualdade, cidadania e democracia está expressa em documentos curriculares do Brasil. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), por exemplo, tinham, como motivação

garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes (BRASIL, 1997, p. 13) (grifos meus).

Além disso, tal documento traz em seu bojo os “Temas Transversais”, conteúdos que devem perpassar as diferentes áreas disciplinares. Dentre tais temas, há aquele dedicado à Pluralidade Cultural. Aqui são reconhecidas as diferenças presentes na sociedade brasileira e é atribuída à educação a tarefa de reconhecer a

riqueza dessa diversidade e possibilitar a aprendizagem da coexistência dos diferentes, em igualdade.

Embora já a Constituição Federal (art. 210) e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 reconheçam as diferenças e as entendam como um direito que deve apontar para produção da equidade (CURY, 2008), os PCNs e uma série de leis que os sucederam reforçam a necessidade de a escola ocupar um papel no combate ao preconceito e à discriminação.

Em 2003, foi promulgada a lei 10.639, que, modificando a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB), tornara obrigatória a inclusão da temática “História e cultura Afro-brasileira” no currículo das escolas brasileiras. O conteúdo programático previa: “História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003). Vale ressaltar que a promulgação da lei remete aos esforços históricos do movimento negro brasileiro (PEREIRA, 2017). Nota-se, portanto, que esta lei se insere numa luta para ressignificar a história e a identidade nacional. Mais uma vez, a educação e a escola são vistas como um lugar privilegiado para tal tarefa. Em 2008, a lei 11.645 também modificou a LDB para tornar obrigatório o ensino não só do tema “História e Cultura Afro-brasileira”, mas também a “História e Cultura Indígena”. Nela, os indígenas e suas culturas também devem ser resgatados como contributos da formação do país.

Em 2004, fora criado o programa “Brasil sem Homofobia”, que tinha como finalidade o combate à discriminação contra Gays, Lésbicas, Transsexuais e bissexuais. Dentre as frentes do programa, mais uma vez a educação ganha centralidade. A questão das diferenças sexuais entrava na pauta da educação. Claudia Vianna (2015) argumenta que o processo em torno da produção deste programa contou com participação ativa do movimento LGBT.

Seguindo a esteira da legislação sensível aos movimentos sociais, a lei 11.340/06, conhecida como “Lei Maria da Penha”, foi promulgada, contando com forte ativismo por parte das mulheres (BARSTED, 2011). Essa lei, modificando o código penal brasileiro, tinha como finalidade coibir a violência doméstica e combater a discriminação contra as mulheres. Entretanto, ela se aproxima da legislação supracitada na medida em que indica, dentre os mecanismos para sua efetivação, a necessidade de acoplar aos currículos escolares de todos os níveis de

ensino, conteúdos que discutam os direitos humanos e a equidade de gênero, raça e etnia, bem com os temas relativos à violência doméstica.

A apresentação dessa legislação corrobora para percebermos que neste período a política educacional brasileira reconhece a escola como *locus* para trabalhar com questões relativas à pluralidade de nossa sociedade. Os objetivos, em geral, são: combater discriminações, combater a violência e reconhecer as contribuições de sujeitos que foram negligenciados pela história. A participação ativa de movimentos sociais, a luta contra a discriminação e os anseios de igualdade pareciam caminhar de forma conjunta com os desejos de construção de uma sociedade democrática. A sequência de aprovação das leis faz parecer que, nesse período, havia certo consenso acerca do caráter desigual em nossa sociedade e da necessidade da escola de produzir comportamentos de igualdade, respeito e acolhimento.

No entanto, em 2011 ocorreu um fato na política brasileira que pareceu desestabilizar este aparente acordo. O “Projeto Escola sem Homofobia”, que estava recebendo auxílio financeiro por parte do Ministério da Educação (MEC) e suporte técnico da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), chamou a atenção da oposição ao governo. Dentre as frentes do projeto, estaria a elaboração da cartilha “Escola sem Homofobia”, que trazia atividades a serem feitas pelos professores em sala de aula com o intuito de promover respeito à diversidade sexual. Neste sentido, o material estaria caminhando junto às finalidades do programa “Brasil sem Homofobia”. Porém, a distribuição do material fora vetada pela então presidente Dilma Rousseff. O veto estaria associado à forte pressão sofrida pela presidente por parte do congresso, com especial atuação de frentes parlamentares associadas às denominações cristãs (católica e evangélicas). O material foi apelidado pejorativamente de “kit gay” e foi acusado de conter uma suposta “ideologia de gênero”, mecanismo este que seria utilizado para subverter a normalidade da sexualidade biológica. Dentre um dos principais opositores ao programa esteve Jair Bolsonaro, um dos inventores do termo pejorativo.

Naquele período, o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) dava sinais de instabilidade. Diferentes setores da sociedade se posicionavam contra as políticas públicas que vinham sendo levadas a cabo ao longo dos anos precedentes. Dentre aqueles que atuavam politicamente contra o governo, se destacavam os

grupos associados às igrejas católica e evangélicas. Na argumentação de Maria das Dores Campos Machado (2018), católicos carismáticos e evangélicos neopentecostais atuaram politicamente, inclusive dentro da câmara legislativa federal, em reação às políticas que, ao longo dos governos PT, caminhavam para a expansão dos direitos humanos. A “sensibilidade” dos governos PT em relação às demandas de movimentos feministas, como a descriminalização do aborto, e do movimento LGBT, como a criminalização da homofobia e a inclusão dos temas da diversidade sexual na escola, fez com que esses grupos religiosos, associados a outros grupos e interesses, se colocassem contra o governo. Este processo culminou no impedimento da então Presidente Dilma Rousseff, em 2016. Na sessão de votação do impeachment, era possível identificar uma série de discursos que se colocavam em defesa da “família tradicional”, dos “valores e costumes cristãos” e contra a “ideologia de gênero”.

Foi nesta conjuntura que, como argumenta Luis Felipe Miguel (2016), um movimento surgido em 2004 e que passara um bom tempo sem grandes atenções emergiu e ganhou espaço no debate sobre a educação. Trata-se do Movimento e do site “Escola sem Partido” (EsP), criado por Miguel Nagib com o intuito de combater aquilo que seu fundador considerava ser o uso, por parte da esquerda, do sistema educação para fins de doutrinação ideológica.

Na argumentação de Miguel (2016), os acontecimentos de 2011 fizeram o discurso do movimento se modificar. Se na ocasião de sua criação o intuito era combater a doutrinação ideológica realizada por professores de esquerda, a partir daí – do suposto “kit gay” - o movimento passaria também a combater a “ideologia de gênero”, entendendo que as escolas do país estariam doutrinando as crianças e adolescentes para serem de esquerda, gays e lésbicas. Essa inflexão deu popularidade e aceitação ao discurso do movimento, inserindo-o com proeminência no debate educacional.

Em 2014, o então deputado estadual Flávio Bolsonaro pediu a Miguel Nagib a elaboração de um projeto de lei (PL) que contivesse as propostas do movimento “Escola Sem Partido”. O PL foi apresentado na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ). Semanas depois, o vereador Carlos Bolsonaro apresentou o mesmo projeto na Câmara dos Vereadores do Município do Rio. A partir de então, Miguel Nagib dispôs um modelo de anteprojeto de lei com os pressupostos do movimento “Escola Sem Partido” para vereadores e deputados que

quisessem apresentá-lo nas diferentes casas legislativas do país (PENNA, 2016). Esses projetos de lei passaram a ser apresentados em diferentes Municípios, Estados, e até na Câmara dos Deputados. Uma breve análise do anteprojeto de lei para o nível federal mostra a aversão do movimento à presença do conceito de gênero na escola (“Art. 2º. O Poder Público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero”). Além disso, os temas relativos aos valores morais são aqui considerados como primazia da família, de forma que o Estado não deve intervir nesta esfera (“V – respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções”)³.

A atuação do movimento, entretanto, não se restringiu aos PLs. O EsP estimulou e cedeu espaço para denúncias de pais e alunos a professores/as considerados/as doutrinadores/as e militantes da “ideologia de gênero”. A aversão aos estudos de gênero, a aversão à esquerda e a defesa da primazia dos interesses da família em relação ao projeto de educação do Estado permitem considerar que existe uma tentativa do “Escola sem Partido” de excluir as diferenças dos ambientes educacionais (MACEDO, 2017).

A expansão do “Escola sem Partido” pelas diferentes casas legislativas do país e sua expressividade no debate em torno da educação não foram fenômenos que ocorreram sem resistência. Educadores e pesquisadores de diferentes áreas vêm investigando o movimento e denunciando-o como antidemocráticos. Dentre esses, o grupo “Professores contra o Escola sem Partido” (PCESP), que além de acompanhar a trajetória do “EsP”, busca produzir análises e reflexões sobre as ações e agentes do movimento⁴.

Nos últimos anos, diferentes autores da educação têm se dedicado a estudar o “Escola sem Partido” e seu projeto de Lei. Além dos trabalhos já mencionados, contribuições como as de Fernanda Moura (2016) e Marina Lacerda (2019) explicitam os vínculos dos propositores e defensores do projeto – e do movimento – com a bancada cristã (evangélica e católica), o que nos faz considerar o

³ Disponível em: < <http://escolasempartido.org/anteprojeto-lei-federal/>>. Acesso em: 02 dez. 2021.

⁴ Endereço eletrônico do grupo “Professores Contra o Escola sem Partido”: <https://profscontraoesp.org/>

movimento como parte da reação “antipetista”. Já Fernando Penna e Diogo Salles (2017) mostram que Miguel Nagib e o EsP possuem conexões com instituições vinculadas ao ideário neoliberal. Os ataques aos estudos de gênero são analisados por Miguel (2016), Elizabeth Macedo (2017) e outros autores e autoras.

Neste período de acirrados debates em torno dos projetos para o país, o que incluía a educação, eu cursava a disciplina de Didática em História juntamente com a Prática de Ensino. Um dos principais debates a que nos dedicávamos dizia respeito aos sentidos do ensino desta disciplina em nossa sociedade. Em outras palavras, refletíamos sobre quais eram as finalidades do conhecimento histórico nas escolas de um país que, ainda que sob diversos percalços, pretende construir uma sociedade democrática.

Naquele momento, a constatação de que temáticas como “História e Cultura Afro-brasileira” e “História e Cultura Indígena” eram obrigatórias na educação básica me vinha com certo teor de “conflito”. Tinha a convicção de que essas temáticas eram fundamentais para combater discriminações, preconceitos e estereótipos, bem como colocavam em cena questões negligenciadas em nossa sociedade. Em contrapartida, tinha também convicção de que não havia sido preparado, até àquela altura do bacharelado, para abordar essas temáticas sem correr risco de reproduzir “lugares-comuns” e cometer simplificações. Procurei por disciplinas que contribuíssem para lidar com esse déficit, algo que foi frutífero, mas que não sanou a insegurança.

Era comum que, naquela disciplina (Didática em História), nós alunos utilizássemos dos preceitos correntes na legislação educacional para responder perguntas acerca dos objetivos do ensino de História. Entretanto, a professora sempre pontuava que respostas como “romper com preconceitos”, “respeitar diferenças”, “construir conhecimentos críticos”, “valorizar determinadas culturas que foram negligenciadas” eram possibilidades que transcendiam a disciplina na qual estávamos nos formando. Ela nos convidava a pensar naquilo que havia de peculiar no conhecimento histórico para contribuir com aqueles anseios. Ou seja, não se tratava de abandonar aquelas finalidades – que são finalidades da própria educação –, mas de pensarmos em como, nas aulas de nossa disciplina, poderíamos caminhar para aqueles sentidos.

Chegamos à conclusão de que o trabalho com/nas temporalidades era aquilo que singularizava nossa disciplina na tarefa de produzir sujeitos para o nosso tempo

e espaço, ou seja, uma sociedade democrática, plural. Considerávamos que, através de nossa narrativa, mobilizávamos concepções de tempo, de duração, ritmos e, com esses, personagens, valores, culturas, governos. A partir da argumentação de Albuquerque Júnior (2016), identificamos que a aula de história é uma forma de experimentação da variedade humana no tempo. Ela (a aula de história) funcionaria como uma viagem que permitiria aos alunos se deslocar de sua temporalidade, ver e viver o diferente (no se relacionar, no governar, no conhecer) e retornar ao próprio tempo modificado. Acreditávamos que, deste modo, seria possível desessencializar posições de sujeito, valores hegemônicos, relações de poder e, assim, preparar sujeitos capazes de lidar o que lhe é estranho, com a alteridade, com a mudança.

Em 2018, Bolsonaro foi eleito carregando, dentre suas pautas para a educação, o ideário proveniente do movimento EsP. Como vimos anteriormente, tal movimento guarda fortes relações com a família Bolsonaro. Ao ser eleito presidente, Jair Bolsonaro se posicionou diversas vezes em favor do “Escola sem Partido”. Entretanto, ao longo do início de seu mandato, essa relação que parecia consistente parece ter esfriado. Conquistas por parte do movimento foram consideradas inconstitucionais. Em agosto deste de 2020, o STF decretou a inconstitucionalidade da Lei “Escola Livre”, que carrega em seu cerne o ideário do “Programa Escola sem Partido” presente na câmara dos deputados. No mesmo mês, Miguel Nagib informou seu desligamento do movimento, alegando falta de apoio à pauta por parte do governo Bolsonaro.

A saída de Nagib do movimento nos faz refletir sobre o próprio fim do “Escola sem Partido”, já que ele, além de fundador, era o principal articulador do movimento. Porém, tanto o site do movimento, quanto o site do programa permanecem no ar. Além disso, a expressividade que o movimento adquiriu, as forças políticas que mobilizou, bem como o apoio que recebeu de setores da população, nos faz atentar para as argumentações elaboradas e como estas chegaram a pautar as eleições de 2018. Embora a saída do advogado possa significar uma forte perda para o movimento, isso não necessariamente significa que o “Escola sem Partido” tenha chegado ao fim, muito menos que tenha se esgotado o ideário que mobilizou e conquistou apoio na sociedade brasileira.

É possível identificar que, ao longo dos governos do Partido dos Trabalhadores, mas não só nele, a disciplina de História fora espaço de luta de movimentos sociais. Essas lutas culminaram em legislações que incluíram novas

culturas, sujeitos e abordagens no ensino desta disciplina. Se consideramos “Escola sem Partido” como o “braço educacional” de uma conjuntura de reações políticas, as quais buscavam conter avanços de movimentos sociais que rumavam aos direitos humanos, me interessa investigar como este movimento aborda a interface entre diferenças (de sujeitos, sexualidades, religiosidades, valores) e ensino de história. Ou seja, se durante determinado período a disciplina esteve sensível aos movimentos sociais e buscou incluir as diferenças humanas dentre seus conteúdos, como se constituiria um ensino de história proposto no âmbito deste contexto de reação? Como esses sujeitos, culturas, religiosidades que ganharam espaço no ensino de história - especialmente ao longo dos governos PT - são tratados num ensino de história proposto por um movimento que reage a mudanças?

Entendo que esta pesquisa caminha no sentido de compreender as agências e pautas conservadoras, ou neoconservadoras, na educação brasileira. Se o “Escola sem Partido” fora o “espaço” no qual diferentes setores e pautas da sociedade se articularam com vistas a dar novos significados à escola e à educação, estudar seus discursos pode contribuir para melhor compreensão dos artifícios e argumentos que foram e podem ser mobilizados contra a expansão de direitos humanos e da própria democracia.

Como argumenta Marina Lacerda (2019), “a nova direita brasileira” reativa articula pautas religiosas, o ideário neoliberal, pautas punitivistas e aquelas que defendem a primazia da família patriarcal. O EsP e o seu programa mobilizaram diferenciadas pautas e, assim, adquiriram expressividade. Alimentado por esta conjuntura de reação, o “Escola sem Partido” também corroborou para fortalecer esta “onda”.

As propostas legislativas provenientes dessa nova direita, da qual consideramos que o EsP é parte, são, na grande maioria das vezes, arquivadas. Entretanto, elas têm capacidade significativa de mobilizar a base parlamentar (LACERDA, 2019). Sendo assim, propostas como aquelas do “Programa Escola Sem Partido” ou similares podem continuar sendo utilizadas para mobilização desses parlamentares e os grupos a eles associados. A nível de exemplo, as propostas de “educação domiciliar”, ou “homeschooling”, vêm ganhando espaço no debate educacional atual.

Embora saibamos do “desligamento definitivo” de Miguel Nagib, o que poderia significar o fim do “Escola sem Partido”, ainda chama atenção a

expressividade que o movimento ganhou no debate educacional brasileiro. Grupos que o apoiaram permanecem atuando politicamente e têm proeminência na atual conjuntura do país. É possível identificar como apoiadores do movimento adquiriram expressividade no governo Bolsonaro. Bia Kicis, que é uma das proponentes de um PL do tipo “Programa Escola sem Partido”, ocupa o cargo de presidência da Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ) da Câmara dos Deputados. Sandra Ramos, apoiadora do EsP, ocupou o cargo de coordenadora de materiais didáticos do MEC.

Além disso, foram variadas as manifestações da população em torno de pautas que guiaram o “Escola sem Partido”, especialmente nas manifestações favoráveis ao impeachment de Dilma⁵, o que indica que o ideário mobilizado pelo movimento encontrou ecos em partes da população brasileira.

Embora o “Escola sem Partido” pareça ter perdido seu principal articulador, os setores que compuseram o movimento têm proeminência no debate público brasileiro, o que possibilita que mobilizem grupos parlamentares, fiéis e outras ações com vistas a disputar o sentido da educação no país.

Vale destacar que o site do movimento continua no ar, com seus textos, depoimentos, vídeos etc. Desta forma, temos um espaço fértil para investigar os diferentes argumentos apresentados pelo movimento sobre variados assuntos relacionados à educação e compreender os termos e modos com os quais o “Escola sem Partido” foi possível e se expandiu.

Sobre a disciplina de História, do ponto de vista teórico, político (vide as lutas dos movimentos sociais e as leis promulgadas) e pessoal, seus conhecimentos aparecem como férteis para tratar questões relacionadas às diferenças humanas (individuais e coletivas) e, assim, “pavimentar o caminho” para produção de sujeitos capazes de viver uma sociedade democrática e plural. Se esta disciplina carrega possibilidades epistemológicas para tratar o caráter histórico e contingente de determinados padrões que se referem a valores morais, modelos familiares, papéis de gênero, sexualidade etc. e, desta forma, desconstruir naturalizações, essencializações e estereótipos, é precípuo analisar como um movimento relacionado às demandas conservadoras, ao tratar do ensino da disciplina, aborda

⁵ Esta presença pode ser identificada na publicação da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/FIOCRUZ). Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-escola-faz-doutrinacao>. Acesso em: 02 dez. 2021.

diferentes sistemas de valores e de relações entre sujeitos, papéis de gênero, formas de lidar com a religiosidade, maneiras de pensar a sexualidade e a identificação étnico-racial que podem ser constatadas no decorrer do tempo, para assim compreendermos as tensões em torno do ensino desta disciplina escolar.

Além desta introdução, o texto conta com outras seções. No capítulo 2, são apresentados os pressupostos teóricos que balizam esta pesquisa. Abordo a noção de neoconservadorismo, apresento as concepções que sustentam meu entendimento acerca do ensino de História e, por fim, trato da produção de identidades e diferenças. No capítulo 3, apresento a metodologia empregada na pesquisa. Trago informações do site do “Escola sem Partido” e o “Blog” nele contido, assim como descrevo a construção do *corpus* e o processo de análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Além disso, apresento resultados provenientes da leitura flutuante, que consiste no processo de aproximação (por meio da leitura) com os documentos, assim como momento de definição do *corpus*. No capítulo 4, apresento os resultados e discussões provenientes dos materiais selecionados. Por fim, no capítulo 5, apresento as conclusões e considerações finais da pesquisa.

2. Pressupostos teóricos

Nesta seção apresento as escolhas teóricas que guiaram a construção de meu objeto de pesquisa, a seleção do material que compõe o *corpus*, bem como o processo de interpretação dos resultados. Num primeiro momento, busco situar o movimento “Escola sem Partido” (EsP) num cenário econômico, político e cultural que aponta para ascensão de demandas neoconservadoras. Tais demandas contaram com a atuação ativa da “nova direita brasileira” - para usar os termos de Marina Lacerda (2019). Pretendo apresentar compreensões acerca da racionalidade política “neoconservadora” e como ela encontra ecos, quanto à educação, no EsP.

Em seguida, apresento escolhas teóricas que foram feitas ao longo de meu processo de formação na licenciatura em História. Tratam-se de concepções acerca do conhecimento histórico no espaço escolar. Considero que este movimento, além de explicitar a noção de “ensino de História” com a qual venho operando, identifica minha subjetividade enquanto pesquisador, ou seja, situa processos de formação pelos quais passei e que guiam minhas reflexões. As concepções mobilizadas apontam para possibilidades na construção de sujeitos capazes de viver a diversidade sociocultural que nos circunda e “conscientes” de processos que produzem desigualdades, preconceitos, exclusões e violências. Além disso, apresento como entendo as questões em torno da relação entre conhecimento histórico e produção de identidades.

Por fim, apresento as concepções em torno das dinâmicas entre “identidade” e “diferença”. Estas escolhas também são frutos de reflexões operadas ao longo de meu processo de formação, tanto na licenciatura de História, quanto a que ocorreu ao longo do mestrado em Educação. Recorro a diferentes abordagens teóricas que tiveram como eixo central a questão do sujeito e suas formas de identificação e diferenciação. Interessa aqui apresentar conceitos e entendimentos acerca da forma como produzimos e somos produzidos como um “eu/nós”, enquanto também produzimos e nos relacionamos com “outros”. Autores dedicados aos chamados “Estudos culturais”, em especial as formulações teóricas de Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva, me foram de grande auxílio e, desta forma, suas contribuições guiam esta pesquisa. Ao se dedicarem às questões da linguagem, do sujeito e das dinâmicas do poder nas sociedades contemporâneas, as contribuições desses autores me permitiram compreender identidades e diferenças como produções

discursivas, elaboradas a partir de processos de “diferenciação” que, por sua vez, são operados no âmbito da linguagem e do poder. Assim, entendendo identidades e diferenças como produtos de um processo relacional, marcado por tensões, exclusões e desigualdades.

2.1. Novo conservadorismo e “Escola sem Partido”

A pesquisa parte do pressuposto de que o “Escola sem Partido” e a conjuntura em que o ele emergiu ao debate público estão relacionados com a ascensão do “novo conservadorismo” (LACERDA, 2019), fenômeno este que se desenvolve em escala global e que encontrou ecos no Brasil (IAMAMOTO; MANO; SUMMA, 2021). Busco aqui apresentar as características dessa racionalidade política, econômica e cultural, bem como suas aproximações com o “EsP”.

A eleição de Jair Messias Bolsonaro no Brasil nos leva a refletir sobre a confluência de dois discursos e posturas que, a princípio, parecem contraditórios. Se por um lado, enquanto candidato à presidência, Bolsonaro se dizia defensor da moralidade, da família tradicional e dos valores cristãos, por outro, ele não tinha pudores ao dizer que gastou, enquanto Deputado Federal, o auxílio moradia que recebia – mesmo já possuindo um imóvel - para “comer gente”⁶, tampouco se ressentia ao comentar em favor das torturas operadas na ditadura militar.

Este fenômeno não é uma peculiaridade brasileira, as figuras de Bolsonaro e de Donald Trump são algumas dentre outras que articulam esses dois discursos. O entendimento que tenho de como estes discursos, aparentemente conflitantes, se articularam e ganham força política a ponto de eleger presidentes é baseada nas contribuições de Wendy Brown (2006, 2019), ao abordar a conjuntura norte-americana, de Flávia Biroli, Maria da Dores Machado e Juan Vaggione (2020), à medida que os autores tratam este fenômeno na América Latina e, por fim, o trabalho de Marina Lacerda (2019), que argumenta em torno da “nova direita brasileira”.

6

Disponível

em:

https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2018/01/12/interna_politica,930477/bolsonaro-diz-que-usou-auxilio-moradia-para-comer-gente.shtml. Acesso em: 03 nov. 2021.

Em *American Nightmare*, Wendy Brown (2006) argumentou sobre a articulação, nos Estados Unidos, entre duas racionalidades distintas que se combinavam em um processo de desdemocratização: por um lado, o neoliberalismo e, por outro, o neoconservadorismo. No argumento da autora, o primeiro é entendido como uma racionalidade política que organiza a esfera política, as práticas de governo e os cidadãos a partir da lógica do mercado. Diferente do liberalismo “clássico”, o neoliberalismo não entende o mercado como algo natural e autorregulado. Ao contrário, entende que o mercado, o comércio e o empreendedorismo devem ser normativos, sustentados pela lei e pela política social e econômica. A autora entendia que os neoliberais colocavam a lógica do mercado como reguladora do social e do político. Assim, o próprio Estado deveria ser regido pelo mercado e, ao mesmo tempo, facilitá-lo.

Sobre o neoconservadorismo, a autora entendia que, embora articulado com cristãos, judeus e lideranças religiosas, ele se formou da articulação de interesses que fugiam do âmbito do “sagrado” - embora esse aspecto o tenha garantido popularidade. O que lhe atribuiria o adjetivo “neo” seria seu aberto posicionamento em prol de um poder estatal guiado pela moralidade e suficientemente forte para impô-la nacional e internacionalmente. O poder estatal deveria garantir a moralidade tradicional, enquanto se impunha contra aqueles considerados os responsáveis pelo desmantelamento da sociedade tradicional (inimigos da tradição ocidental): comunistas, pessoas negras, feministas, LGBTs, liberais, grandes corporações, muçulmanos etc (BROWN, 2006).

Assim, enquanto um defendia que o poder estatal deveria ser guiado pela lógica do mercado, o outro considerava que este mesmo deveria atuar em prol da moralidade. Entretanto, enquanto os neoliberais não se opunham à moralidade, desde que ela servisse ao interesse mercadológico, os neoconservadores não se opunham a um Estado não-provedor e capitalista, desde que este tivesse poder para garantir e impor a “moral tradicional” interna e externamente. Isso permitiu uma associação que deslocara os moldes da democracia liberal, ancorada nas noções de universalidade, secularidade, pacificidade. Defendia-se um Estado abertamente parcial, regulado pela dinâmica do mercado, e utilizado em prol da religião, da família e dos valores tradicionais. Aqui, a ideia de igualdade é entendida como “apelo demagógico”, que fere a classe média branca contribuinte – defendida pelos neoconservadores como modelo para a sociedade -, bem como a ideia, largamente

defendida pelos neoliberais, do cidadão empreendedor. Brown (2006) conclui que essa articulação colocara em risco a própria democracia, à medida que desvalorizava qualquer noção de igualdade e equidade, enquanto defendia um Estado autoritário interna e externamente.

Esta interpretação da autora, no entanto, foi revisada em trabalho mais recente. Brown (2019) considera que, ao invés de tratar a extrema-direita antidemocrática como a confluência de duas racionalidades distintas, as raízes deste grupo e de seus posicionamentos podem ser encontradas nas formulações neoliberais. Para ela, tais formulações movimentam a extrema direita, enquanto esta

Mobiliza um discurso de liberdade para justificar suas exclusões e violações às vezes violentas e que visam reassegurar a hegemonia branca, masculina e cristã e não apenas expandir o poder do capital [...] essa formulação de liberdade pinta a esquerda, incluindo a esquerda moderada ou liberal, como tirânica, ou mesmo fascista em sua preocupação com justiça social e, ao mesmo tempo, como responsável pelo esgarçamento do tecido moral, pelas fronteiras desprotegidas e por premiar quem não merece (BROWN, 2019, p. 20).

Brown concorda com as análises que situam uma “revolução neoliberal” a qual, organizada por acadêmicos, ativistas jornalistas e empresários e associando moral e mercado, visava governar e disciplinar os indivíduos, enquanto “maximizava” a liberdade por meio da “demonização” da vida política e do social. A autora dedica sua obra à análise das propostas de Friedrich Hayek e das mutações que elas sofreram para tornar possível a ascensão da extrema direita nos EUA.

Para o economista austríaco, mercado e moral tinham suas raízes articuladas à liberdade e evoluíam de forma espontânea. A proposta hayekiana se coloca contra qualquer política que viesse do Estado e que visasse organizar o desenvolvimento da sociedade, promover justiça social e equidade, entendendo que esses anseios rumavam para violação da liberdade e, desta forma, para o totalitarismo.

Para Hayek, o mercado e a moral, juntos, são o fundamento da liberdade [*freedom*], da ordem e do desenvolvimento da civilização. Ambos são organizados espontaneamente e transmitidos da tradição e não pelo poder político. Os mercados só podem funcionar impedindo-se o Estado de neles se imiscuir ou intervir. A moral tradicional só pode funcionar quando se impede igualmente que o Estado intervenha nesse domínio e quando a expansão daquilo que Hayek chama de esfera pessoal protegida” confere à moralidade mais poder, amplitude e legitimidade do que as democracias sociais seculares racionais propiciam (BROWN, 2019, p.23).

Desta forma, a autora considera que a racionalidade neoliberal, continha, para além de um projeto político voltado ao mercado, um anseio moral. Impedir que o Estado se fizesse presente tanto no mercado, quanto na moral tradicional,

seria, nas apostas neoliberais, a maneira de garantir a liberdade. Embora entenda que o caráter antidemocrático e violento do período atual seja, de alguma forma, uma versão estranha da razão neoliberal “clássica”, Brown (2019) entende que esta última serviu de base para a extrema direita, à medida que pregava o desmantelamento do social e da vida política democrática. A defesa de uma liberdade enquanto direito desvinculado do social, a torna basicamente sem restrições, limites e civilidade.

No pensamento de Hayek, a articulação entre a moral e o mercado se dá na medida em que ambos são considerados como ontologicamente espontâneos e evoluídos, sendo levados de geração em geração por meio da tradição. Esta é entendida como um conjunto de regras morais que são aceitas de forma universal sem que haja coerção aos indivíduos. A partir da tradição, a noção de liberdade de Hayek é fundamentada. Para ele, a liberdade, ao invés de ser entendida como emancipação em relação aos poderes, é concebida como a capacidade de cumprir papéis que são herdados da tradição sem a necessidade de força coercitiva. Entendendo a tradição moral como constitutiva da liberdade e com um desenvolvimento espontâneo, o qual não deve ser tocado pelo Estado ou pela noção de coletividade, a interpretação hayekiana pavimentaria o caminho para os ataques a uma concepção de democracia. As tradições são entendidas como fonte de uma ordem espontânea e não intencional, que evoluem internamente e que, externamente, competem. Hayek ainda defende que somente aquelas tradições ancoradas na família, na propriedade e na liberdade individual conseguirão sobreviver nesta competição evolutiva. A liberdade individual reforça a tradição enquanto a fornece adaptações, em contrapartida, a tradição garante a liberdade, enquanto faz os indivíduos cumprirem convenções e regras sem a necessidade de uso da força. Sem que haja ação planejada, o poder político deve se limitar a gerenciar as regras universalmente aplicáveis que são provenientes da tradição. Ela, quase sempre codificada pela religião, assume certa incontestabilidade ao mesmo tempo que limita o poder político de atuar naquilo que diz respeito à moralidade:

Esta formulação explica uma vertente da racionalidade que organiza nosso predicamento atual: a verdade suprimida da vida política é transferida para declarações morais ou religiosas enraizadas na autoridade da tradição. O efeito é dissociar a verdade da responsabilidade [*accountability*] (uma receita do autoritarismo), contestar a igualdade e a justiça por meio da tradição, e eliminar a legitimidade da soberania popular (BROWN, 2019, p. 126).

A constatação de que o capitalismo “sem filtros” e o “Estado Social” corroeram os princípios morais da tradição, colocara a questão de como resgatá-los sem se utilizar o poder do Estado – entendido como problema. A autora identifica que Hayek propõe três técnicas: a primeira é a limitação do poder legislativo, que não deve gerar regras gerais e nem atuar em nome do “interesse público”. A segunda se refere à exclusão da tarefa de se produzir justiça social, entendida como discurso falacioso. Por fim, defende-se a expansão da “esfera pessoal protegida”. Sobre a última, Brown afirma que se trata da contribuição “original” de Hayek. Com ela, o autor define esferas restritas da ação do Estado e defende que, cada vez mais, conteúdos sejam tomados como privados, particulares, defendidos do poder estatal e das normas democráticas. Segundo a autora, a expansão da esfera protegida, ou seja, a acumulação de aspectos para o âmbito do privado, livre da coerção do estado e da sociedade, tinha, para Hayek, a capacidade de garantir a retomada dos valores morais tradicionais. Sem regulações, a tradição poderia operar seu próprio desenvolvimento “espontâneo”, o que, como dito anteriormente, significa para Hayek assegurar a liberdade e as regras morais.

A defesa da ‘esfera pessoal protegida’, assim expandida, é o meio pelo qual a tradição e a liberdade repelem seus inimigos – o político e o social, o racional e o planejado, o igualitário e o estatista. O alargamento do domínio no qual a liberdade pessoal é irrestrita permite justamente que as crenças e costumes tradicionais, ou aquilo que Hayek chama de “convenções e costumes do intercâmbio humano”, reivindiquem legitimamente e de fato recolonizem o cívico e o social em que a democracia outrora imperava (BROWN, 2019, p. 129).

Entendendo o mercado e a moral como práticas ontologicamente similares e “evoluídas”, de desenvolvimento adaptativo “espontâneo” e que produzem ampla aceitação voluntária, a ação estatal é reduzida à proteção desses “entes” contra qualquer tentativa de racionalização, planejamento, controle, sejam provenientes da “sociedade” ou da noção de justiça social. Enquanto projeto político econômico e moral, o neoliberalismo, além de proteger a lógica do mercado de qualquer intervenção, visa também garantir a moralidade tradicional por meio da expansão da “esfera pessoal protegida”. À medida que a política neoliberal mercantilizava a vida, num movimento concomitante, a família passou a ocupar o papel de suprir aquilo que outrora era adquirido pela política pública. Por um lado, mercantilização, por outro, familiarização (como parte da expansão da esfera pessoal protegida). Brown argumenta que a liberdade desatrelada do social era a ferramenta neoliberal mais potente para substituir a democracia pela desregulação do mercado e pela

moral tradicional. A proteção à liberdade individual garantiu, nos EUA, que grupos religiosos se posicionassem contra toda noção de igualdade, contra minorias, contra direitos reprodutivos. Ou seja, abriu espaço para religiosos evangélicos expandirem seus domínios na vida pública. Contra a inclusão, a igualdade e o secularismo, esses grupos se organizavam e lutavam para (re)cristianizar a sociedade e impor seus valores em nível nacional e internacional. Aqui, a autora considera que o neoliberalismo tal como vinha sendo operado nos EUA, fugia da proposta de proposta de Hayek, à medida que a conformidade voluntária à tradição fora substituída por uma politização da moralidade. Assim, a ideia de uma moralidade de ordem espontânea e não coercitiva se perdia. A autoridade política e familiar fora posta contra a própria liberdade, bem como os valores tradicionais foram utilizados como mecanismo de reação do “homem branco”, niilista, com o orgulho ferido e ódio por um mundo em mudanças. Por fim, a proposta de Hayek previa uma liberdade coibida por esta tradição aceita sem coerção, mas o neoliberalismo existente fez dela um instrumento de ataque e de poder político (BROWN, 2019).

Assim como Brown, Biroli, Machado e Vaggione (2020) argumentam que o neoconservadorismo está diretamente atrelado ao neoliberalismo. O primeiro é entendido como uma forma de governo (procedimentos e práticas) alinhado ao segundo⁷. Entendendo o conservadorismo como um fenômeno posicional, os autores argumentam que a ideologia e a ação conservadoras se dão à medida que as estruturas sociais e políticas tradicionais são “ameaçadas”. Quando a ordem social, por conta do fortalecimento de setores minoritários, está em vias de mudança, esses setores se organizam e agem.

Nesse sentido, os autores defendem o conceito de neoconservadorismo como potencial para análise social, pois entendem que ele permite atentar para as coalizões que sustentam o contexto atual, bem como para uma racionalidade que organiza a vida política e a subjetividade com base na regulação da moral e sexual. O neoconservadorismo, neste sentido, se refere a um conjunto de técnicas que dirige a conduta dos sujeitos e produz subjetividades. Esta racionalidade tem por base a noção de família patriarcal e dos papéis tradicionais de gênero e reprodução.

⁷ Os autores utilizam o termo “governo” em referência à noção de governamentalidade de Michel Foucault. Essa noção se refere às técnicas e procedimentos que tem como finalidade organizar/dirigir condutas e produzir subjetividades.

Pois é justamente com base na família que, segundo os autores, neoliberais e conservadores se articulam. Os neoconservadores se colocam contra as mudanças relacionadas à inserção da mulher no mercado de trabalho, à autonomia sexual e ao divórcio. Como resposta a esta mudança, recorrem a políticas que visam restabelecer a família patriarcal. Em consonância com esta estratégia, a desregulação proveniente do neoliberalismo, ao arrancar do Estado a tarefa de produzir políticas de bem-estar, atribui à família o dever de provisão, de saúde, educação e demais necessidades (VAGGIONE; MACHADO; BIROLI, 2020)

Além disso, os autores defendem que a noção de neoconservadorismo aponta para uma temporalidade na qual os esforços dos movimentos feministas e LGBT culminaram na aquisição de direitos para esses setores da população. Esses grupos deslocaram as bases morais com as quais se regulava a vida sexual e familiar. Neste caso, o conceito permite atentar para as coalizões contemporâneas e reativas que, englobando diferentes grupos religiosos, e também não religiosos, antagonizavam àqueles movimentos sociais.

Sem ignorar a existência de diferenças e tensões no neoconservadorismo, o antagonismo com movimentos feministas e LGBTQI nos permite enxergar uma identidade comum e um projeto partilhado. A configuração desses movimentos como um exterior constitutivo permite homogeneizar atores e argumentos neoconservadores diferentes entre si. Em outras palavras, apesar da diversidade e das tensões internas no campo de ação desses movimentos, é diferenciando-se dos movimentos feministas e LGBTQI e combatendo-os que a reação neoconservadora de que falamos ganhou identidade política (VAGGIONE; MACHADO; BIROLI, 2020, p. 27).

Segundo os autores, na América Latina, a noção de “ideologia de gênero” mobilizada por grupos religiosos neopentecostais e católicos carismáticos permitiu ampla coalização ao longo da década de 1990, a aquisição de maior apoio popular ao longo da década de 2000 e centralidade política a partir de 2010. Além de chamar a atenção para essas coalizões reativas, a noção de neoconservadorismo permite focar nas estratégias dos grupos conservadores em torno do direito. Na temporalidade em questão, esses grupos buscaram mobilizar a justiça em prol da regulação da moralidade e da sexualidade. O potencial analítico da noção de neoconservadorismo ainda se estende à medida que localiza a atuação desses grupos em conjunturas democráticas que emergiram na América Latina após regimes militares. Com as “reaberturas”, grupos evangélicos e católicos acessaram as esferas políticas formais e, nelas, aumentaram suas influências. Além disso, eles atuam “por dentro” das vias democráticas minando o próprio sentido da

democracia. Por fim, a noção de neoconservadorismo permite atentar para um fenômeno social que ultrapassa as fronteiras nacionais. A noção de “ideologia de gênero” propagada pelo Vaticano permitiu articulações entre grupos conservadores de diferentes países. Além dela, a noção de “marxismo cultural” tem sido utilizada por atores seculares e, com ela, a perseguição ao gênero se articula com todo ideário anticomunista presente nos países da América Latina.

Em se tratando do Brasil, Marina Lacerda (2019) sustenta que o “novo conservadorismo brasileiro” é uma reelaboração do neoconservadorismo americano. Assim como lá, a “nova direita brasileira” articula em seu discurso valores religiosos e a defesa da família “natural”, enquanto advoga pela punição rigorosa daqueles que não estão ajustados aos seus anseios. Segundo a autora, o discurso neoconservador brasileiro se consolidou desde 2015. Esta “nova direita” é parte da coalização que emergiu em rejeição ao governo do Partido dos Trabalhadores (PT). Articulada pela “direita cristã”, defende a família patriarcal, o sionismo, assim como se articula em favor do militarismo anticomunista e - com algumas nuances – dos valores de mercado. Em consonância com as argumentações anteriores, esse grupo brasileiro defende que a família, e não o Estado, é o meio de lidar com os problemas sociais. Além disso, ela tem também um caráter reativo, já que emergiu e se radicalizou “quando os movimentos feministas e LGBT ganharam espaço na sociedade e chegaram a ter algumas demandas institucionalizadas” (LACERDA, 2019, p. 18).

Analisando a 55ª legislatura, iniciada em 2015, a autora observa que a direita cristã protagonizou ações pró-família patriarcal que se opunham aos direitos LGBTQI, bem como a descriminalização do aborto e as abordagens de gênero e sexualidade nas escolas. Os neoconservadores brasileiros se opunham às medidas do Estado em torno da Família. Neste sentido, criticaram a lei que proibia castigos corporais às crianças; atuaram no âmbito da educação contra a noção de identidade de gênero no Plano Nacional e defenderam a restrição da atuação docente frente aos valores familiares e religiosos.

Escola Sem Partido e Estatuto da Família são dois projetos estruturais da ação neoconservadora legislativa brasileira, e ambos combatem a chamada ideologia de gênero. A ideologia de gênero, conceito criado nos anos 1990 pelo Vaticano, passa a fundamentar a ação pró-família patriarcal no Brasil – e em outros países. A um só tempo o rechaço ao que seria a ideologia de gênero enfrenta demandas feministas por direitos sexuais e reprodutivos e reivindicações das pessoas LGBT, e

defende os papéis tradicionais de homens e mulheres na sociedade (LACERDA, 2019, p. 199–200).

Lacerda argumenta que a noção de ideologia de gênero é ainda associada a outra das pautas defendidas pelos neoconservadores: o anticomunismo. Entendido como ferramenta marxista de desconstrução da sociedade – pois desconstrói a família patriarcal –, o gênero passa a ser combatido por ser encarado como parte de uma suposta conspiração comunista.

Com centralidade na defesa da família, a atuação parlamentar neoconservadora também caminha para o idealismo punitivo. Associado à agenda militarista – que compõe o ideário neoconservador brasileiro –, esse idealismo propõe medidas contra a criminalidade. Essas medidas, no entanto, são articuladas como tratamento à pobreza e partem da estigmatização das classes vulneráveis. A redução da maioria penal, a maior rigorosidade contra as drogas e a defesa da posse de armas de fogo são algumas das frentes de atuação que mobilizam essa nova direita (LACERDA, 2019).

A autora argumenta ainda sobre a peculiaridade dos neoconservadores brasileiros em relação às medidas neoliberais. Embora tenham apoiado projetos neoliberais, a adesão, por parte dos deputados neoconservadores, à reforma trabalhista foi proporcionalmente menor àquelas que versam sobre punição e pró-família patriarcal. Além disso, a autora nota que há, dentre esses parlamentares, uma incongruência entre discurso e voto quanto à questão das privatizações e das medidas de austeridade. Eles dificilmente defendem abertamente as privatizações, enquanto discursam em apoio a medidas de austeridade como meio de aquisição de direitos. Isso se dá, possivelmente, porque, embora esses deputados se coloquem a favor de valores pró-mercado, suas bases políticas são provenientes dos setores mais empobrecidos da sociedade e, portanto, precisam de medidas estatais.

Nesta pesquisa, entendo que o “Escola sem Partido” é parte da racionalidade neoconservadora que, por sua vez, tem suas raízes na razão neoliberal. Ao levantar a bandeira de uma educação submissa ao interesse moral e religioso familiar, ao se utilizar da noção de “ideologia de gênero” para articular sua base política, ao defender um ideário anticomunista e, ainda, ao ser mobilizado no legislativo federal pela “nova direita”, entendo que o Escola sem Partido conflui com postura reativa neoconservadora. Além disso, embora o “EsP” tenha sofrido “baixas” importantes nos últimos meses, os agentes políticos que levantaram sua bandeira permanecem

proeminentes no cenário político brasileiro. Entendido como racionalidade, o neoconservadorismo produz cultura política e subjetividades, portanto, seus efeitos, embora não tenham se institucionalizado como era pretendido (via Programa Escola sem Partido), se estendem pelo tecido social, produzindo cidadãos não democráticos. Entendo que o movimento político que é objeto desta pesquisa fora um articulador contingente desta racionalidade e, desta forma, os discursos que mobilizaram são potenciais para compreensão dos argumentos neoconservadores na educação.

2.2. Ensino de História, diferenças e produção de identidades.

Ao longo de minha formação e dos debates em torno da História enquanto disciplina escolar, construí as concepções teóricas que guiam esta pesquisa. Os argumentos de Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2016) constituem a concepção com a qual penso o ensino de História. As contribuições do autor serviram de base para a elaboração da pergunta que mobiliza esta pesquisa, assim como contribuiu para a seleção dos materiais analisados e sua interpretação.

Albuquerque Júnior (2016) propõe uma aproximação lúdica da noção de “regime de historicidade” elaborada pelo historiador francês François Hartog e a ideia de regime alimentar. Se no âmbito da alimentação, um “regime” indica uma ordenação, periodicidade, definição de quantidades, um ‘regime de historicidade’ também remete a essas operações. Ele (o regime de historicidade) estaria ligado à maneira como determinado indivíduo ou sociedade regra, ordena e organiza a sua relação com o tempo. Seguindo a conceituação de Hartog, Albuquerque Júnior aponta as características daquilo que a categoria ‘regime de historicidade’ põe em cena: o conceito indica a maneira como as sociedades percebem, pensam e se relacionam com o tempo; como sujeitos e sociedades articulam passado, presente e futuro via narrativa; e serve para descrever como determinados grupos humanos se instauraram e se desenvolveram ao longo do tempo.

Mantendo a metáfora alimentação-historicidade, o autor identifica que a palavra aluno - aquele que é centro para o qual se voltam as práticas educativas – deriva do latim *alere* que, por sua vez, significa a ação de nutrir, alimentar. A palavra *alumnus* se referia à criança de peito, o lactante. O *educator* (de onde deriva a palavra educador), é aquele que nutre seus alunos, que organiza a alimentação em

termos de qualidade, variedade, regularidade e ordem. Cabe também ao *educator* propiciar diferentes saberes e sabores ao *alumnus*, fazendo-o experimentar, ingerir e se deliciar com diferentes coisas.

O aluno seria, pois, aquele que se nutre da palavra, da narrativa do mestre, do preceptor, do professor, assimilando e transformando aquilo que ele lhe oferece para experimentar. Essa origem etimológica da palavra aluno está bem de acordo com os sentidos originais da palavra educar[...] significava criar uma criança, nutrir, fazer crescer (ALBUQUERQUE JR., 2016, p. 22).

No que diz respeito àqueles que pretendem funcionar como educadores na disciplina de História, é necessário que pensemos qual regime (de historicidade) oferecemos em nossas aulas a partir de nossas narrativas. Para tal, algumas reflexões são necessárias: quais das diferentes formas possíveis podemos fazer se relacionar passado, presente e futuro; quais conceitos são privilegiados nas narrativas que utilizamos em nossas aulas; que concepção de tempo apresentamos para nossos alunos.

Se chamamos aquilo que oferecemos para nossos alunos de disciplina é porque o saber que lhes oferecemos deve vir acompanhado de uma ordenação, de uma disposição, de um ordenamento, de um regimento. Portanto, ensinar a disciplina histórica implica sempre adotar, mesmo que inconscientemente, dado regime de historicidade, certa ordenação dos tempos, dada concepção de sua distribuição, concatenação, sentido e significado (ALBUQUERQUE JR., 2016, p. 24)

O ‘regime de historicidade’ que oferecemos aos alunos, portanto, nos conduz a um regimento do nosso relacionamento com o tempo e, também, a aplicação ou exclusão de maneiras pelas quais ele pode ou não ser percebido e vivido. Assim, o professor de história oferece aos seus alunos uma “dieta de temporalidades” (2016, p. 25), à medida que, mesmo que ele não perceba, faz seus alunos experimentarem determinadas concepções de tempo, formas de conceituá-lo/narrá-lo/descrevê-lo e maneiras de organizar as experiências em função do regime adotado.

A aposta do autor, e que passei a adotar, é de que a função do professor de História é servir como veículo de experimentação das temporalidades, em suas discontinuidades, diferenças. Por meio da ‘narrativa histórica’, o professor desloca seus alunos para experimentação de outras formas de viver e organizar a vida em função do tempo. Ao permitir um deslocamento do “habitual”, a aula de História possibilita aos alunos o “aprendizado da variedade e diversidade humanas no tempo” (2016, p. 26). Assim, o aluno é convidado a sair de sua própria temporalidade, olhar o próprio presente a partir de outro lugar e, assim, “retornar”

diferente/transformado. Esse processo pode produzir um sentimento de “crise”, à medida que conduz a um afastamento dos próprios valores e convicções para experimentação das diferenças. A essa potencialidade deslocadora se associa aquilo que o autor considera como a finalidade precípua do ensino da disciplina: a construção de sujeitos e identidades capazes de conviver a diferença, o não familiar, o mutável. O professor de História pode proporcionar uma “viagem no tempo” para outros regimes de historicidade com o intuito desconstruir verdades essencializadas e padrões hegemônicos no nosso presente, ou ele pode mobilizar outras temporalidades para reforçar a ordem e a disciplina. De toda forma, a História permite a quebra da normalidade, a experimentações de mundos diferentes no tempo, a constatação do caráter temporal daquilo que nos circunda.

As contribuições do autor me levam a considerar que o trabalho com/no âmbito das temporalidades e a possibilidade de “deslocamento de si”, via narrativa nas aulas de História, para “o/s diferente/s” – diferentes maneiras de concatenar a experiência temporal, diferentes sistemas de valores, formas de governo, sexualidades etc. - são mecanismos que singularizam a disciplina em relação à tarefa de produção de sujeitos para a vida democrática.

A interseção entre o conhecimento histórico escolarizado e a produção de sujeitos/identidades no presente (via passado) e no passado é uma questão teórica que se torna precípua para este trabalho. As contribuições de Carmem Teresa Gabriel (2013) indicam que a disciplina de História, desde o momento de sua constituição e institucionalização no século XIX, desempenhou o papel de elaborar fronteiras identitárias e formas de pertencimento cultural que sustentariam os Estado-Nações que emergiam. A disciplina está associada, em diferentes países, à produção de uma “identidade nacional” capaz de “unir” os sujeitos sob o signo da “lealdade”. Essa produção, via conhecimento histórico, esteve expressa numa narrativa do “nacional” que excluía e negava uma série de temporalidades, memórias, culturas e sujeitos (ANHORN; COSTA, 2011; GABRIEL, 2015).

No Brasil, a partir da década de 1990, o campo da História e do ensino desta disciplina passou a defender uma ampliação do debate em torno de questões identitárias. Para tal, buscou incorporar às narrativas do “nacional” as ‘demandas da diferença’, provenientes de diferentes movimentos sociais – articulados em torno de pertencimentos identitários e associadas a anseios de igualdade. Neste sentido, noções de pluralidade cultural, identidades plurais e multiculturalismo ganharam

terreno nos debates educacionais, bem como garantiram presença em propostas oficiais de currículo e nas avaliações de livros didáticos da disciplina em questão (GABRIEL, 2013).

Gabriel (2015) considera que os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCNs), produzidos na década de 1990, poderiam ser considerados como uma tentativa de definir novas relações para o par temporalidade-identidade em torno do “nacional”. Esse documento se posicionava contra uma perspectiva de tempo linear e eurocêntrica e buscava estabelecer relações de temporalidade-identidade que considerassem diferentes formas de interpretar a experiência temporal, bem como incluíssem as diferenças culturais. Na concepção da autora, o documento, que encontra ecos em nossos dias, acabou se limitando à denúncia do fazer “História tradicional” (factual, linear, progressiva e universalizante), falhando em elaborar uma linguagem de articulações potentes para abertura de possibilidades de construção temporal e identitária.

De todo modo, seja numa conjuntura de elaboração de fronteiras culturais e “identidades nacionais”, seja na crítica às narrativas homogeneizantes que excluem diferentes sujeitos, culturas e memórias, o/a professor/a de história (de outrora, ou de hoje) se vê

sistematicamente interpelado e convocado a contribuir para a construção e fixação de identidades por meio da mobilização de experiências (passado) e projetos (futuro) coletivos e individuais selecionados como conteúdos a serem ensinados em cada presente (GABRIEL, 2015, p. 35).

Para melhor explicitar o que aqui se argumenta e como se opera em relação ao par temporalidade-identidade recorro às contribuições teóricas de Carmem Teresa Gabriel (2011; 2012; 2013, 2015). A autora tece suas reflexões acerca deste “par” a partir de suas leituras do filósofo Paul Ricoeur - especialmente nas elaborações deste acerca da questão da “narrativa” - em associação com autores vinculados à teoria do discurso de viés pós-fundacional - com destaque para as contribuições de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe.

A começar pela questão da “narrativa histórica”, Gabriel (2012; 2015), ancorada na argumentação de Ricoeur, entende que o tempo, para ser objeto do pensamento, precisa antes ser um tempo narrado. O tempo humano é possível somente a partir do momento em que é colocado numa estrutura narrativa, a qual, por sua vez, é significativa enquanto consegue organizar e dar sentido às experiências. Assim, o próprio ato de narrar implica em atribuir significados à

experiência temporal (coletiva e/ou individual). Trata-se de um “momento” em que se coloca as experiências no âmbito da linguagem e, desta forma, se sintetiza o heterogêneo – a dispersão das experiências - a partir de cada presente.

O filósofo também dedica reflexões ao papel operado pela noção de “tempo histórico” no conhecimento produzido no âmbito da disciplina. Enquanto um ‘terceiro tempo’, ele é narrado e inventado pelos historiadores para tratar do estatuto epistemológico dos conhecimentos que produzem. Este “tempo” se encontra no “espaço” de sutura, ou seja, ele é o mediador entre a experiência temporal subjetiva e o tempo cósmico, abstrato, da natureza. A despeito do ostracismo no qual a narrativa fora posta pelos historiadores defensores da história-problema, Ricoeur argumenta que o conhecimento histórico tem uma estrutura narrativa intrínseca. Esta argumentação, entretanto, não tira a cientificidade do horizonte da História. Os argumentos do filósofo visam superar a dicotomia entre uma história-ciência, voltada à explicação, e uma história-relato, dedicada à construção de sentido. Em primeiro lugar, o autor considera que o ato de narrar contém em si um caráter explicativo, à medida que busca, de forma lógica, tecer relações de causalidade. Por outro lado, o caráter narrativo do conhecimento histórico não significa que a narrativa histórica seja equivalente aos demais gêneros narrativos, como a literatura ou a ficção. A narrativa histórica é singularizada por três cortes epistemológicos. O primeiro deles se refere aos procedimentos, já que este narrar depende de processos de pesquisa. Além disso, o caráter explicativo do narrar histórico incorpora a problematização e a crítica. Isso significa que o historiador (ou o professor de História) recorre à problematização no processo de produção de sua narrativa e, depois disso, a coloca à disposição da crítica e do julgamento, especialmente de seus por parte de seus pares (historiadores). A busca pela verdade e objetividade, e a tensão desta última com seus limites, induz o historiador à tarefa de autenticar sua narrativa para além de contar uma história. O segundo corte metodológico se refere às entidades, ou seja, aos personagens que atuam em sua trama. Na narrativa histórica, estes entes tendem a se tornar anônimos (Estado, povos, culturas etc.), mas estão sempre atuando enquanto “personagens”, com ideias, interesses, sentimentos e objetivos. O último corte epistemológico aponta para o trabalho dos historiadores com as temporalidades - com as diferentes durações e ritmos – e sua tentativa de concatenar passado, presente e futuro (ANHORN, 2012).

Gabriel (2012) entende que o conhecimento histórico, pensado a partir de sua estrutura narrativa, permite operarmos com o tempo enquanto totalidade, ou seja, sem que passado, presente e futuro sejam vistos como fragmentos desconexos. Não se trata, porém, de se render a uma concepção temporal linear e progressiva, mas pensar na possibilidade de, em cada presente, estabelecer relações entre passados e futuros.

Na perspectiva de Ricoeur, a possibilidade de pensar o passado está intimamente relacionada à possibilidade de pensar o futuro pela mediação do presente. Passado e presente só podem ser compreendidos na sua plenitude se inseridos numa extensão temporal que englobe igualmente o futuro, a noção de projeto (p. 204)

A autora argumenta que, em diálogo com Reinhart Koselleck, Ricoeur considera que o presente cumpre a função de equacionar as tramas entre ‘campos de experiência’ e ‘horizontes de expectativa’. O primeiro conceito indica as permanências do passado no presente, as quais se mantêm a partir de diferenciadas estratégias e itinerários que se estruturam para além da cronologia. Enquanto isso, a noção de ‘horizonte de expectativa’ se refere às atitudes do presente que visam o futuro. O presente é visto como um espaço-tempo em que ocorre uma dialética entre passado e futuro. Para pensar a totalidade do tempo, Ricoeur e Koselleck deslocam as noções de passado, presente e futuro como fragmentações, para pensá-los como interconectados e com relações inacabadas.

O passado presentificado associado à noção de tradição deixa de ser visto como algo morto e fechado em si, abrindo-se para o campo das incertezas e múltiplas possibilidades[...] Quanto ao presente, ao invés de estar associado meramente à noção de presença, passa a ser visto como um espaço de tensão permanente entre “campo de experiência e horizonte de expectativa[...] Por fim, o futuro se distancia das expectativas meramente utópicas, que provocam a fuga do próprio horizonte de expectativa, e passa a ser visto como ‘expectativas mais determinadas, portanto, finitas e relativamente modestas, podendo suscitar um compromisso responsável’ (ANHORN, 2012, p. 203–204).

O presente, a maneira que o significamos e as demandas que nele se apresentam interferem nas formas que organizamos, na narrativa histórica, o/s passado/s em virtude das expectativas que temos para o futuro. Se entendemos que as experiências são dispersas, o presente é marcado por conflitos e que os projetos são heterogêneos, entendemos porque a narrativa histórica

É intensamente mobilizada nas políticas de identidade e de diferença por meio de dispositivos variados que acionam memórias, produzem silêncios, lembranças e esquecimentos. Nos processos de identificação, passados são escolhidos, registrados, arquivados, reativados, transmitidos para reatualizar tradições inventadas e comunidades nacionais imaginadas. Nesse mesmo movimento, um outro no tempo e

no espaço é produzido, seja como exemplo a ser seguido, seja como meta a ser atingida – ou seja até mesmo como um antagonístico das identidades narrativas que se quer reafirmar. Seguir seus traços, trazê-lo para o presente, transformá-lo em objeto de investigação ou do ensino são ações recorrentes das práticas profissionais de pesquisadores e professores de História (GABRIEL, 2015, p. 39).

A narrativa histórica, enquanto síntese do heterogêneo, passa por escolhas e estratégias que expressam demandas de cada presente. Essas escolhas, por sua vez, indicam também exclusões, invisibilidades, inexistências. Ao tratarmos da história ensinada nas escolas, nos colocamos frente à tarefa de pensarmos quais tipos de subjetividades/identidades pretendemos produzir e, nesse sentido, como e quais memórias, personagens, lugares, modelos explicativos e projetos de futuro mobilizamos. Essa questão nos remete a problemática do currículo de História.

Gabriel (2013, 2015) corrobora para refletirmos acerca da interconexão entre “narrativa histórica” e a produção de “outro/s” no passado e no presente (via uso do passado) no âmbito do currículo da disciplina. Ancorada na teoria do discurso de viés pós-fundacional, a autora se posiciona em prol de uma abordagem epistêmica que critica radicalmente as perspectivas essencialistas. A própria noção de currículo é deslocada e este deixa de ser entendido como uma mera lista de conteúdos e passa a ser interpretado como lugar de significação, no qual são elaboradas fronteiras para definir conhecimentos válidos ou não a serem ensinados e quais subjetividades pretendem ser construídas.

Nesta abordagem a autora lida com questões ontológicas, que giram em torno dos significados que as coisas têm no mundo. Gabriel argumenta que os significados das coisas não preexistem como algo que lhes é intrínseco, mas sim são elaborados no social, a partir de práticas discursivas marcadas por relações de poder. Nesse sentido, nomear e dar significados às coisas envolve práticas articulatórias que operam por meio de equivalências e exclusões, sempre em movimento na sociedade – ela mesma constituída pela heterogeneidade/diferença. Esse processo de atribuir e fixar significados se aplica às categorias “currículo de História”, “outro/s”, “identidades” e “diferenças”, de maneira que estas se deslocam e se fixam, no social, em constantes disputa.

Ao considerar o “currículo de História”, “o conhecimento histórico”, e a articulação temporalidade-identidade como espaços de disputa, a abordagem explorada pela autora nos atenta para os discursos e lutas políticas que pretendem dar significados à disciplina. Ou seja, lança luz para as tensões e disputas para

definir quais articulações entre presente, passado e futuro devem chegar em sala de aula e, a partir disso, quais sentidos devem ser atribuídos ao “outro” no tempo, assim como quais sujeitos pretendemos criar a partir do conhecimento histórico. Permite, portanto, entendermos que o “Escola sem Partido” mobiliza discursos, agentes e poderes com vistas a reagir e hegemonizar outros sentidos de educação e da própria disciplina de História.

2.3. “Identidades”, “diferenças” e “diferenciação”?

“O Estado é Laico, mas eu sou cristão”⁸, disse Jair Messias Bolsonaro, eleito em 2018 presidente do Brasil, ao comentar os votos dos ministros do Supremo Tribunal Federal (STF) acerca do enquadramento da homofobia e transfobia como crimes equivalentes ao racismo. Em 23 de maio de 2019, o STF havia formado maioria para considerar a equivalência desses crimes. No dia 31 daquele mês, Bolsonaro criticou a suprema corte sugerindo que ela estava “legislando”, ou seja, estendendo sua ação para algo que não devia. Mas além da crítica a principal instituição do judiciário brasileiro, outros aspectos chamam atenção: sob muitos aplausos, o presidente afirmava “ser terrivelmente cristão” – parafraseando sua Ministra Damares Alves – e argumentava “se não estaria na hora” de ter um ministro do supremo que fosse “evangélico”. A questão que fica é: qual efeito se pretende criar ao dizer “mas eu sou cristão” para comentar uma votação na corte que versa sobre o crime de homofobia, transfobia e racismo?

Questões como essas remontam àquelas que me surgiram na ocasião da propaganda do “O Boticário”. O que está dito (e não dito) quando o presidente do país diz ser cristão para/contra uma instituição do judiciário? Qual seria o lugar de um ministro cristão, ou “terrivelmente” cristão?

Esforços vêm sendo feitos para compreender as dinâmicas que nos levam ser e dizer o que “somos” e o que “não somos”. Embora pareça algo intuitivo e simplório, definir o que “eu sou” gera grandes dificuldades, à medida que uma única característica parece não bastar. Além disso, há características que parecem que simplesmente “herdamos”, algo que coloca em jogo, inclusive, nosso poder/capacidade de dizer o que somos ou não.

⁸ Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2019/05/31/sera-que-nao-esta-na-hora-de-termos-um-ministro-no-supremo-tribunal-federal-evangelico-diz-bolsonaro-em-evento-religioso.ghtml>. Acesso em: 12 nov. 2021

A argumentação de Stuart Hall (2006) auxilia nessa questão e serve de base teórica para esta pesquisa. O autor se dedicou a pensar os complexos processos que produziam identidades cada vez mais plurais e instáveis em nossos tempos. Hall entende que no desenrolar do século XX - especialmente a partir da década de 1970 – estaria havendo uma “crise de identidade” do sujeito moderno. Este último teria se “originado” a partir da noção de iluminista de indivíduo. Seria, portanto, um “sujeito individual” livre das amarras da tradição (social e religiosa) e autoconsciente, capaz de utilizar a razão para produzir conhecimento “verdadeiro” – vide a formulação do *cogito* cartesiano. Entre o humanismo renascentista do século XVI e o Iluminismo XVII, passando pela Reforma protestante e as revoluções científicas, um sujeito individual, autônomo e consciente/racional foi sendo construído. A complexidade das sociedades modernas a partir do século XVIII, por sua vez, fez emergir uma concepção de sujeito “mais social”. Ao longo do século XIX e início do século XX, momento de emergência e fortalecimento das ciências sociais, o sujeito passou a ser compreendido como parte de dinâmicas que lhe eram externas. Passou, portanto, a ser entendido a partir de suas interações dentro da sociedade na qual está inserido. A subjetividade seria a internalização do “externo”, enquanto o sujeito, ao executar seu papel social, fazia a sociedade “funcionar”. Esse “sujeito sociológico” – para usar o termo do próprio autor -, entretanto, está baseado numa noção estável entre o “interno” – a subjetividade – e o externo – as estruturas sociais.

Para Hall, esse sujeito estável e unívoco (moderno) passou por um processo de descentramento. Na segunda metade do século XX, diferentes rupturas se fizeram nos discursos sobre o sujeito e o conhecimento modernos. O autor enumera cinco “descentramentos”: a) um deslocamento no pensamento marxista, em especial a partir das análises de L. Althusser, que minou a noção de agência individual; b) A noção de inconsciente que, a partir de Freud e seus discípulos, levou ao entendimento de que a formação de nossas identidades depende de processos que não são racionais e que se fazem na relação da criança com as figuras paterna e materna; c) A linguística estrutural de F. Saussure, para quem os significados das palavras dependem da relação que elas estabelecem com as demais existentes em uma cultura, ou seja, o significado não é inerente aos objetos externos à linguagem, mas sim são produzidos por diferenças e similaridades entre as próprias palavras no interior de uma língua. Para Hall, isso pode se estender à

linguagem da "identidade", de forma que o "eu/nós" somente se define em relação ao/s "outro/s"; d) a obra de Michel Foucault que aponta para a constituição de um "poder disciplinar" e sua capacidade de criar corpos dóceis e e) o feminismo, que colocou sob tensão as dicotomias "interno" e "externo", politizando o "pessoal". Para Hall, o que começou como um movimento em torno das mulheres na sociedade, se desenrolou e incluiu questões voltadas à formação das identidades de gênero e sexualidade e, por fim, questionou a noção de que homens e mulheres estavam sob a alcunha do "humano" – da identidade "humanos" – substituindo a unidade pelo imperativo da diferença sexual (HALL, 2006).

No que diz respeito à conjuntura sócio-histórica que serviu de palco para esses deslocamentos e a produção desse sujeito fragmentado, implicado, descentrado, Hall propõe a noção de "modernidade tardia". Trata-se de um período caracterizado pela configuração de um ambiente global cada vez mais interconectado, em que a mudança e a transformação ocorrem de forma cada vez mais rápida. As relações sociais neste contexto são marcadas por uma combinação de tempo-espço que faz parecer que o "mundo é menor e as distâncias mais curtas" (2006, p. 69).

O autor argumenta que, neste contexto, a cultura passou a desempenhar papel central (HALL, 1997). Instituições, práticas e produtos culturais se inseriram numa articulação global. A mídia e as tecnologias da informação vêm tomando proporções cada vez maiores em nível de extensão e desempenham papel preponderante na dinâmica social, estando à frente de todo o movimento de trocas econômicas em nível global, na troca de informações, bem como na produção de bens. Diferentes conjuntos de significados que regulam a vida social de um grupo ou sociedade – cultura - circulam o mundo de forma quase que imediata, fazendo se chocar uma tendência de homogeneização cultural – carregando padrões e significados de vida das principais potências econômicas do mundo - com as noções de pertencimento e identidades locais.

A "centralidade da cultura" – para permanecer nos termos de Hall -, modificou também as formas de produção do conhecimento. No âmbito epistemológico, esta configuração culminou numa "virada cultural" que, por sua vez, recolocou as questões da linguagem no centro das ciências sociais e humanas. A linguagem é aqui compreendida como prática de significação. Ao invés de ser reconhecida como meio de extrair dos objetos suas respectivas essências, a

linguagem é entendida como aquela que constitui o significado das coisas no mundo. Assim, “o significado surge não das coisas em si - a "realidade" - mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas” e, assim, “o que consideramos fatos naturais são, portanto, também fenômenos discursivos” (HALL, 1997, p. 29).

Este contato entre diferentes culturas neste ambiente global teria sido espaço de desestabilização das identidades sólidas e unificadas. Para entender este processo, as contribuições de Tomaz Tadeu da Silva (2000) me foram de grande auxílio e com elas opero nesta pesquisa. Para Silva, assim como para Hall, “identidades” e “diferenças” são produções discursivas. Ou seja, tanto uma quanto outra não são dadas *a priori*, mas elaborações empreendidas por práticas linguísticas, num processo de “diferenciação”. Neste processo, é a diferença entre os seres que torna necessárias as formas de se identificar, ou dar unidade a um grupo específico. Mas este processo não é algo mecânico, tampouco harmonioso. Silva argumenta que a diferenciação está intimamente relacionada às dinâmicas do poder, pois “a afirmação da identidade e a enunciação da diferença trazem o desejo dos diferentes grupos sociais assimetricamente situados, de garantir acesso privilegiado aos bens sociais” (SILVA, 2000, p.81). Assim sendo, produzir identidade e diferenças implica em estratégias de exclusão, inclusão, demarcação de fronteiras, classificação (bem/mal/justo/injusto/desejável/abjeto) e normatização. Ainda assim, estas práticas que visam produzir e estabilizar identidades convivem com outras práticas que podem subvertê-las, pô-las em cheque, dado que o processo de significação de si e do outro é sempre dinâmico.

As contribuições de Joan Scott (1988) corroboram com esta argumentação. Para a autora, ao tratarmos a questão das relações entre identidades e diferenças, tendemos a considerar o segundo fator como derivado do primeiro. Isso remete a filosofia ocidental que, como argumentou Jacques Derrida, se assenta em oposições binárias, de forma que a interdependência entre os termos é colocada numa forma hierarquizada (como é o caso do par identidade/diferença). Além disso, ambos os termos deste binarismo são considerados como entidades unitárias, acabadas em si mesmas. Entretanto, as análises pós-estruturalistas da linguagem, a partir da noção de diferença (*differéce*), vêm argumentando que a produção de significado se dá pelo contraste, e que uma definição positiva carrega em si uma série de negações, ou repressões. Nesse caso, qualquer conceito que se coloca como unitário, carrega

aquilo que nega. A fixação de oposições esconde o caráter complementar e interdependente dos significados. Além disso, a fixação desses pares deixa de considerar a presença das diferenças que operam dentro de cada uma dessas “entidades”.

Levados por esta racionalidade, tendemos a considerar os componentes desses pares binários como essências e não como construções contingentes, contextuais. As oposições binárias entre branco/negro, heterossexual/homossexual, ocidental/oriental fazem parecer que cada um dos pares é uma unidade acabada e que características fenotípicas, comportamentos e desejos sexuais, ou posicionamento geográfico, carregam em si o significado desses “nomes”.

Porém, partindo do referencial teórico aqui apresentado, o significado de cada um deles só se estabiliza, ainda que de forma contestada, quando é estancado o fluxo de significação, algo que se faz em meio ao jogo político. Neste caso, ao invés do segundo ser um derivado do primeiro, é a partir dele que o primeiro se constitui.

Assim, quando me refiro à diferença, não me atendo àquilo que foi construído historicamente como derivado, anormal, inferior, “diferente”, mas sim a ambos os termos, ou qualquer outro que pretenda significar sujeitos ou culturas. Considero tanto branco/heterossexual/ocidental, quanto negro/homossexual/oriental como produtos da diferenciação, de forma que a fixação do significado de cada um deles depende daquilo que se constrói como equivalente e também antagônico.

Este um posicionamento teórico tira a noção de “identidade” e “diferença” do âmbito estrito do biológico e geográfico, para encará-las como práticas discursivas. Nomear o “eu/nós” é sempre uma estratégia que exclui, que impõe margens, que normatiza e que, concomitantemente, produz um “outro”. Enquanto discurso, entendo como um

significante usado para nomear qualquer totalidade estruturada contingencialmente por meio de duas lógicas – a da equivalência e a da diferença – que operam de forma relacional. A primeira atua de maneira a estabelecer uma cadeia equivalencial entre distintas unidades diferenciais. A segunda intervém no sentido de romper com o processo de equivalência mobilizado pela primeira, que tende a ser infinito. Esse rompimento produz um limite radical, uma fronteira, expelindo para fora da cadeia o antagônico, o Outro, que passa a funcionar como seu “exterior constitutivo”. O estabelecimento de um corte radical e a produção desse antagônico é o que caracteriza qualquer processo de significação. Impossível e necessário, o ato de significar é, pois,

condição para acessar a materialidade do mundo e agirmos politicamente (GABRIEL, 2015, p. 37).

A positividade atribuída à noção de identidade é deslocada. A diferença ganha centralidade, não enquanto unidade monolítica contrária a uma identidade una e estável, mas como movimento, processo (diferenciação). A diferença é entendida como constitutiva do social e como condição de pensamento (GABRIEL, 2013). A definição/significado das coisas depende das relações diferenciais em que elas se inserem. Como argumenta Gabriel (2013), por meio das lógicas de equivalência, que opera pela homogeneização, e da diferença, que expõe para o exterior algo constitutivo, a “identidade” e o “outro” funcionam ao estancar (ainda que contingentemente) o fluxo de significação e universalizarem (hegemonizar) determinados sentidos. O caráter contingente das definições que utilizamos nos leva ainda a pensar na possibilidade de ressignificar determinadas categorias.

Hall (2016) argumenta que, no continente europeu, as populações da África foram representadas como “selvagens”, “bárbaras”, “monstruosas” e a diferença da cor da pele foi utilizada como uma marca diretamente articulada com tais adjetivos. A produção desse estereótipo marcou as relações entre os europeus e os povos de África, e a produção deste “outro” bestializado serviu de justificação para violência, tortura e morte.

Desta forma, como argumenta Avtar Brah (2006), a categoria “negro” serviu como sinal para se remeter às experiências e grupos africano-caribenhos e do sul da Ásia na Grã-Bretanha. Esses grupos que migraram para a Grã-Bretanha no pós-guerra e ocuparam lugares de trabalho não qualificado, nas camadas mais baixas da economia, eram referidos como “pessoas de cor”. Essa expressão não tinha mero caráter descritivo, mas remetia à relação entre colonizador e colonizado. Segundo a autora, o binarismo branco/não branco foi a estratégia para a racionalização dessas pessoas. Entretanto, nas décadas de 1960 e 1970, esses grupos tomaram o conceito de “negro” como estratégia política. Essa estratégia remetia ao movimento *Black Power* nos EUA, que tirou o tom pejorativo do conceito de “negro”, para dar-lhe uma expressão de identidade afirmativa do grupo. Ou seja, a categoria “negro”, que foi utilizada de forma pejorativa, se tornou uma estratégia de luta política.

Outro exemplo de ressignificação se refere às lutas feministas que trouxeram também novos discursos e novos lugares às mulheres. Guacira Louro (1997) argumenta que existia uma série de discursos que colocava a mulher num

lugar de invisibilidade, restrito ao espaço doméstico, ou em subordinação aos homens que passou a ser questionada. Num primeiro momento, pelo movimento “sufragista” e posteriormente por um movimento político que tomava espaço no ambiente acadêmico. Os estudos feministas admitiam seu caráter político e sua pretensão de ressignificar – deslocar – o sentido de ser mulher. Deste movimento intelectual emerge o conceito *gender*, para compreender as relações sociais – e desigualdades – baseadas na diferença sexual. Aqui, as diferenças e desigualdades sociais são entendidas a partir do processo de representação e das relações de poder, ou seja, de práticas discursivas e das dinâmicas políticas contingentes que dão sentido e que constroem identidades masculinas e femininas.

Esses exemplos permitem identificar como a questão das definições do “eu” e do “outro” é complexa e dinâmica. Além disso, eles expressam o fator político em torno da significação dos sujeitos no mundo.

3. Metodologia: constituição do *corpus*

Esta pesquisa tem um caráter qualitativo e analisou os textos que são produzidos e publicados pelo “Escola Sem Partido”, naquela que é sua principal ferramenta de divulgação: o site do movimento⁹. No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, optei por utilizar as recomendações de Laurence Bardin (2016) para análise de conteúdo. Considero que esta metodologia se adequa à proposta da pesquisa à medida que busco compreender as representações das diferenças humanas nas narrativas do movimento que mobilizam o passado e o ensino de História. Ou seja, considero que o procedimento de análise de conteúdo apresenta potencialidades para apreensão das tendências e regularidades argumentativas com as quais o ESP aborda a diversidade humana no tempo.

3.1 Sobre o site do “Escola sem Partido” e os primeiros passos para seleção do material

O site do “Escola sem Partido” foi criado em 2004, porém, foi sendo reestruturado ao longo do tempo. Penna e Salles (2017) identificam que em 2012 o site foi reformulado e, naquela ocasião, alguns dos textos que compunham o “arsenal” do movimento foram excluídos. A formação que o site tem hoje é fruto de uma nova reformulação¹⁰, na qual é possível notar uma diferença estética significativa, bem como uma reconfiguração nas seções destinadas à publicação de textos. Outrora fragmentados em diferentes seções, neste novo modelo os textos passaram a ocupar o que eles chamam de “Blog”.

No endereço eletrônico, há a disponibilização de uma descrição sobre o que é o movimento, o que ele pretende e, também, o link para a página do “Programa Escola Sem Partido”. Nesta última se encontram os modelos de anteprojeto de lei com as ideias do movimento. Esses modelos serviram de base para que parlamentares apoiadores da pauta apresentem projetos de Lei com as ideias do ESP nas diferentes casas legislativas do país. Fernanda Moura e Renata da Silva (2020) elaboram um mapeamento dos projetos de lei, apresentados nas diferentes esferas do legislativo do país, cujos conteúdos caminhavam rumo à censura da liberdade

⁹ O endereço eletrônico é: <http://escolasempartido.org/>

¹⁰ Por meio da plataforma *WayBack Machine*, disponível em: <https://archive.org/web/>, pude identificar que a versão do site em vigência toma corpo no ano de 2019.

de aprender e ensinar. As contribuições das autoras permitem mensurar a extensão que o movimento e suas ideias tomaram no país.

Considerando o ano de 2014 até 2020, as autoras identificaram 130 projetos apresentados em Municípios, Estados e Distrito Federal nomeados como “Escola sem Partido” e que praticamente seguem o modelo de anteprojeto elaborado por Miguel Nagib. Ainda nessas esferas, as autoras identificaram 14 projetos os quais nomearam de “Tipo Escola sem Partido”, já que esses seguiam as ideias do movimento sem, contudo, se utilizar do modelo disponibilizado. Na câmara federal, as autoras identificam 2 projetos de “Escola sem Partido” e 13 projetos do “Tipo Escola sem Partido” (MOURA; SILVA, 2020)

Outro espaço de destaque no site, como dito anteriormente, é o “Blog”, onde são publicados textos que versam sobre a pauta do movimento. Apesar de atento às reconfigurações e exclusões de materiais ao longo do tempo, optei por utilizá-lo na medida em que ele fornece a expressão da forma que o movimento pretende se mostrar ao público após a ascensão de Bolsonaro à presidência do País.

O Blog abriga notícias sobre “doutrinação”, artigos de opinião, vídeos e denúncias de pais contra professores que consideram doutrinar seus filhos. Em relação às demais seções do site, este espaço proporciona maior variedade de textos e temáticas. Por conta disso, a composição do *corpus* da pesquisa foi articulada a partir dos textos ali presentes.

No Blog, o “Escola sem Partido” apresenta produções originais, especialmente aquelas escritas pelo fundador do movimento, Miguel Nagib. Entretanto, as publicações ali presentes, majoritariamente, reproduzem textos advindos de outros espaços, como blogs pessoais (tais quais os blogs de Olavo de Carvalho e o de Reinaldo Azevedo), publicações em revistas e jornais, notícias, escritos de apoiadores do movimento e textos de “denúncia” por parte de estudantes ou de responsáveis.

É possível notar que desde 2004 o site dedica seções à publicação de textos¹¹. A constatação de que há textos que ocupavam as antigas seções do site no atual “Blog” nos faz considerá-lo espaço profícuo para compreendermos os argumentos do “EsP”, bem como identificar as referências intelectuais do movimento.

¹¹ Por meio da ferramenta *WayBack Machine* é possível identificar que o site conta com uma seção nomeada de “Artigos”, outra intitulada “Síndrome de Estocolmo” e, ainda “Corpo de delito”.

De acordo com as informações disponibilizadas no Blog, as publicações estão categorizadas em “Artigos e vídeos” (242), “Caso COC”¹² (10), “Corpo de delito” (69), “Depoimentos” (130), “Doutrina da Doutrinação” (5), “Doutrinação pelo Mundo” (19), “Educação Moral e Religiosa” (54), “ESP nas redes sociais” (22), “Livros didáticos” (35), “Notícias” (90), “Processos judiciais” (2), “Representações ao MP” (7), “Síndrome de Estocolmo” (7) e duas sessões não categorizadas (“Uncategorised”), uma delas com 41 resultados e outra com 2. O total, neste caso, seria de 735 publicações.

Textos publicados no site do ESP por categorias

Artigos e Vídeos	242	Livros Didáticos	35
Caso COC	10	Notícias	90
Corpo de Delito	69	Processos judiciais	2
Depoimentos	130	Representações ao MP	7
Doutrina da doutrinação	5	Síndrome de Estocolmo	7
Doutrinação pelo mundo	19	“Uncategorised”	41
Educação Moral e Religiosa	54	“Uncategorised”	2
ESP nas redes sociais	22		

TABELA 1 - FREQUÊNCIA DE TEXTOS PUBLICADOS NO SITE DO ESP POR CATEGORIAS. FONTE: ESCOLA SEM PARTIDO. ELABORAÇÃO: O AUTOR

Entretanto, no decorrer do processo de pesquisa, foi possível identificar textos que foram duplamente categorizados. Essas “duplicações” não são informadas na ferramenta de pesquisa do blog. Sendo assim, não foi possível apontar com exatidão a quantidade de publicações do site.

O primeiro passo para seleção do material foi dado por meio da ferramenta de busca do próprio Blog. Esta ferramenta, entretanto, possui algumas limitações. Não é possível efetuar busca por palavras em cada uma das categorias separadamente (Ex.: pesquisar pela palavra “história” nos textos categorizados

¹² Esse segmento se refere ao imbróglio jurídico do “Escola sem Partido” com o Sistema de Ensino COC. Este imbróglio começou quando a jornalista Miriam Macedo escreveu um texto para o site do “Escola sem Partido” como protesto ao Sistema de ensino mencionado. Macedo decidiu tirar sua filha do Colégio Pentágono/COC (unidade Morumbi – SP) em protesto ao material didático empregado na escola que, para ela, continha um método pedagógico “porno-marxista”. Após responder às críticas da autora, o Sistema de ensino entrou com uma medida judicial no dia 3 de abril de 2007 contra Miriam Macedo, Miguel Nagib e outros responsáveis por diferentes endereços eletrônicos. A ação visava abster os réus de mencionar o nome do Sistema COC e da marca “COC”. A princípio, a liminar ordenou que o site tirasse o texto de Miriam Macedo do ar, porém, tempos depois esta liminar foi suspensa. O que se seguiu foi uma disputa jurídica que terminou com o Ministro Luiz Fux suspendendo o andamento do processo em primeira instância.

como “Livros didáticos”), ou seja, os resultados da pesquisa acusam a incidência do/s termo/s utilizado/s dentre todas as publicações presentes no site.

Optei por utilizar o termo “História”, ao invés de “ensino de História”, para a busca. Considerei que assim seria possível ampliar os resultados e observar de forma mais aberta como a disciplina e os conteúdos a ela relacionados foram abordados. Para o termo pesquisado, foram gerados 300 resultados. Ao abrir o link das páginas de cada um dos textos, é possível observar que há a indicação da categoria em que o texto se insere, bem como a data e o ano de sua publicação.

O primeiro movimento empreendido a partir desta busca foi identificar quais dessas publicações utilizaram o termo “história” sem se referir à disciplina escolar e seus conteúdos. Este processo foi guiado pela constatação de que muitas vezes o termo fora utilizado para se referir a contos ou à ficção. Os textos que utilizaram a palavra nestes sentidos não foram considerados para esta pesquisa.

Além destes, optei por descartar os textos que se enquadram na categoria “Depoimentos”. Os textos publicados nesta categoria se apresentam como “relatos” de responsáveis ou de alunos sobre pretensas “práticas de doutrinação” que tenham “presenciado”, “ouvido” ou “sofrido”. O caráter de denúncia desses textos se sobressai em relação aos argumentos, o que faz com que eles se distanciem dos interesses desta pesquisa.

Com esses primeiros critérios, foram obtidas 221 publicações. Considero que se trata de um número expressivo de publicações que versam sobre a disciplina de História. Se tomarmos as 735 como número de referência, a disciplina de História estaria sendo mencionada em mais de 30% dos textos publicados. Isso significa que esta disciplina tem um espaço privilegiado dentre as preocupações do movimento. Além de ser protagonista na narrativa de fundação do movimento, a disciplina de história permaneceu como espaço fértil para atuação do ESP ao longo dos anos.

3.2. Pré-análise: leitura flutuante e seleção dos materiais

Seguindo as recomendações metodológicas de Laurence Bardin (2016) este material passou por um momento de pré-análise. Essa etapa da análise de conteúdo tem como finalidade aproximar o pesquisador dos documentos com os quais

pretende trabalhar, contribuindo tanto para a elaboração do *corpus* quanto para a formulação de hipóteses e indicadores.

Visando a familiarização com os documentos, foi empreendida uma “leitura flutuante”¹³ das 221 publicações em que a palavra “história” é utilizada para se tratar da disciplina escolar/acadêmica e seus conteúdos. Para sistematização desta leitura, foi elaborada uma planilha de Excel. Nela, as colunas organizam as datas de publicação, os autores dos textos, o título atribuído ao texto no site, o tema de que se trata a publicação, um breve resumo do texto, observações – espaço que utilizei para destacar trechos, elaborar algumas interpretações, indicar sites que tiveram seus textos republicados no blog e fazer reflexões. Posteriormente, seguindo o processo de seleção de materiais, adicionei mais duas colunas: numa delas, há a indicação de que o material foi ou não selecionado (Selecionado/ Não selecionado) e na outra, um espaço no qual, quando necessário, justifico a seleção ou não seleção da publicação. A figura a seguir ilustra este processo de sistematização.

Ano	Autor	categoria	título	tema	resumo do te	obs	selecionado/ não selecionado
09/jul/07	Camila Antunes	Notícias	Caso COC é notícia na Ve	Doutrinação nos livros	A autora noticia	sistema COC/ do	selecionado
30/set/07	Marcio Antonio Camp	Artigos e vídeos / Co	Vestibular vermelho	Concurso/Exame envie	argumenta-se q	apresenta quest	selecionado
09/out/07	Reinaldo Azevedo	Artigos e vídeos / Co	ENEM (2007)	Concurso/Exame envie	fala de questões	comenta sobre d	selecionado
09/out/08	ESP	Artigos e vídeos / Co	Governo impõe ideologi	Concurso/Exame envie	trata-se de uma	Na argumentaçã	selecionado
07/set/11	ESP	Uncategorised	FAQ	Doutrinação nas escolas	responde pergun	O professores sã	selecionado

FIGURA 1 - PLANILHA DE SISTEMATIZAÇÃO. FONTE: ESCOLA SEM PARTIDO. ELABORAÇÃO: O AUTOR

Dentre os textos que passaram por esta “leitura flutuante” e que compuseram a planilha, 91 deles de encontram na categoria “Artigos e vídeos”, que é aquela que concentra maior quantidade de textos. A segunda categoria com mais textos é “Notícias” com 39 resultados. As que seguem são: “Livros didáticos” (28); “Corpo de delito” (15); “Artigos e vídeos / Corpo de Delito” (12); “Educação moral e religiosa” (9); “Caso COC” (6); “Síndrome de Estocolmo” (6); “Doutrinação pelo mundo” (5); “Uncategorised” (5); “Doutrina da doutrinação” (4) e “Corpo de delito/ Livros didáticos”. O Gráfico abaixo ilustra a distribuição dos textos em relação às categorias utilizadas no blog.

¹³ De acordo com Bardin (2016) esta leitura é um meio de estabelecer contato com o material, elaborando impressões e criando orientações. Segundo a autora, é nomeada leitura flutuante em referência à atitude do psicanalista. Se refere a um processo no qual a leitura progressivamente se torna mais precisa.

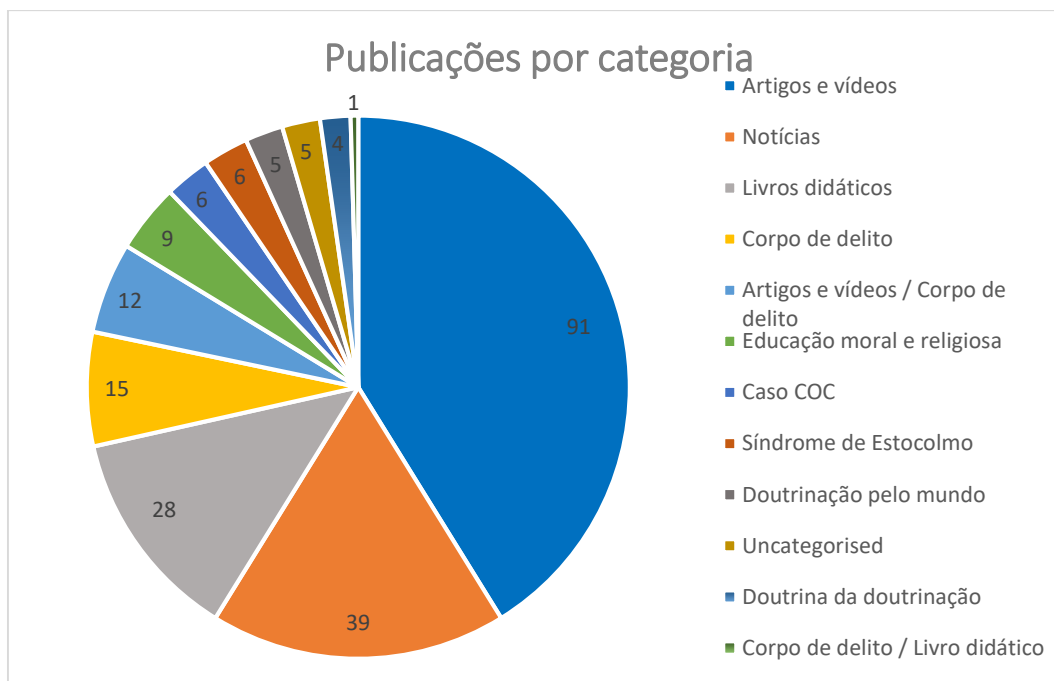


GRÁFICO 1 - PUBLICAÇÃO DO BLOG POR CATEGORIAS. FONTES: ESCOLA SEM PARTIDO. ELABORAÇÃO: O AUTOR

Com a composição da planilha e no decorrer da “leitura flutuante” foi possível perceber a inexatidão da quantidade total de textos informados no blog. Nesse caso, optei por considerar o número oferecido (735) como quantia aproximada, que será utilizada para efeito de comparações e relações.

No que se refere aos autores do texto, vale destacar a predominância do jornalista Reinaldo Azevedo. O autor é responsável por 29 das 221 publicações selecionadas. Autores como Olavo de Carvalho e Nelson Lehmann que, de acordo com Penna e Salles (2017), servem, junto ao jornalista, como referência intelectual para movimento, também têm publicações que se referem à “história” (9 e 2 respectivamente), mas com pouca expressão em relação a Azevedo. Mesmo Miguel Nagib, tendo 13 publicações com sua “assinatura”, não se aproxima do jornalista.

No que diz respeito aos temas abordados nas publicações, como parte da análise, decidi empreender uma categorização própria. Esse processo teve como finalidade organizar os textos em grupos de acordo com as temáticas que mobilizavam. Isso permitiu uma visão mais precisa acerca do conjunto de questões que mobilizam as publicações do blog. As categorias utilizadas e número de textos associados a cada uma delas podem ser vistos na Tabela 2.

Tema	N
Concurso/Exame enviesado	20
Concurso/Exame enviesado / Doutrinação nas escolas	3
Concurso/Exame enviesado / Doutrinação nas universidades	1
Conhecimento histórico	3
Conhecimento histórico / Objetividade científica	1
Doutrinação nas escolas	68
Doutrinação nas escolas / Doutrinação nas universidades	10
Doutrinação nas escolas / Doutrinação nos livros didáticos	7
Doutrinação nas escolas / Doutrinação nos livros didáticos / Doutrinação nas universidades	1
Doutrinação nas escolas / Homeschooling	2
Doutrinação nas escolas / Autores	3
Doutrinação nas universidades	18
Doutrinação nas universidades / Conhecimento histórico	1
Doutrinação nas universidades / Militância na universidade	3
Doutrinação nas universidades / Autores	1
Doutrinação no material didático	4
Doutrinação nos livros didáticos	45
Doutrinação nos livros didáticos / Doutrinação nas universidades	3
Autores	3
Homeschooling	1
Militância nas universidades	3
Objetividade científica	1
Outros	7
UNE	2

TABELA 2 - DISTRIBUIÇÃO DE PUBLICAÇÕES POR TEMA. FONTE: ESCOLA SEM PARTIDO. ELABORAÇÃO: O AUTOR

Assim, utilizei a categoria “Doutrinação nas escolas” para aglutinar todos os textos que abordavam aquilo que era considerado como prática de doutrinação no ensino básico. Aqui, há textos que abordam criticamente práticas de professores, conhecimentos escolares e abordagens teóricas que são considerados enviesados e que visam incutir nos alunos determinadas ideias. Vale destacar que, seguindo a pauta do movimento, o pretense viés criticado e atacado nos textos é ao que consideram como de esquerda, dando destaque ao marxismo. Vale mencionar que foi possível identificar somente um texto no qual a noção ideia de doutrinação é associada a uma questão de prova com “viés antipetista”, ou seja, em somente uma ocasião a noção de doutrinação nas escolas é diferente daquela que acusa a esquerda de elaborar essas práticas.

Seguindo esta lógica, elaborei as categorias “Doutrinação nas universidades” e “Doutrinação nos livros didáticos” e “Doutrinação no material didático”. A primeira concentra aqueles textos em que os autores consideram haver uma imposição intelectual da esquerda no espaço universitário. Há aqui publicações em que se critica a predominância de determinados autores (considerados como autores de esquerda) nos espaços universitários. Também há textos que consideram que existe nas universidades o ímpeto de reproduzir uma dominância da esquerda no plano intelectual.

A categoria “Doutrinação nos livros didáticos” por sua vez organiza aquelas publicações que denunciam um pretenso viés nos livros didáticos distribuídos nas escolas públicas, bem como aqueles utilizados em escolas particulares. Predomina a crítica de que há nesses livros um viés de esquerda que mascara determinadas informações, contém equívocos conceituais e que atacam o capitalismo. Os livros de história são preponderantes, porém, há críticas equivalentes sobre livros didáticos de Sociologia e Geografia. Categoria próxima, mas diferente é “Doutrinação no material didático”, onde se encontram publicações que fazem críticas materiais publicados em sites educativos.

Além destas, decidi criar a categoria “Concurso/Exame enviesado”. Nesta, agrupo os textos que argumentam a existência de um viés de esquerda em concursos públicos, exames vestibulares, no ENEM e no ENADE. Aqui, argumenta-se que as bancas dão preferências para autores e respostas que sigam um ideário de esquerda. No que diz respeito ao ENEM e aos exames vestibulares, um argumento corrente é de que esses servem como uma espécie de “filtro ideológico”, permitindo que só ingresse na universidade aqueles que seguem a “cartilha” da esquerda. Já o ENADE é entendido como um teste que afere o grau de “sucesso” da doutrinação de esquerda empreendida ao longo dos cursos universitários.

As categorias acima descritas são as que têm maior frequência. Entretanto, elaborei outras para situar conjuntos de textos que se diferenciam. Uma delas é “Militância na universidade”, que utilizei para agrupar aqueles textos em que são criticadas as práticas de “militantes de esquerda”, sejam eles alunos, sindicatos ou membros de partidos. Além dessa, criei também a categoria “UNE”, já que identifiquei textos dedicados exclusivamente a criticar a entidade estudantil.

Também foi possível identificar textos que fazem defesas à educação domiciliar. Esses, foram categorizados como “homeschooling”. Os argumentos

aqui levam em consideração a ideia de primazia dos direitos da família em relação à educação dos filhos, bem como argumentam em prol da educação domiciliar como resposta à baixa qualidade do ensino oferecido nas escolas.

Criei também a categoria “Autores” para indicar publicações que produzem críticas e/ou ataques a intelectuais específicos. Dentre os autores criticados estão: Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Frei Betto e Milton Santos. Esses autores são interpretados como teóricos que servem de base para a “doutrinação de esquerda”.

No que diz respeito também a questões teóricas, elaborei duas outras categorias que considere caras ao objeto da pesquisa, são elas: “Conhecimento histórico”, para textos que se dedicam exclusivamente a questões relativas à produção do conhecimento da disciplina e “Objetividade científica”, para aquelas publicações que reivindicam um ensino baseado numa ciência objetiva e “apartidária”.

Por fim, há a categoria “Outros”, na qual há textos dispersos. Esses textos não têm conexões temáticas entre si, tampouco com as demais categorias. Há aqui argumentos que apontam o site do MEC como expressão de um “viés de esquerda”, considerando que este privilegia determinados autores. Uma das publicações faz críticas à seção destinada ao público mirim no site da Câmara dos Deputados, considerando que há uma abordagem tendenciosa (de esquerda) ao tratar dos temas comunismo e capitalismo. Outra aborda a reação dos vereadores do Recife a um material dedicado à educação sexual. Abaixo, segue uma tabela que indica a quantidade de publicações por temas.

Como é possível observar, há textos aos quais mais de uma categoria foi atribuída. Isso se deve a percepção de que eles associam diferentes temáticas. Esta pesquisa não pretende analisar todos esses textos, já que seu objetivo se restringe a investigar as relações entre ensino de história e diferenças/identidades nas elaborações do movimento. Entretanto, ao longo desta leitura flutuante e da produção da planilha foi possível identificar indícios sobre as concepções do movimento que serão discutidos mais adiante.

3.3. A seleção de textos para análise e o processo de codificação: ensino de história e diferenças

O segundo movimento para composição do *corpus* foi identificar em quais desses textos era possível identificar narrativas acerca do passado que articulavam temas relacionados às diferenças humanas.

Entendendo o currículo da disciplina como espaço de disputa, considero que essas narrativas apresentam concepções e interpretações do passado (em articulação com o presente e com projetos para o futuro) que o movimento considera propícias para o ensino, assim como os sentidos que o movimento reprova. Com elas, o movimento se coloca na disputa para significar a História e o ensino da disciplina.

Considerando “identidades” e “diferenças” como produções discursivas fixadas (ainda que contingentemente) no processo de diferenciação, utilizei as seguintes estratégias para seleção do material: atentei para aquelas categorias que, ao longo da história, se hegemonizaram e nomearam/posicionaram sujeitos, culturas, lugares e saberes que foram hierarquizados como inferiores. Neste caso, atentei para as narrativas que abordavam negros e negras escravizados, a África, as mulheres, as religiões não judaico-cristãs, os grupos LGBTQIA+. Em contrapartida, entendendo que a produção desses “outros” está associada à produção e hegemonização de categorias que posicionam/representam poder, selecionei também os textos que abordavam, na narrativa do passado, a Igreja Católica e o cristianismo, a heterossexualidade, os homens e a masculinidade, a Europa.

A intenção com esta seleção era identificar as representações das diferenças humanas e analisar como elas se articulavam. Pretendi verificar aquilo que era narrado como “outro” no passado e como este se articulava com aquilo que o “Escola sem Partido” pretendia hegemonizar.

Seguindo esses pressupostos teóricos, selecionei 61 dos 221 textos. No Anexo I são apresentados os títulos dos textos, seus autores e a data de publicação no Blog. Eles foram analisados de acordo com as recomendações metodológicas da análise de conteúdo e com auxílio software ATLAS.ti. Essas publicações abordam diferentes temáticas históricas: o cristianismo na construção da “civilização ocidental”, a Igreja Católica e os jesuítas, a escravização de africanos, os processos de colonização e as relações étnico-raciais neles presentes, questões relativas ao islã e o conflito na Palestina, as mulheres na história, o papel dos homossexuais na história dos EUA. Somam-se ainda, textos que abordam as leis 10.639/03 e

11.645/08 e as relações étnico-raciais no presente, bem como aquele que aborda o lugar do “Outro” no conhecimento histórico.

Além disso, considerando o “Escola sem Partido” como um representante da “nova direita” na educação (LACERDA, 2019), busquei identificar em que medida as narrativas apresentadas se articulavam como uma “reação” às diferentes abordagens na disciplina de História. Ainda que isso não tenha sido fator determinante na seleção dos textos para o processo de codificação, atentei para essa questão ao longo da leitura flutuante.

3.3.1. Unidades de registro e índices

Ao longo da leitura flutuante foi possível selecionar a unidade de registro com a qual operei o processo de codificação. Esse processo consiste na apreensão dos dados brutos de um texto. No caso desta pesquisa, esse processo se dá por meio do recorte, ou seja, o texto é fragmentado em unidades que expressam determinados conteúdos. Esta fragmentação, no entanto, não termina em si mesma, mas serve de ferramenta para interpretação dos argumentos presentes nas publicações selecionadas. Seguindo a formulação de Bardin (2016), a unidade de registro é aquela que apresenta o segmento do conteúdo de interesse da pesquisa. Nesta análise, optamos por operar com o “tema”. Este é entendido como uma unidade de significação que se “liberta” do texto a partir do “olhar” fornecido pela teoria que sustenta a pesquisa. A análise temática se volta para apreensão de “núcleos de sentido” expressos nos textos e ela é utilizada para apreender “motivações de opiniões, de atitudes, de valores de crenças de tendências etc.”(BARDIN, 2016, p. 135).

Desta forma, à medida que esta pesquisa busca analisar como o “Escola sem Partido” representa/posiciona as diferenças humanas em suas narrativas do passado, para o ensino de História, a análise temática se mostra profícua, já que pretendo mapear as opiniões e valores expressos nas publicações do Blog.

As publicações selecionadas foram carregadas no *software* Atlas.ti e, por meio dos dispositivos ali presentes, operei essas fragmentações em torno de “códigos” que, por sua vez, partiam de “núcleos de sentido” relacionados ao neoconservadorismo e a diferenças humanas no tempo. Abaixo descrevo os códigos

com os quais operei. Eles emergiram, num primeiro momento, da leitura flutuante e dos referenciais teóricos mobilizados. Porém, ao longo do processo de codificação, foi necessário criar novos códigos.

Uma primeira unidade de registro foi organizada a partir do código “0. Doutrinação”. Este “macro-código”¹⁴ foi utilizado para marcar aqueles trechos em que as publicações argumentam sobre doutrinação de forma ampla e abstrata. No processo de codificação, este código passou a abrigar “subcódigos”, os quais servem de índice para a unidade de registro. Eles emergiram para dar conta daqueles fragmentos do texto que indicavam agentes, lugares, documentos, instituições aos/nos quais a doutrinação é atribuída/denunciada. Iniciei com alguns códigos que derivaram da leitura flutuante, quais sejam: “0.1. Professores”; “0.2. Livros didáticos”; “0.3. Exames/Concursos”; “0.6. Escolas”; “0.7. Universidade”. No processo, novas instâncias surgiram e para elas elaborei outros “subcódigos”, que são: “0.4. Aulas”; “0.5. MEC”; “0.5.1. CNE”; “0.8. Governo” e “0.9. BNCC”. Vale destacar que com esses códigos não me restringi a disciplina de História. Optei por codificar todas as menções à doutrinação, independentemente da disciplina, do nível de ensino etc. Essa estratégia foi utilizada em virtude da constatação – durante a aproximação com os documentos – da amplitude atribuída à “doutrinação”, ainda que essas publicações tenham passado pelo recorte disciplinar (História) empreendido nos primeiros passos da pesquisa. Desta forma, busquei identificar a proporção em que a disciplina de História se insere nesta problemática.

O segundo código criado foi “1. Marxismo”. Com esta unidade de registro busquei identificar os significados atribuídos ao marxismo e a luta de classes nas publicações selecionadas. Assim como na unidade anterior, não restringi a utilização deste código aos trechos em que o marxismo é associado à disciplina de História. Como foi possível identificar – na leitura flutuante – que o marxismo é alvo corrente das publicações e que outras disciplinas são denunciadas (vide o texto de Miguel Nagib acusa marxismo na disciplina de Educação Física), decidi codificá-lo de forma ampla para, posteriormente, mensurar a incidência e as características da crítica ao marxismo nesta disciplina. Ao longo do processo de codificação foi

¹⁴ Utilizo este termo para melhor compreensão da organização dos códigos.

necessário criar o código “1. Anarquismo”, já que foi possível identificar publicações que abordam esta corrente teórica e política.

Utilizei a unidade de registro “2. Primazia da família” para marcar aqueles trechos em que os anseios e valores familiares se sobrepõem aos interesses públicos, aos projetos de educação, ou mesmo às instituições de ensino. Esse código foi elaborado a partir do referencial teórico que trata do neoconservadorismo, em especial as contribuições de Wendy Brown (2006, 2019) e de Marina Lacerda (2019). Também aqui não restringi o uso à História, pois pretendia identificar a expressividade deste argumento de forma mais ampliada, para identificar as possíveis peculiaridades de seu uso no quesito ensino de História.

Em seguida, elaborei o “macro-código” “3. Religiosidades”, atribuindo-o a trechos em que as religiosidades ou as experiências religiosas são tratadas de forma ampla e abstrata. Com esta unidade de registro e com os “subcódigos” – índices - que ele comporta, identifiquei representações das diferentes religiosidades no passado, ou em processos históricos. Inicialmente, os subcódigos criados eram: “3.1. Judaísmo”; “3.2. Cristianismo”; “3.3. Islamismo”; “3.4. Religiões de Matriz Afro-Bras.”. Estes foram elaborados em virtude da leitura inicial dos 221 documentos. Entretanto, ao longo da análise, foi possível identificar a recorrência de representações em torno da Igreja Católica e, desta forma, juntei aos demais o “subcódigo” “3.5. Igreja Católica”.

Seguindo a lógica do código anterior, elaborei a unidade temática “4. Relações étnico-raciais”. Com este código marquei aquelas passagens em que relações étnico-raciais no passado. Também utilizei este código para marcar representações abstratas das diferenças raciais e étnicas no tempo. Este código também comportou subcódigos. Elaborei alguns iniciais, que foram: “4.1. Negros”; “4.2. Brancos”; “4.3. Indígenas”; “4.4. Árabes”; “4.5. Amarelos”; “4.6. escravização”; “4.7. Catequização”; “4.8. Inferioridade/Superioridade”. Entretanto, ao longo do processo, outras representações emergiram e para elas criei novos subcódigos, que são: “4.0. Pluralidade”; “4.0.1 ‘Racialismo’”; “4.0.2 Racismo”; “4.9. Africanos”; “4.9. Europeus”; “4.9.1. Eurocentrismo”.

Também foi criado o código “5. Relações de gênero” que seguiu a lógica das demais unidades de registro. Os índices codificados foram: “5.1. Mulheres” e

“5.2. Homens” para representações ou menções de mulheres e homens no passado; “5.3. papéis ‘femininos’” e “5.4. papéis ‘masculinos’” para aqueles trechos em que são definidos determinados papéis sociais como feminino ou masculinos na história; “5.5. feminismo” para as menções aos movimentos sociais feministas; “5.6 Outros” para possibilidades de definição de gênero que não se adequam à divisão binária e, por fim, “5.7. ‘Ideologia de gênero’”. Para este último, diferente dos demais subcódigos que versam sobre relações de gênero, considere menções/trechos que extrapolam a disciplina de História e as abordagens do passado. Optei por esta estratégia para identificar a expressividade desta categoria nas argumentações das publicações do Blog.

A mesma estrutura se fez para as unidades “6. Sexualidades” e “7. Relações culturais”. Os subcódigos relacionados à sexualidade são: “6.1. Heteronormatividade”; “6.2. Homossexualidade”; “6.3. Diversidade Sexual”; “6.4. Outros”. Ao longo da codificação dos textos surgiu outro índice, para o qual elaborei o código “6.5. Incesto”. Os subcódigos para “Relações culturais” são: “7.1. Greco-romana antiga”, para representações da cultura greco-romana; “7.2. Não europeias”, para menções às diferentes culturas não europeias no passado; “7.3. Diversidade”, quando se situa a diversidade cultural no tempo; “7.4. Ocidental” e, elaborado no processo, “7.5 ‘selvagem’”, para aqueles trechos em que alguma cultura recebe essa alcunha.

Completando a lista das unidades de registro elaborada, restam ainda “8. Pluralismo de ideia”, que foi atribuído aos trechos em que se menciona/defende a pluralidade de formas de pensar, ainda que os argumentos não necessariamente se direcionem à disciplina de História; “9. Referências”, que fora utilizado para destacar as referências teóricas utilizadas pelos autores. Este também agrupou alguns subcódigos, que são: “9.1. Fontes primárias”, para destacar os vestígios do passado que são interpretados diretamente pelos autores dos textos; “9.2. Fontes secundárias”, utilizado para marcar obras referenciadas para tratar de alguma questão histórica específica e “9.3. Autores”, código utilizado para destacar aqueles autores e autoras criticados nas publicações. O último código é nomeado de “Concepções de História” e, com ele, evidenciei aqueles fragmentos de textos em que são expressas concepções de como o conhecimento histórico deve ser

conduzido, interpretado e ensinado. No anexo II estão sistematizadas as unidades de registo (ou “macro-códigos”) com seus respectivos índices (“subcódigos”).

Como é possível perceber, o processo de codificação se deu de forma tanto dedutiva, quanto indutiva. Índices e unidades de registo emergiram das referências teóricas mobilizadas, mas também do processo de familiarização com os documentos e do processo de codificação.

3.4. Resultados da Leitura flutuante: reação, “complexo de doutrinação” e a historiografia avessa ao “marxismo”

Ao longo da leitura flutuante (BARDIN, 2016) foi possível identificar algumas tendências argumentativas que, embora não estejam diretamente relacionadas às questões que norteiam a pesquisa, refletiam concepções e interpretações do “Escola sem Partido” e seus aliados sobre a História. Além disso, considerei que essas reflexões poderiam corroborar com o processo de codificação e interpretação dos dados.

Num primeiro momento, destaco o caráter reativo desta produção, à medida que ela se opõe tende a se opor a determinadas instituições, produções, sujeitos e abordagens. Em seguida, abordo o que estou chamando de “complexo de doutrinação”. Trata-se do caráter “onipresente” atribuído, na dispersão das 221 publicações, à “doutrinação”. Em seguida, apresento como essas produções “pintam” um marxismo maniqueísta a que se opõem, embora elas mesmas dificilmente saiam de uma história de bem e mal.

3.4.1. O caráter reativo da produção

Conforme argumentado anteriormente, uma das características do neoconservadorismo se refere ao seu caráter reativo. Seja contra os avanços dos movimentos feministas e LGBTQI, seja contra a “maré rosada” – para usar os termos de Marina Lacerda (2019) – representada pelos governos de centro-esquerda da América Latina na primeira década dos anos 2000, assim os grupos neoconservadores orientaram sua ação e ideologia.

Essa tendência reativa é observada na dispersão dos 221 textos que passaram pela leitura flutuante. A partir das categorias criadas em torno das temáticas mobilizadas, é possível identificar que os eixos “Concurso/Exame enviesado”, “Doutrinação nas escolas”, “Doutrinação nas universidades” e “Doutrinação nos livros didáticos” se apresentam em 186 das 221 publicações.

Essas publicações têm uma tendência argumentativa que as posiciona contra prática de professores - que muitas vezes recebem a alcunha de “militantes”, e ainda “molestadores” -, contra concursos considerados enviesados por concepções articuladas à esquerda, assim como contra livros didáticos, sejam aqueles com aprovação do MEC para distribuição nas escolas públicas, ou mesmo aqueles utilizados em escolas particulares.

Para começar, vale destacar a visão sobre o professor. No texto intitulado “O professor militante”¹⁵, de autoria de Onyx Lorenzoni¹⁶, denuncia-se aquilo que seria uma estratégia do Partido dos Trabalhadores no Rio Grande do Sul. Para o autor, o PT fez modificações nos concursos para o magistério de modo a privilegiar certo tipo de professor. Ao substituir as questões de didática, por questões de conhecimentos gerais geradas a partir de uma “bibliografia marxista”, Lorenzoni considera que o PT, naquele estado e já ano de 1999, pretendia se desfazer de docentes mais qualificados em termos pedagógicos em prol daqueles mais qualificados ideologicamente. O autor, então, conclui

o concurso público para o magistério gaúcho abre mão da qualidade. E ainda, o professor educador que sempre foi alvo da seleção de todos os governos está sendo substituído pelo militante preparador, engajado, participativo e determinado a fazer o seu trabalho de militância e doutrinação nas salas de aula gaúchas. A proposta não é pequena. A meta é estabelecer células doutrinárias nas 3.100 escolas públicas estaduais.

É possível identificar alguns pontos na crítica do autor. Primeiro, o professorado é visto como *locus* das estratégias da esquerda, já que os demais governos selecionavam “professores educadores” e o PT fora o primeiro a adotar o formato “professor militante”. Em segundo lugar, o autor argumenta sobre a

¹⁵ Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/o-professor-militante/>. Acesso em: 06 jan. 2021

¹⁶ Onyx Lorenzoni é médico veterinário e empresário que está em seu quinto mandato como Deputado Federal do Rio Grande do Sul. Lorenzoni tem fortes vínculos políticos com Bolsonaro. Ele foi Ministro-chefe da Casa Civil no início do mandato de Bolsonaro e, atualmente, ocupa do cargo de ministro do Trabalho e da previdência.

tendência expansiva destas práticas, mesmo num período em que a esquerda não havia chegado à presidência do país.

A interpretação de Lorenzoni aponta para outro dos aspectos correntes na reação que as produções representam. O concurso público é entendido como espaço de “seleção ideológica”. Neste sentido, um conjunto de textos aborda questões de concursos e vestibulares, considerando que estas são marcadas por um viés de esquerda. Assim como no texto acima mencionado, outras 23 produções caminham nesse sentido. A título de exemplo, menciono dois textos cujos títulos expressam o caráter reativo. O primeiro é intitulado “Vestibular vermelho”¹⁷, no qual Márcio Antonio Campos¹⁸ sustenta que há dominância da esquerda nos conteúdos dos vestibulares. O segundo é de Reinaldo Azevedo, intitulado “Esquerdopatia no vestibular da UFRGS (2008)”¹⁹, onde o autor critica a abordagem de uma das questões de história no vestibular da instituição.

A ideia de que a doutrinação é uma prática majoritária da esquerda é predominante nas produções. Na publicação intitulada “PT denuncia propaganda antipetista em escola do DF”²⁰, Miguel Nagib comenta o ocorrido no ano de 2007, quando, em uma questão da prova de matemática aplicada à sétima série, foi sugerido que o PT tinha latifúndios e que roubava terras indígenas. É interessante notar que este é um dos poucos textos que a “doutrinação” em questão se dirige contra o PT. Naquela ocasião, um deputado do PT acionou o diretório nacional do partido para que se tomassem medidas judiciais contra “a lavagem cerebral” feita nas crianças. Nagib concorda com o caráter “doutrinário” da questão denunciada pelo deputado, mas acrescenta que a prática de “instrumentalização do ensino” é dominada pelo próprio PT, de forma que o partido estaria denunciando aquilo que ele mesmo faz.

A situação é gravíssima. Mas, considerando os interesses do partido, eu diria ao deputado – depois, é claro, de cumprimentá-lo pelo oportunismo da manifestação, agora que a grande imprensa começa a chamar a atenção da sociedade para o problema da instrumentalização do ensino para fins político-ideológicos – que ele não tem com o que se

¹⁷ Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/vestibular-vermelho/>. Acesso em: 06 jan. 2021

¹⁸ Jornalista do Gazeta do Povo.

¹⁹ Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/esquerdopatia-no-vestibular-da-ufrgs-2008/>. Acesso em: 06 jan. 2021.

²⁰ Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/pt-denuncia-propaganda-antipetista-em-escola-do-df/>. Acesso em: 06 jan. 2021.

preocupar. Afinal de contas, em matéria de doutrinação ideológica nas escolas, o PT está pelo menos 25 anos na frente do segundo colocado.

Ou seja, ainda que se considere que, de forma pontual, o professor possa “doutrinar” contra o PT, o “professor militante” é considerado como um produto por excelência da esquerda. O caráter reativo – à maré rosada - fica expresso à medida que essas produções se colocam contra uma prática que, supostamente, tem suas raízes na esquerda e, com maior potencial, a partir do PT. Chama atenção, no trecho acima, o fato de Nagib considerar que o PT exerce essas práticas “25 anos na frente do segundo colocado”. Isso significa que para Nagib, bem antes acessar o poder federal, o Partido já exercia a “atividade doutrinadora” e que, em contrapartida, as demais ideologias e posicionamentos políticos não se utilizavam desta “ferramenta” ao longo do processo de redemocratização do país ou mesmo ao longo do Regime militar.

A esta tendência também se associam aquelas produções que reagem a livros didáticos distribuídos nas escolas, sejam elas públicas ou privadas. Representativas deste argumento são as publicações provenientes de Ali Kamel²¹, intituladas “O que ensinam às nossas crianças”, “Livro didático e propaganda política” e “Efeito didático”²². Em 2007, o jornalista escreveu no jornal “O Globo” uma coluna de opinião – que se refere ao primeiro texto mencionado - onde criticava o livro didático de História de Mario Schmidt (“Nova História Crítica”). Depois do ocorrido, é possível identificar uma série de outras produções que versam sobre o livro didático como “instrumento ideológico”.

Naquela ocasião, o autor promete que não incomodaria o leitor abordando “hegemonia” e “Gramsci”, mas considera que as citações do livro que ele havia separado deixariam claro o que ambos significavam. Basicamente, Kamel denuncia que o livro expressa uma tentativa de fazer com que crianças “acreditarem que o capitalismo é mau e que a solução de todos os problemas é o socialismo”.

O que se argumenta aqui é que as produções em questão se constituem em posição antagônica a práticas, professores, concursos e livros didáticos que, na

²¹ Ali Kamel é jornalista e sociólogo. Atualmente, é diretor geral de jornalismo da Rede Globo.

²² Disponíveis, respectivamente, em: <http://escolasempartido.org/blog/o-que-ensinam-as-nossas-criancas/> ; <http://escolasempartido.org/blog/livro-didatico-e-propaganda-politica/> e <http://escolasempartido.org/blog/efeito-didatico/>. Acesso em: 06 jan. 2021

concepção dos autores, são associados à esquerda e que tendem a hegemonizar o PT e suas concepções. Como visto na questão de vestibular comentada por Reinaldo Azevedo e na crítica de Ali Kamel ao livro “Nova História Crítica”, a disciplina de História é também um espaço desta reação. Argumentarei mais sobre isso nas próximas páginas.

3.4.2. “O complexo de doutrinação” e o “vírus gramsciano”

Como argumentado anteriormente, as publicações tendem a se posicionar em reação àquilo que é tratado como correspondente às concepções da esquerda e do PT. Além disso, como a argumentação de Lorenzoni traz, a “doutrinação” – prática, por excelência, dos “militantes” à esquerda – é caracterizada por certo caráter expansivo, que tende a dominar os espaços onde toca. Pois esta é outra tendência argumentativa dispersa entre as publicações.

É possível notar que, no que diz respeito a textos para os quais foram atribuídos mais de um “eixo temático”, há certa predominância daqueles que articulam “Doutrinação nas escolas”, “Doutrinação nas universidades” ou “Doutrinação nos livros didáticos”. São 39 dos 186 textos que contêm ao menos um desses temas. Considero que estas combinações temáticas são evidências do caráter totalizante que as publicações atribuem à “doutrinação”.

O texto “Haddad e a doutrinação”²³, de autoria do fundador do movimento, Miguel Nagib, chama atenção por estar relacionado às três categorias mencionadas no parágrafo anterior. Nele, Nagib comenta uma entrevista de Haddad, no período em que este era Ministro da Educação. Na ocasião, Haddad, perguntado sobre a “contaminação ideológica” nos livros didáticos de história denunciados por Ali Kamel, afirmou que existe sim uma “visão retrógrada” na educação, a qual restringe as concepções de mundo àquela da “velha esquerda”. Comentando a resposta do então Ministro, Nagib considera que há uma redução do “problema”, já que Haddad considera que essas práticas existem em “algumas escolas”. Em seus comentários, o líder do ESP considera que os educadores, ao invés de críticos da “visão retrógrada”, são eles mesmos promotores dela e, portanto, responsáveis pela

²³ Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/haddad-e-a-doutrinacao/>. Acesso em: 06 jan. 2021.

transmissão do “vírus gramsciano”. Sobre o alcance da “doutrinação de esquerda”, Nagib afirma

Chega a praticamente todas [escolas]. De norte a sul, de leste a oeste, da pré-escola ao ensino superior, a militância esquerdista ocupou todos os espaços. Em colégios de classe média alta, filhos de empresários aprendem que seus pais são exploradores inescrupulosos. Os vestibulares assumem essa mesma perspectiva, atuando como filtros ideológicos de acesso ao terceiro grau. Nas universidades, o sectarismo esquerdista domina as ciências sociais e já se espalha para outras áreas. Todo mundo sabe disso e o senhor [Haddad], na posição que ocupa, não tem direito de não saber.

É notável um agressivo tom de acusação presente na fala de Nagib, assim como é possível perceber uma certa “teoria da conspiração”. As afirmações do advogado não são fundamentadas em nenhum dado concreto, tampouco leva em conta as diversidades teóricas presentes dentre os professores, no campo científico e na própria esquerda.

Após considerar que a “doutrinação esquerdista” se impõe em toda a educação, pública ou privada e da pré-escola à universidade, Nagib ainda comenta sobre a questão do livro didático nas falas de Haddad. O então ministro afirma que os livros didáticos são avaliados pelas melhores universidades. Porém, Nagib considera que nesses espaços (acadêmicos) e nos demais o

dogmatismo marxista domina[...]. As faculdades de educação, sociologia, história e geografia, por exemplo, estão impregnadas de uma ideologia igualitária que detesta o capitalismo – e, por tabela, os EUA, o estado de Israel, a Igreja Católica, os jesuítas, a colonização, a burguesia, os empresários, os proprietários, o agro-business, os militares, os meios de comunicação, as multinacionais, a globalização, a Coca-Cola, o Mc Donalds, George W. Bush, etc., etc. etc. – por enxergá-lo apenas como um regime gerador de desigualdades. (grifo meu)

Sendo assim, já que o domínio do pensamento de esquerda e marxista se estende por toda parte, no que tange à seleção dos livros didáticos é inevitável que ela reflita estas concepções, já que “todos os sujeitos do processo seletivo são formados nessa mentalidade – o autor da obra, o avaliador do MEC e o professor que a escolhe” (Idem.).

Esta publicação sintetiza a lógica que está dispersa dentre os demais textos. Trata-se de uma abordagem cíclica: os estudantes sofrem doutrinação de esquerda ao longo de toda a educação básica, são testados pelos vestibulares para saber o quão de “esquerda” eles se tornaram. Depois, já na universidade, permanecem sendo doutrinados por professores/profissionais marxistas que, por sua vez, também

avaliam livros didáticos que serão disponibilizados na educação básica. Após doutrinados ao longo da universidade, se formam e vão doutrinar, fazendo o ciclo se perpetuar.

Esta interpretação parece se associar à importância que as publicações dão à obra de Antonio Gramsci. Como visto anteriormente, não é só Miguel Nagib que mobiliza o nome deste pensador. Nos textos de Ali Kamel e de Márcio Antonio Campos acima mencionados, o socialista italiano também recebe destaque negativo. Como argumenta Luiz Felipe Miguel (2016) esses autores

Entendendo que a luta pela transformação social, nas sociedades capitalistas ocidentais, não pode ser restrita à conquista do Estado, Gramsci formulou a ideia de um combate pela hegemonia que inclui a disputa por projetos e visões de mundo, em diferentes espaços da sociedade civil (Gramsci, 2000 [1932-4]). Essa sofisticada percepção da luta política se torna, nas mãos de seus detratores à direita, uma estratégia maquiavélica e simplória, com o objetivo de solapar os consensos que permitem o funcionamento da sociedade, por meio da manipulação das mentes (a noção de “lavagem cerebral” é invocada com frequência) (MIGUEL, 2016, p. 600).

A noção de que as ideias e a obra de Antonio Gramsci serviriam de base para uma “nova” estratégia da esquerda para tomar o poder foi popularizada no Brasil com a atuação de Olavo de Carvalho. Penna e Salles (2017) abordam as relações próximas entre Miguel Nagib e Olavo de Carvalho, atentando para como as ideias do segundo inspiraram o primeiro e, por conseguinte, a pauta do ESP. Com base nessa interpretação de Gramsci, o movimento elege as universidades, as escolas e os livros didáticos como espaços a partir dos quais seria possível expandir o “vírus gramsciano” e, assim, adquirir o poder sobre a sociedade sem a necessidade de uma revolução armada.

Como abordado anteriormente, a retórica anticomunista é parte integrante da ação política neoconservadora (LACERDA, 2019; VAGGIONE; MACHADO; BIROLI, 2020). Para Luiz Felipe Miguel (2016), este discurso aproximou o movimento Escola sem Partido do *think tank* - com claro viés neoliberal - chamado Instituto Millenium. Entretanto, a popularidade do movimento somente foi adquirida a partir da associação do discurso anticomunista com aquele derivado da noção de “ideologia de gênero”. Com ela, a ideia de que os “comunistas” atuariam destruindo a família tradicional e os valores morais que regem a sociedade e, assim, destruiriam o capitalismo.

Sobre a emergência da estratégia “gramsciana”, na dispersão dos textos, o período do regime militar é visto como marco. O trecho a seguir é retirado da publicação intitulada “Escola sem Partido já!”²⁴, de autoria de Rodrigo Constantino²⁵, para quem, desde a década de 1960

Os socialistas perceberam, com Gramsci, que era preciso dominar a cultura, já que uma revolução armada ficava cada vez menos provável. Tomaram conta das redações dos jornais, das igrejas, das escolas e universidades. E houve pouca reação. O outro lado é mais desorganizado e disperso.

Em consonância com a interpretação do autor, Olavo de Carvalho em “Carta a um aluno”²⁶ argumenta que, ao longo da ditadura militar, o controle da opinião pública fora fraco e o governo, “interessado em seduzir uma parcela dos esquerdistas para que se afastassem dos grupos guerrilheiros armados”, chegou a apoiar financeiramente editoras comunistas.

As publicações consideram que a esquerda conseguiu criar para si, ao longo do regime militar, a alcunha de defensora da liberdade e da democracia. Ocupando os espaços de produção da cultura, passou a impor um domínio que não depende da revolução e é mais eficiente quanto mais camuflado consegue ser²⁷.

3.4.3. Uma historiografia avessa ao “marxismo”

Foi possível perceber na produção que há uma tendência de considerar que a abordagem marxista monopoliza o conhecimento em história, as abordagens da disciplina em sala de aula e os livros didáticos. Além disso, é notável que há uma “caricaturização” do “marxismo”, ao passo que todos os debates e revisões da obra de Marx são negligenciados. As discordâncias entre autores marxistas – como aquelas entre E.P Thompson e Louis Althusser – são também ignoradas.

²⁴ Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/escola-sem-partido-ja/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

²⁵ Rodrigo Constantino é economista. Em seu site pessoal, se descreve como economista, escritor e jornalista, presidente do conselho do Instituto Liberal e membro fundador do Instituto Millenium. Atualmente é colunista do jornal Gazeta do Povo, do jornal Zero Hora e comentarista da Jovem Pan, mas já trabalhou como colunista do Globo, da VEJA, da IstoÉ e do Valor. Disponível em: <https://www.patreon.com/rodrigoconstantino>. Acesso em: 25 jan. 2022.

²⁶ Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/carta-de-um-aluno/>. Acesso em 05 jan. 2021

²⁷ Trata-se de uma argumentação de Olavo em “Carta de um aluno”.

É constante nesta documentação o argumento de que a abordagem “marxista” domina os livros didáticos e as práticas docentes. Segundo autores como Miguel Nagib, Nelson Lehmann, Reinaldo Azevedo e Ali Kamel, o olhar histórico a partir da “luta de classes” faz com que a complexidade dos processos humanos seja reduzida à dicotomia opressores e oprimidos. A noção de luta de classes é simplificada à lógica “opressores maus” x “oprimidos bons”. Para os autores, tudo e todos que são associados ao poder são “demonizados”, como o capitalismo, os EUA, ou a Igreja Católica, enquanto aqueles que estão “do outro lado” – “do lado oprimido” são tratados como “benevolentes” e, desta forma, exalta-se o socialismo, líderes revolucionários, os indígenas, os militantes contra a ditadura. Os trechos a seguir se encontram na publicação intitulada “A doutrinação continua”²⁸, de autoria de Nelson Lehmann. Eles representam a forma com a qual os demais autores interpretam a história marxista presente na sociedade:

Não chega a ser marxismo explícito. Mas o que perpassa todo o texto [trata-se de uma apostila que prepara para o vestibular], seu pano de fundo constante, é a luta de classes. Senhores e escravos, nobres e servos, burgueses e proletários, colonizadores e colonizados. Exploradores e explorados.

[...] a História Humana é uma sucessão de lutas pelo domínio do outro, o lucro é o único valor impulsionador da ação humana. O capitalismo é instituição perversa e os Estados Unidos seu paradigma.

Os autores e professores contaminados pelo vírus simplista da luta de classes não estão de todo errados. Denunciam uma realidade. Mas pecam pela parcialidade de sua visão, pela ausência de alternativas de interpretação da realidade. Pela recusa em ver os fatos em sua totalidade.

Entendendo os “autores e professores” como sujeitos comprometidos com sua ideologia – marxista –, as publicações defendem que nas aulas e nos livros didáticos informações são manipuladas para exaltar preferências políticas-econômicas, ao mesmo tempo que atacam seus “inimigos”. Destaco que esta interpretação desconsidera debates e conflitos dentro da teoria marxista da História. Não foi possível encontrar nenhum texto em que houvesse esse tipo de ponderação, de forma que a única apropriação de Marx que é abordada se refere àquela que, supostamente, deriva de Antonio Gramsci.

Ao contrário da ponderação, a partir desta noção de luta de classe que rumo ao maniqueísmo, o movimento opera para lidar com abordagens que não

²⁸ Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/a-doutrinação-continua/>. Acesso em: 06 jan. 2021

necessariamente se associam diretamente à obra de Marx. No texto “Doutrinação ideológica em Educação Física: autor de denúncia contra UNIVESP mata a cobra e mostra o pau”²⁹, Miguel Nagib, embora não trate de história, faz críticas à noção de “Educação Física Cultural” proposta pelo professor Marcos Garcia Neira³⁰. Acerca da noção de “Educação Física cultural”, Neira considera que a escola e, também, o currículo de Educação Física têm como projeto a ‘constituição de certos tipos de sujeito’. Porém, o professor argumenta que a disciplina em questão defende que ‘todas as identidades corporais são legítimas’. De acordo com os trechos mencionados, a abordagem de Neira parece se aproximar mais de perspectivas foucaultianas de poder disciplinar, ou mesmo de análises dos estudos culturais. Entretanto, com base na noção de luta de classe do “Manifesto do Partido Comunista”, Nagib argumenta que as considerações de Neira, para quem a Educação Física na escola cumpriu a tarefa de produzir corpos em ordem, disciplina e produtividade consonantes com o modelo capitalista, eram representativas do marxismo. Assim, Nagib considera que, dentre os fundamentos ideológicos desta “concepção marxista” de Educação Física, estão contidos:

- a) Relativização da obesidade, a qual ocorre no vídeo “O Corpo Gordo é uma Obra-Prima”, empregado como material-base na primeira semana da disciplina de Neira: ao dizer que “todas as identidades corporais são válidas” [...]
- b) Experimentos psicológicos de gênero em aulas de Educação Física: Engels – e uma série de outros pensadores marxistas – defende que a família é uma das instituições onde a ideologia capitalista se propaga, alienando os indivíduos, uma vez que reproduz as relações de trabalho. Judith Butler, pensadora do feminismo marxista, em consonância com essa ideia, defende que o sexo biológico é uma categoria política, inventada, e não um fato objetivo [...]
- c) Desconstrução de valores como hierarquia e disciplina: [...] Uma vez que, na visão defendida pelo professor, “hierarquia” e “disciplina” são valores da burguesia, inculcados no proletariado a fim de anestesiá-los em sua condição subalterna, as implicações práticas dessa ideia são propostas pedagógicas em Educação Física em que a interferência do professor e a exigência de resultados por parte dos alunos é cada vez menos presente. Neste contexto, entra aqui um aspecto de fundamento gramsciano — o qual também embasa as ideias de Paulo Freire — que transpõe a luta de classes marxista para o âmbito cultural.

Como é possível notar, abordagens teóricas – como a de Butler - que não estão diretamente relacionadas à obra de Marx são tratadas como “marxismo gramsciano”. Isso é feito a partir do pressuposto de que o que permeia a abordagem

²⁹ Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/doutrinacao-ideologica-em-educacao-fisica-autor-de-denuncia-contr-univesp-mata-a-cobra-e-mostra-o-pau/>. Disponível em: 05 jan. 2021

³⁰ O autor se utiliza deste conceito na disciplina de “Educação e Cultura Corporal”, no curso de Pedagogia da UNIVESP.

de Neira é a luta de classes. Para análises e pesquisa futuras, é profícuo analisar se toda e qualquer abordagem que leve em conta dinâmicas de poder é encarada pelos grupos neoconservadores como marxismo gramsciano e se, quando associadas ao espaço escolar, essas abordagens serão consideradas práticas doutrinárias.

De toda forma, as publicações sustentam a ideia de que a noção de “luta de classes” é o meio pelo qual a História é interpretada no país. Por sua vez, professores e livros didáticos despejam suas preferências ideológicas – marxistas –, enquanto camuflam questões históricas e maldizendo determinadas instituições.

Entretanto, se esse “marxismo” que interpreta a história a partir de uma relação do tipo “bem versus mal” é tão criticado, as narrativas do movimento dificilmente escapam desta dicotomia. A partir da ideia de que “os dois lados da história devem ser contados”, a tendência das narrativas é, em reação ao que consideram ser hegemônico na disciplina de História, contar uma história na qual o “lado” tido como vencedor e, portanto, o “mal” seja visto a partir daquilo que ele, teoricamente, trouxe de benefícios e desenvolvimentos. Em contrapartida, no que diz respeito ao lado “perdedor”, defendido pelos marxistas e representado como o “bem”, cabe identificar aquilo que há de perverso.

Neste modelo, no que tange à União Soviética, a revolução e o governo de Mao Tsé-Tung, bem como os líderes da revolução cubana e o governo daquele país, as narrativas defendem que devem ser tratados como ditaduras violentas que mataram milhões de pessoas³¹. O trecho do texto de Ali Kamel é representativo dessa tendência.

Esses são apenas alguns poucos exemplos [abordando trechos da obra de Mario Schmidt]. 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

³¹ Produções como as de Felix Maier (“as libélulas da USP”); Augusto Araújo (Uma nova velha batalha 1ª parte); Ali Kamel (“Livro didático e propaganda política) Ricardo Setti (“Um espanto e um absurdo: há um Centro de Difusão do Comunismo em uma importante Universidade federal — pago com nosso dinheiro. O currículo inclui até “militância anticapitalista”); Ricardo Costa (“O conhecimento histórico e a compreensão do passado: o historiador e a arqueologia das palavras”) são alguns exemplos dessa narrativa.

porque o socialismo real, uma ditadura que esmaga o indivíduo, provou-se não um sonho, mas apenas um pesadelo?³²

Enquanto isso, o capitalismo tende a ser considerado como modelo onde impera a liberdade e com o qual o desenvolvimento da civilização foi possível. Instituições como a Igreja Católica e as Forças Armadas Brasileiras são representadas com certa positividade, contrabalanceando os maldizeres recebidos nas salas de aula e nos livros.

Por conta disso, considero que o movimento propõe um tipo de inversão do “marxismo”. Se por um lado denuncia um “marxismo” caricaturizado, que mobiliza uma noção esvaziada de luta de classes, por outro opera com aquilo que “crítica”, ou seja, com uma abordagem baseada na dicotomia bem-mal. Se torna avessa à medida que inverte os pólos da dicotomia e trata como benéfico aquilo que é considerado “mal” pela “história marxista”, enquanto atribui perversão ao que fora considerado benevolente.

Essas tendências argumentativas observadas ao longo da leitura flutuante, juntamente com os pressupostos teóricos que baseiam a pesquisa, foram levadas em conta no processo de interpretação dos dados gerados a partir da codificação. Esses resultados, abrem possibilidades para outras investigações que se dediquem a compreender o discurso neoconservador na disciplina de História.

Além desses resultados, a leitura flutuante permitiu selecionar a unidade de registro (BARDIN, 2016) utilizada nesta pesquisa: o tema, tal como indicado acima. Ela corroborou, também, para elaboração dos códigos com os quais se iniciaram o processo de codificação. Na próxima seção apresento os resultados da codificação e os discuto.

³² Em “O que ensinam as nossas crianças”.

4. Resultados da codificação e discussão

Nesta seção trago os resultados do processo de codificação, buscando apresentar tendências argumentativas nas publicações, assim como discuti-las, produzir reflexões e elaborar novas questões. Num primeiro momento, abordo aqueles códigos cujos usos não restringi à disciplina de História, quais sejam: aqueles que versam sobre os lugares, obras, agentes e instituições acusados de “doutrinar” (ou seja, que se encontram dentro do código “0. Doutrinação”), aqueles que versam sobre marxismo e anarquismo (“1. Marxismo” e “1. Anarquismo”); os utilizados para indicar argumentos que caminham no sentido de defender a primazia da família na educação, ou que advogam pelo pluralismo de ideias em sala de aula (“2. Primazia da Família” e “8. Pluralismo de ideias”, respectivamente) e, por fim, aquele utilizado para indicar as denúncias à suposta “Ideologia de Gênero” (“5.7. Ideologia de Gênero”). Busco, ainda, demonstrar a incidência de cada um dos argumentos associados a esses códigos no ensino de História. Ou seja, pretendo expor como as questões que esses códigos colocam em cena se fazem sentir quanto à disciplina em questão.

Na segunda parte, trato dos resultados obtidos em cada uma das “unidades de registro” utilizadas para análise das narrativas do passado, atentando para as representações da heterogeneidade humana no tempo. Num primeiro momento, trato de cada um deles separadamente. Em seguida, busco apresentar relações entre as diferentes temáticas que cada um deles expressa. Com isso, pretendo expor como as narrativas presentes no Blog do ESP posicionam e articulam diferentes religiosidades, raças e etnias, gêneros, sexualidades e culturas pretéritas. Além disso, apresento as opiniões e valores que emergem nessas argumentações.

4.1. Doutrinação onipresente e reação

Assim como observado na leitura flutuante, o processo de codificação permitiu evidenciar um caráter totalizante e onipresente atribuído à “doutrinação”. Nas argumentações presentes nas publicações selecionadas, essas “práticas” se estendem pelos diferentes níveis de ensino, da pré-escola à universidade, e têm

como seus principais promotores os “professores” e os “livros didáticos”. Além do foco dado aos professores, às escolas, aos livros didáticos, aos exames/concursos e às universidades, a prática de doutrinação fora atribuída a outras instâncias. Destaco aqui a ocorrência de argumentos que posicionam o governo e suas instituições - como o MEC e o Conselho Nacional de Educação (CNE) - como promotores da doutrinação. Relacionado com esses, foi possível ainda identificar menções à Base Nacional Comum Curricular como documento de sustentação das práticas denunciadas pelas publicações. A ocorrência desses argumentos reitera também o caráter reativo desta produção, já que a posiciona contra o governo de então. Na tabela abaixo estão expressas as quantidades de citações ocorridas para cada um dos códigos relacionados a esta temática. Essas citações são fragmentos dos textos para os quais são atribuídos um ou mais códigos, seja aquele que se refere a unidade de registro ou aos seus índices. Vale destacar que, em muitos casos, em um mesmo documento há diferentes citações que, por sua vez, podem repetir o mesmo código, tanto separadamente, quanto coocorrendo³³.

Código	N
0. Doutrinação	4
0.1. Professores	81
0.2. Livros didáticos	88
0.3. Exames/Concursos	22
0.4. Aulas	17
0.5. MEC	11
0.5.1. CNE	1
0.6. Escolas	40
0.7. Universidade	29
0.8. Governo	11
0.9. BNCC	8

TABELA 3 - QUANTIDADE DE CITAÇÕES EM "0. DOCTRINAÇÃO". FONTE: O AUTOR

Como é possível notar, há uma dominância de argumentos que apontam os professores e os livros didáticos como agentes da doutrinação. A esses se juntam aqueles que denunciam os “lugares” em que as práticas supostamente ocorrem, que são as escolas, nas aulas e na universidade. Essa configuração sustenta a

³³ Num exemplo hipotético: no documento X, houve a quantidade Y de citações para as quais foi atribuído o código “0.2. Livros didáticos”, em dois terços de Y este código esteve relacionado com o código “0.1. Professores”, enquanto no terço restante, o primeiro código foi utilizado isoladamente.

argumentação que elaborei a partir da leitura flutuante. A doutrinação ganha um caráter cíclico e extensivo. O trecho extraído do documento intitulado “Representação ao MP”³⁴, expressa esse caráter totalizante que chega a se aproximar de uma teoria conspiratória:

1. Nos últimos 30 anos, um número cada vez maior de professores e autores de livros didáticos, adeptos de uma corrente pedagógica que defende a instrumentalização do ensino para fins político-ideológicos, vem-se utilizando de suas aulas e de suas obras para doutrinar ideologicamente os estudantes, visando à formação e propagação de uma mentalidade social favorável aos partidos e organizações de esquerda.
2. A prática acha-se hoje difundida por todo o território nacional, tanto nas escolas públicas, como nas particulares, da pré-escola à universidade, intensificando-se a partir das últimas séries do ensino fundamental, à medida que os estudantes se aproximam da maioria eleitoral³⁵.

Deste trecho deriva ainda a suposição de que o momento de consolidação do “processo doutrinário” ocorreu ao longo do regime militar, tal como observado anteriormente. O mesmo texto oferece uma cronologia das práticas de doutrinação a partir de um olhar mais específico sobre a universidade. Citando Bráulio Tarcísio Porto de Matos, argumenta-se que a década de 1960 foi uma espécie de antessala da doutrinação, já que neste período o uso ideológico do aparelho educacional era um mecanismo que se desenhava fora da universidade. A década de 1970 é descrita como época em que a universidade era ainda parcialmente dominada pela esquerda. Porém, afirma-se que na década de 1980 já era hegemônico o uso da universidade para disseminar o pensamento da esquerda, algo que contou ainda com a contribuição do avanço da pós-graduação no país. A universidade é entendida como via propagadora da visão esquerdista, de forma que, sem “uma profunda modificação da mentalidade hoje dominante nas universidades brasileiras – onde são formados os professores militantes –, o problema da doutrinação político-ideológica em sala de aula e nos livros didáticos não será solucionado”

³⁴ O texto em questão parece ter função servir de modelo para possíveis representações ao Ministério Público por parte de pais e autoridades. Segundo as informações disponíveis na publicação, este texto fora publicado no ano de 2012. Sendo assim, trata-se de um “modelo” publicado pelo “Escola sem Partido” que precede o anteprojeto de lei com o ideário do movimento. Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/representacao-ao-mp/>. Acesso em: 06 jan. 2021.

³⁵ Esta numeração é parte do próprio documento.

A esta percepção, soma-se a ideia de que o acesso à universidade é também marcado por um viés ideológico. Isso fica expresso no trecho presente no documento intitulado “FAQ”³⁶, de autoria não indicada:

No caso da universidade, a doutrinação já começa no processo seletivo, pois há inúmeros casos de questões de vestibular que forçam os alunos a assimilar e reproduzir teorias e ideologias afinadas com a esquerda intelectual e política para ter chances de ser aprovados. O viés ideológico das provas se revela de diversas maneiras: na escolha de autores, textos e imagens; nas pressuposições; nas afirmações que são tidas como verdadeiras ou falsas; nas omissões; nos julgamentos; no recorte seletivo dos fatos; na apresentação de protagonistas como opressores e oprimidos, exploradores e explorados, algozes e vítimas, etc. Temas controvertidos são mostrados como se não o fossem. Com isso, além de transformar esse exame num filtro ideológico de acesso ao ensino superior, o examinador militante sinaliza para o ensino médio qual o enfoque a ser adotado pelas escolas que almejem bons índices de aprovação no vestibular.

Essas considerações carregam a noção de que a problemática da “doutrinação” não tem soluções, pois estas práticas estão em todos os lugares, sendo exercidas por pessoas e instituições de poder que atuam sem limites, nem forma de controle. Da pré-escola à universidade, dos vestibulares e concursos aos livros didáticos, das instituições responsáveis pela educação aos documentos norteadores, nada escapa à esquerda e tudo é utilizado para exercer seu domínio.

A doutrinação via sistema de ensino, supostamente iniciada ao longo do regime militar, seria um instrumento por excelência de esquerda. Nem mesmo os governos militares são acusados de se utilizar do sistema de ensino para fins ideológicos/políticos. Pelo contrário, esses governos são tratados como frouxos no que tange ao controle da educação. No trecho a seguir, extraído do documento “História Geral e do Brasil, Vol. 3, Ed. Scipione, de Cláudio Viventino e Gianpaolo Dorigo”³⁷, de autoria de Klauber Cristofen Pires³⁸, os militares ganham até certo tom de complacência para com as práticas doutrinárias de esquerda:

³⁶ Texto de autoria do “Escola sem Partido”. Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/faq/>. Acesso em: 06 jan. 2021.

³⁷ Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/doutrinacao-ideologica-escolar-historia-geral-e-do-brasil-vol-3-ed-scipione-de-claudio-viventino-e-gianpaolo-dorigo/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

³⁸ No Blog do EsP, o nome do autor é um link que direciona para o texto no site <https://libertatum.blogspot.com/>. O site em questão informa que Klauber Cristofen Pires é bacharel em Ciências náuticas, Analista-Tributário da Receita Federal e dono do blog LIBERTATUM. Além disto, informa que o autor é dedicado ao estudo da doutrina do liberalismo, em especial o liberalismo austríaco. Disponível em: <https://libertatum.blogspot.com/search?q=Klauber+Cristofen+Pires>. Acesso em 25 jan. 2022

Ao consolidar o golpe, os militares combateram apenas o lado da esquerda engajado na guerrilha, o que fizeram igualmente com os grupos paramilitares de direita, que foram dispersados, sobretudo os ligados com os governadores Adhemar de Barros, em São Paulo, e Carlos Lacerda, da Guanabara, que mais tarde veio a ser incorporada ao Rio de Janeiro. A mídia e o sistema escolar e universitário ficaram completamente à mercê de doutrinares marxistas, que foram aos poucos ocupando todos os espaços da sociedade, em consonância com a estratégia gramscista, com hoje em dia é facilmente óbvio de se demonstrar.

Nota-se que o autor acusa uma estratégia de dominação sem que haja sequer alguma demonstração empírica. Além disso, a trajetória do suposto domínio da esquerda é imbuída de um viés conspiratório, mesmo sem que seja apresentada sequer uma prova que sustente esta argumentação.

Ainda acerca do caráter da doutrinação, é notável que a disciplina de História é encarada como *locus*. Professores, livros didáticos, aulas e a formação universitária da disciplina são considerados agentes e espaços de doutrinação. Se considerarmos o número absoluto de citações em torno da unidade de registro “0. Doutrinação” (312), é possível identificar que a disciplina de História ocupa aproximadamente 35,2% delas. Essa proeminência era esperada, já que um dos primeiros passos metodológicos fora identificar as publicações dedicadas à disciplina. Entretanto, ao longo da primeira leitura do material, foi possível perceber que, embora os textos tenham sido selecionados por abordarem a disciplina em questão, muitas outras disciplinas e conteúdos eram considerados. Por esse motivo, optei por avaliar o espaço dado à História nas denúncias de “práticas doutrinárias”. Além disso, chama atenção a predominância da disciplina nas citações marcadas com o índice “0.2. Livros didáticos”. Das 88 citações, 52 delas se referem à disciplina. Os livros didáticos de História são alvos frequentes das publicações selecionadas.

Dentre as citações codificadas há evidências de que a disciplina em foco recebe um lugar privilegiado dentro do “complexo de doutrinação”. Na unidade de contexto “Uma técnica de Doutrinação”³⁹, de autoria não indicada, isso é expresso à medida que o professor desta disciplina é acusado:

O ensino da história, como se sabe, é aquele ao qual se dedica – no ensino médio, pelo menos – a imensa maioria dos professores

³⁹ Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/uma-tecnica-de-doutrinacao/>. Acesso em: 06 jan. 2021

preocupados em “despertar a consciência crítica dos alunos” – expressão utilizada pela militância para designar eufemisticamente o processo de doutrinação ideológica dos alunos.

Esse objetivo pode ser alcançado de diversas maneiras. Uma das mais frequentes é isolar determinado fato ou questão histórica do seu contexto específico, desconsiderando a perspectiva real dos sujeitos envolvidos. Em seguida, o professor/doutrinador estimula os alunos a opinar sobre o arremedo de questão apresentada, obtendo, com isso, uma tomada de posição prematura e infundada, cuja reavaliação custará aos alunos um investimento intelectual e psicológico que os doutrinadores bem sabem ser pesado demais para a maioria dos jovens.

Como é possível perceber, a disciplina e seus professores são diretamente apresentados como agentes excepcionais para a doutrinação. O mesmo se verifica no texto intitulado “As Ciências Humanas na Base Nacional Comum Curricular”⁴⁰, de autoria de Bráulio Matos⁴¹. Ali o autor argumenta:

HISTÓRIA, GEOGRAFIA, FILOSOFIA e SOCIOLOGIA. Posso argumentar com alguma segurança, contudo, em sintonia com os objetivos do ESCOLA SEM PARTIDO, sobre aquilo que NÃO SE DEVE E NÃO SE PODE FAZER no âmbito do ensino dessas disciplinas escolares: instrumentalizar o ensino escolar para fins político-ideológicos. E, nesse sentido, constato a presença de um claro viés ideológico de esquerda na BNCC apresentada.

Os livros didáticos da disciplina também são encarados como espaço “especial”. Como fica evidente no texto “O que estão ensinando a nossas crianças (1ª parte)”⁴², onde a excepcionalidade dos livros didáticos da disciplina é expressa de forma direta:

A maioria dos livros – em especial os de História – é simpática ao socialismo e apresenta o livre mercado como um modelo econômico gerador de desigualdade e pobreza. Embora a ênfase seja desequilibrada para a ideologia de esquerda, isso faz parte do jogo democrático. O dado que assusta é a quantidade de distorções que os autores fazem em nome da visão socialista. Existem dois tipos de problemas. O primeiro é a omissão. Ao tratar de revoluções socialistas, como a da China e a de Cuba, vários livros deixam de mencionar o caráter opressivo e ditatorial desses regimes. Além disso, a ideologia leva alguns autores a publicar informações erradas, como dizer que a globalização aumentou a pobreza mundial. Segundo dados da ONU, a abertura do comércio

⁴⁰ Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/as-ciencias-humanas-na-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em 05 jan. 2021.

⁴¹ O autor é Professor do Departamento de Educação de Universidade de Brasília e fora vice-presidente do “Escola sem Partido”. De acordo com informação disponível na publicação, o texto em questão é proveniente de uma palestra realizada na comissão de Educação da Câmara dos Deputados, no dia 31 de maio de 2016.

⁴² De acordo com as informações disponíveis na publicação, o texto em questão é proveniente de uma reportagem da revista Época, publicada em 22 de outubro de 2007, de autoria de Alexandre Mansur, Luciana Vicária e Renata Leal. Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/o-que-estao-ensinando-a-nossas-criancas/>. Acesso em: 05 jan. 2021

internacional da década de 90 fez com que a renda per capita dos países pobres crescesse mais que a dos países desenvolvidos.

O mesmo argumento se apresenta no que diz respeito à faculdade de História, que, juntamente com a de outros cursos, é considerada como espaço privilegiado para formação de professores “militantes” e difusora do marxismo, algo que será abordado posteriormente. No texto “Representação ao MP” já mencionado acima isso é argumentado:

4. A visão esquerdista domina, hoje, todo o sistema de ensino. As faculdades de educação, sociologia, letras, história e geografia – de onde saem os professores que ensinarão no ensino fundamental e médio – estão impregnadas de materialismo, ateísmo, marxismo, leninismo, gramscismo, e outros “ismos” que abominam o sistema capitalista e desprezam os valores do estado de direito e da civilização ocidental⁴³. (grifo meu)

Como é possível observar, os argumentos que sustentam a existência de uma espécie de “complexo de doutrinação”, que se expande para todas as partes, encontram ecos na disciplina de História. Esta é vista como um espaço especial para a doutrinação, de forma que seus professores, as aulas, seus livros didáticos e suas faculdades são representados como pontos de excelência para irradiar a visão de mundo da esquerda.

4.2. História “Marxista” e “anarquismo”

Antes de abordar as maneiras pelas quais as publicações selecionadas representam e criticam o marxismo, apresento aquela unidade de registro que emergiu ao longo do processo de análise e que, por sua vez, reflete concepções de educação e sociedade. Me refiro aos trechos que foram marcados com o código “1. Anarquismo”. Embora o marxismo seja o principal alvo dos argumentos presentes nos documentos, a emergência desta outra corrente teórico-política chamou atenção em virtude do tom pejorativo que foi abordada, assim como pela maneira simplória que foi colocada. Além disso, das três citações em que o anarquismo fora identificado, todas elas se relacionam com a disciplina de história, seja para tratar de forma pejorativa o professor desta disciplina, seja para criticar as concepções correntes na educação e nos livros didáticos – incluindo a disciplina em questão -,

⁴³ Numeração própria do documento.

ou ao comparar com abordagens criticadas ou mesmo antiéticas, como nazismo e racismo. O trecho a seguir foi retirado da unidade contexto “Livros didáticos para a revolução socialista bolivariana”⁴⁴, texto de autoria de Orley José da Silva⁴⁵ e serve de exemplo para esta tendência argumentativa

E o livro didático tem papel importante para normalizar na sociedade a apresentação desse modelo de governo quando traz uma visão marxista de praticamente tudo. E é com este olhar que o aluno aprende a ver o mundo, a religião, a história, a sociedade, o estado, a família e suas relações com o ambiente, consigo mesmo e com o outro. É com as lentes do relativismo que trata a moral e os costumes. Já as relações com o poder, autoridade (mesmo a familiar) e instituições sociais, encontram aporte em concepções anarquistas. Não há espaço nesses livros para ideologias que pensem um mundo diferente. E tudo isto, de maneira dissimulada e sem que se pergunte às famílias dos alunos se desejam que eles sejam doutrinados com esse modelo ideológico e de sociedade.

No trecho em questão, não há nenhum investimento para explicitar os significados do anarquismo. O termo em questão é basicamente utilizado para adjetivar aquilo que seria um projeto de dominação da sociedade, projeto este que passa pela destruição da autoridade familiar. O termo é também utilizado para atribuir negatividade ao governo e aos livros didáticos. A constatação deste uso pode ser fonte de outras pesquisas sobre o neoconservadorismo e a educação.

Foi possível confirmar uma ampla mobilização de argumentos contra o marxismo na educação e na disciplina de História, ou seja, aquela tendência observada ao longo da leitura flutuante se confirmou no processo de codificação. A unidade de registro “1. Marxismo” foi utilizada 103 vezes. Ele é entendido como abordagem hegemônica que caminha junto à expansão contínua das práticas de doutrinação. Nas escolas, nas universidades, nos livros didáticos, carregado por professores e intelectuais que supostamente se utilizam do sistema de ensino para expandir sua visão de mundo, da esquerda. O trecho acima mencionado dá indícios desta tendência. Orley da Silva, entendendo o livro didático como uma ferramenta,

⁴⁴ Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/livros-didaticos-para-a-revolucao-socialista-bolivariana/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

⁴⁵ Orley José da Silva é doutorando em Ciências da Religião (PUC Goiás), mestre em letras e linguística (UFG) e é professor do ensino fundamental do Município de Goiânia. Em seu currículo Lattes, Orley informa ter participado voluntariamente como técnico educacional na formulação do Plano de Governo de Bolsonaro para as eleições. Além disso, indica que ocupou chefe de assessoria cargo de assessoria parlamentar no MEC, em 2019. O autor possui também o um blog chamado “de olho no livro didático” (<https://deolhonolivrodidatico.blogspot.com/>) onde denuncia supostas práticas e conteúdos doutrinários contidos em livro didáticos.

para produção de um tipo de sociedade na qual a visão marxista opera sobre “quase tudo”.

Como exposto anteriormente, é recorrente nas argumentações analisadas a ideia de que a abordagem da luta de classes tende a uma visão da história e do mundo maniqueísta, na qual os sujeitos e instituições são posicionados como bons ou ruins, oprimidos ou opressores. Nelson Lehmann deixa isso bastante evidente na publicação intitulada “A doutrinação ideológica nas escolas⁴⁶”. Para o autor:

A tônica do que se ensina hoje em nossas escolas consiste em explícitas ou veladas críticas e denúncias. É o fácil maniqueísmo, em que se procura um culpado para nossas deficiências. Quando se repete exaustivamente a fórmula vencedores/vencidos, exploradores/explorados, dominadores/dominados, se está reproduzindo o difuso mito do conflito entre os bons e os maus. Fórmula fácil e confortável, pois nos exime de responsabilidades. Acoplado a isso temos a implícita superstição de que uma instância superior, chamada Estado, ou Governo, suprirá nossas necessidades, nos protegerá e fará justiça. E será o culpado por tudo que não for conforme nossas ilusões. Cacoetes culturais.

Como visto anteriormente, o suposto caráter maniqueísta do marxismo é contrabalanceado por uma proposta de interpretação da História e da sociedade que não foge da dicotomia bem-mal, mas que, todavia, inverte os polos. Esse caráter será mais explorado ao longo da discussão. Importa aqui ressaltar que a abordagem marxista é pintada como a principal “inimiga” desses autores. É basicamente a partir da denúncia desta abordagem, assim como dos professores e livros didáticos que a mobilizam, que os argumentos são construídos.

A insistência na dicotomia bem *versus* mal, a despeito da denúncia ao maniqueísmo, aproxima minha interpretação daquela elaborada por Diogo Salles (2019), especialmente quando o autor analisa a trajetória profissional e as produções de Nelson Lehmann. Salles observa que Lehmann – referência intelectual do ESP – sustenta uma educação e um ensino de História de perspectiva moralizante que, por sua vez, pretende reiterar as relações de poder. A denúncia à suposta “doutrinação” se funda numa concepção de educação “neutra”, que, por sua vez, se estabelece a partir da ideia de que relações de poder hegemônicas e a “civilização ocidental” não devem ser questionadas. Essa civilização, portanto, se

⁴⁶ Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/a-doutrizacao-ideologica-nas-escolas/>. Acesso em: 06 jan. 2021.

confunde com a hegemonia capitalista-ocidental-judaico-cristão. Assim, os valores liberais e capitalistas são universalizados e entendidos como modelos a serem ensinados (SALLES, 2019). Entretanto, ao longo das leituras e da análise foi possível identificar que esse investimento moralizante na interpretação da História e do ensino da disciplina se constitui numa relação “especial” com o “marxismo” e, mais especificamente, com a noção de “luta de classes”.

É notável que a disciplina de História é investida de um caráter excepcional em relação ao marxismo. É recorrente o argumento que posiciona sujeitos e obras dedicados ao ensino de História como “especialmente” marxistas. Esta abordagem parece ter na disciplina um ponto de propagação. Em primeiro lugar, vale destacar que das 103 citações para as quais fora atribuída a unidade de registro “1. Marxismo”, 59 ou abordam e criticam a concepção de História marxista, ou tratam de professores da disciplina como marxistas, denunciam livros didáticos de História por supostamente conterem essa abordagem, ou mesmo consideram as faculdades de História como lugar do marxismo. No texto supracitado de Lehmann, isso fica explícito:

A coloração marxista de nosso ensino hoje está infiltrada em todas as disciplinas. Em recente prova de matemática, de escola religiosa particular em Brasília, a tarefa envolvia o cálculo de crianças mortas de inanição, por hora, no mundo. Nas entrelinhas uma condenação ao sistema capitalista. Mas as matérias diretamente propícias a doutrinação têm sido tradicionalmente as chamadas Humanas: História e eventualmente Sociologia. Mas a chamada Nova Geografia e a recentemente introduzida Filosofia, revelam-se surpreendentemente apropriadas aos propagadores do socialismo.

Como é possível perceber na construção do autor, marxismo e doutrinação são tratados como sinônimos. Ao fazer esta equiparação, Lehmann, embora sustente que “todas as disciplinas” são infiltradas pela doutrinação-marxismo, concede espaço de excelência à História e à Sociologia, que são consideradas disciplinas tradicionais para as práticas de doutrinação. Corroborando com esta tendência argumentativa, Nagib no texto “Haddad e a Doutrinação” também fala da extensão do marxismo e coloca, dentre os espaços tomados por esta abordagem, a faculdade de História.

Esse dogmatismo marxista domina, hoje, todo o sistema de ensino. As faculdades de educação, sociologia, história e geografia, por exemplo, estão impregnadas de uma ideologia igualitária que detesta o capitalismo – e, por tabela, os EUA, o estado de Israel, a Igreja Católica, os jesuítas, a colonização, a burguesia, os empresários, os proprietários,

o agro-business, os militares, os meios de comunicação, as multinacionais, a globalização, a Coca-Cola, o Mc Donalds, George W. Bush, etc., etc. etc. – por enxergá-lo apenas como um regime gerador de desigualdades.

Aqui, vale destacar que o marxismo se associa com igualitarismo. Além disso, Nagib não apresenta evidências ou argumentos que permitam sustentar a ideia de que há nessas universidades não só o marxismo, mas um marxismo dogmático. De toda forma, mais uma vez a disciplina de História é encarada como epicentro do marxismo e, por sua vez, da doutrinação. Nota-se, também, que a partir da denúncia ao marxismo se ergue se operacionaliza uma abordagem moralizante: o marxismo “detesta” o capitalismo e seus representantes.

Foi possível perceber que, se o marxismo é o principal adversário teórico-político das publicações selecionadas, a disciplina de História é entendida como um dos principais aliados deste “inimigo”. Nos livros didáticos, nas escolas e nas universidades, a disciplina é entendida como promotora do marxismo, o que, nos argumentos apresentados, significa exercer práticas de doutrinação e “fazer a cabeça” dos estudantes. A tendência, observada na leitura inicial e confirmada no processo de codificação, é de considerar que a abordagem marxista da História é maniqueísta, pois nela os processos e eventos históricos são enquadrados no simplório modelo do bem versus mal. Novamente, a abordagem marxista é tomada como única e rígida e são desconsiderados debates e divergências dentro da/s tradição/ões marxista/s da História.

4.3. A primazia da família contra o Estado

A unidade de registro “2. Primazia da Família” foi produzida a partir das referências teóricas mobilizadas. Nelas, argumenta-se que os agentes neoconservadores têm como uma de suas principais pautas a defesa de que seja família a resposta para todo tipo de desordem social. Deriva disso a ideia de que o Estado deve reduzir seu campo de ação, ao passo que a esfera de atuação do poder familiar deve ser ampliada. Também derivam os argumentos de indicam que o Estado não deve atuar naquilo que se refere aos valores morais. Na educação, esta pauta tem sido mobilizada contra as abordagens de gênero nas escolas, assim contra a abordagens de temas relacionados à diversidade sexual.

Com isto em vista, busquei identificar nas publicações selecionadas como e quanto essa argumentação era mobilizada, bem como se ela incidia na disciplina de História. Esta unidade de registro foi encontrada em 13 publicações, nas quais 26 citações foram marcadas. Em relação aos documentos selecionados é notável que este argumento não fora tão expressivo quanto esperado. Menos expressivo ainda é sua incidência na disciplina de história. Somente 4 das 26 citações se relacionam com a disciplina. Antes de apresentar essa incidência, apresento o uso feito dessa argumentação.

O que se argumenta com frequência é que a escola promove conteúdos e abordagens que conflitam com os interesses, valores, religiões e anseios dos pais. O caráter reativo é evidente, já que este argumento é utilizado contra professores, livros didáticos e propostas curriculares que estão presentes nas salas de aula e nos documentos do governo. Na unidade de contexto “Entrevista concedida pelo coordenador do ESP ao Diário de Mogi”⁴⁷, Nagib deixa isso claro aquilo que ele considera serem os deveres dos professores:

Estariam entre esses deveres ‘tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas de forma justa, isto é, com a mesma profundidade e seriedade’ e ‘abster-se de introduzir, em disciplina obrigatória, conteúdos que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos estudantes ou de seus pais’.

Como é possível perceber, Nagib reivindica um cerceamento em termos de conteúdo. As convicções morais e religiosas de estudantes e pais não podem ser desafiadas, problematizadas ou desessencializadas na abordagem dos conteúdos obrigatórios. De toda forma, os pais são os parâmetros pelos quais a educação deve ser guiada. Isso fica ainda mais evidente na publicação “MP processa colégio particular de BH por martelar ideologia de gênero na cabeça dos alunos”⁴⁸. O texto em questão é situado como uma “petição inicial movida pelo Ministério Público de Minas Gerais” contra o colégio Santo Agostinho, de Belo Horizonte. É informado ainda que esta “petição inicial” poderia servir de modelo para que pais processem escolas ao se sentirem lesados “pela imposição da ideologia de gênero”.

⁴⁷ De acordo com a informações disponíveis na publicação, a entrevista em questão foi publicada em 20 de julho de 2014. Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/entrevista-concedida-pelo-coordenador-do-esp-ao-diario-de-mogi/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

⁴⁸ Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/mp-processa-colegio-particular-de-bh-por-martelar-ideologia-de-genero-na-cabeca-dos-alunos/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

82- Seguindo tal linha de raciocínio, considerando serem as crianças e os adolescentes ainda incapazes de tomarem todas as decisões da vida por si mesmos, devem ser eles cuidados pelos pais, que exercem o poder familiar sobre os filhos, o qual é inscrito no artigo 229 de nossa Carta Magna[14] e regulamentado nos artigos 1630 a 1638 do Código Civil[15], onde se elencam e se destacam uma série de direitos e deveres da mãe e do pai, dentre eles o de guarda e o de dirigir a criação e a educação dos filhos, podendo, inclusive, ser responsabilizados se praticarem com esses últimos atos contrários à moral e aos bons costumes.

83- Logo, a ordem estabelecida pelo caput do artigo 227 da Constituição federal não é aleatória, pois cabe primeiro aos pais educar os filhos e não ao Estado, que apenas excepcionalmente intervém e, eventualmente, pode até vir a substituir a família em tal tarefa apenas ante o descumprimento de seus deveres legais e sempre na defesa dos superiores interesse da criança e do adolescente.

Recorrendo à constituição, a petição apresentada defende a primazia dos pais na educação dos filhos. Esta “primazia”, entretanto, é apresentada contra a abordagem de determinados temas na escola em questão, temas esses entendidos como provenientes da “ideologia de gênero”. É notável que as crianças e adolescentes são reduzidos à autoridade familiar. Elas somente são consideradas seres de direito na condição de estarem sob os interesses e anseios provenientes dos pais.

No que tange à disciplina escolar investigada, é notável que tanto o professor, quanto o livro didático, e mesmo os conteúdos históricos são considerados inimigos do interesse da família. Como argumentado anteriormente, a incidência deste argumento no ensino de História não fora tão expressiva, porém foi possível constatá-lo. Na unidade de contexto “O ensino de História no Brasil”⁴⁹, escrito por Durval Lorenço Pereira Jr.⁵⁰, esta tendência é sintetizada:

Mas qual é, afinal de contas, a relação entre a tragédia grega e a postura educacional e cinematográfica brasileira? Simples: as frustradas tentativas marxistas de tomada do poder, em 1935 e em 1964, fracassaram exatamente por lhes faltarem o respaldo popular — tradicionalmente avesso à ideologia esquerdista. Seus atuais mentores parecem ter aprendido a lição: perceberam que para mudar a sociedade em seus valores básicos, deveriam moldar as novas gerações de acordo com determinados dogmas, solapando os valores básicos da família e reescrevendo a História do Brasil sob um prisma depreciativo, de forma a fazer eclodir no público, tal qual na tragédia grega, a catarse coletiva. Uma vez manipulada a história nacional, segundo a ideologia marxista, falta ainda modificar os valores históricos e profundamente enraizados no povo brasileiro.

⁴⁹ Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/o-ensino-da-historia-do-brasil/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

⁵⁰ Diretor do documentário “O Lapa azul”.

Em primeiro lugar, é notável que o autor faz afirmações sem apresentar evidências, como é o caso de considerar uma tentativa “marxista” de tomar o poder em 1964. Além disso, a afirmação de que os setores populares são avessos à esquerda não é acompanhada de nenhuma prova ou referência que sirva de sustentação. Mas, no que tange à disciplina investigada, é evidente que esta tendência argumentativa considera que os conteúdos da História são parte de um plano que visa destruir os valores familiares. O tom utilizado coloca o autor na defesa desses tais valores, enquanto critica a disciplina e o conhecimento histórico empreendidos. A expressividade deste argumento, no entanto, é mais evidente quando ele se articula com a denúncia da suposta “ideologia de gênero”, algo que será explorado no próximo tópico.

4.4. Ideologia de gênero

De maneira inicial, o código “5.7. Ideologia de gênero” serviria de índice para a unidade de registro “5. Relações de gênero”. Ele foi elaborado a partir do referencial teórico mobilizado, no qual se argumenta que a ideia de “ideologia de gênero” servira como eixo articulador dos grupos neoconservadores (VAGGIONE; MACHADO; BIROLI, 2020). Entretanto, ao longo do processo de codificação, foi possível identificar que esta noção fora pouco utilizada nas narrativas do passado. Ao invés de excluir este código, optei por considerá-lo como uma unidade de registro independente, pois, embora sua articulação com a História fosse pequena, a denúncia à suposta “ideologia de gênero” é corrente dentre as publicações analisadas. Este código fora utilizado em 35 citações, as quais se encontram em 9 unidades de contexto diferentes.

É notável que a noção de “ideologia de gênero” é mobilizada contra propostas pedagógicas que abordem a diversidade sexual e as diferentes formas de identidade de gênero. As argumentações presentes se posicionam contra abordagens que problematizam papéis tradicionais atribuídos a homens e mulheres, assim como sexualidades não heterossexuais. Além disso, nota-se uma constante denúncia aos estudos de gênero, entendidos como a base teórica por trás de uma tentativa de subversão da ordem social.

A publicação “MP processa colégio particular de BH por martelar ideologia de gênero na cabeça dos alunos” é representativa para esta tendência, já que é possível identificar nela toda uma argumentação acerca do que chamam de “ideologia de gênero”. Das 35 citações marcadas com o código em questão, 19 estão neste documento. Nele são apresentadas as supostas teóricas responsáveis por essa “ideologia”, bem como se argumenta que o sistema de ensino é utilizado para expandir essa interpretação que subverte a vida social. Para este documento do Ministério Público:

97- Na verdade, o problema que ora se apresenta está exatamente na tentativa da imposição no ambiente escolar de uma doutrina que tem o claro objetivo de subverter a nossa ordem jurídico-constitucional e social, na medida em que nega e tenta sabotar a natureza binária da espécie humana, pretendendo dificultar ou impedir sua reprodução, afrontando o contido na Constituição da República, a qual reconhece, expressamente, a existência dos dois sexos e a inarredável importância da sua relação no conceito de família e na geração da prole⁵¹.

Como é possível perceber, novamente o ensino é tomado como espaço no qual se articula um projeto de domínio. Em outras partes do mesmo documento isso é reiterado, à medida que se atribui certo caráter conspirador à teoria de gênero e seus defensores.

102- A resposta a isto nos leva à análise da estratégia de infiltração dos defensores da Teoria de Gênero desenvolvida em vários países e levada a cabo principalmente por meio das suas respectivas redes de ensino. Na sua visão, a escola seria o caminho mais fácil e viável para se condicionar toda uma população, pois nos bancos escolares se encontra um público cativo, com personalidade ainda em formação e mentalmente moldável.

103- Como se descreveu acima, ainda estamos vendo outras tentativas de inclusão das questões de gênero no sistema de ensino nacional, não por possuírem algum aspecto pedagógico, como os defensores da Teoria de Gênero vêm falsamente afirmando, mas como estratégia de conquista dos corações e mentes das futuras gerações.

Aqui a ideia de doutrinação se soma a teoria de gênero para dar lugar a um projeto de conquista. Essas ferramentas, de acordo com o documento, caminham para a dissolução da ordem jurídico-constitucional e social.

Outro argumento recorrente e notável nos trechos acima é aquele que se dá pelo investimento em uma abordagem “biologizante” - na qual a sexualidade humana é entendida como binária – contra os argumentos da teoria de gênero. As

⁵¹ Esta numeração é parte do próprio documento.

críticas à teoria de gênero incidem também em questões relacionadas à sexualidade. O argumento “biologizante” é utilizado para defender a heteronormatividade, enquanto a “teoria de gênero” é considerada como inimiga da “normalidade”:

116- A meta da Teoria de Gênero é a inversão dos valores estabelecidos pela sociedade e para isso ataca diretamente sua heteronormatividade, ou a normalidade das relações entre homens e mulheres, questionando os papéis por ambos nela desempenhados, afastando qualquer análise mais profunda que os ligue à natureza sexual binária da espécie humana.

117- Partem do pressuposto que a sociedade heteronormativa é antidemocrática, desprezando a isonomia de direitos hoje existente entre os homens e as mulheres, bem como o reconhecimento de direitos fundamentais do público homossexual.

Como é possível perceber, embora os fatores biológicos tenham proeminência neste argumento, eles são associados à questão dos valores socialmente estabelecidos. A defesa de um suposto caráter binário da “natureza sexual humana” parece servir de sustentação para os valores socialmente vigentes, reiterando a heteronormatividade – encarada como a normalidade – e reforçando os papéis do feminino e masculino estabelecidos. Funde-se o biológico, tomado como inevitável e imutável, com aquilo que é sociocultural.

Outra recorrência relacionada à noção de “ideologia de gênero” é a aproximação dela com a ideia de primazia da família. Os argumentos indicam que esta “ideologia” fere os preceitos da família tradicional, além de subverter aquilo que os pais ensinam aos seus filhos quanto ao padrão de sexualidade aceitável e desejável. No documento “Abade do Mosteiro de São Bento denuncia uso do sistema de ensino para a difusão de valores contrários à família”⁵² isso fica explícito:

Segundo o conferencista, o poder público faz um trabalho silencioso para que as escolas “libertem as pessoas dos princípios ainda sustentados em muitas famílias”. Assim, as crianças que ainda aprendem em casa que casamento só existe entre um homem e uma mulher, quando chegam à escola têm de ouvir uma cantilena interminável baseada na “ideologia de gênero”.

⁵² De acordo com as informações disponíveis na publicação, o texto em questão fora publicado no site do Instituto Plínio Corrêa de Oliveira – IPCO (<https://ipco.org.br/>), em 30 de novembro de 2012. Dentre as finalidades do Instituto em questão estão: expandir o pensamento “contra revolucionário”, a atuação da luta “anticomunista” e “antiprogressista” e prol “da Igreja, da Civilização Cristã, do Brasil”. Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/abade-do-mosteiro-de-sao-bento-denuncia-uso-do-sistema-de-ensino-para-a-difusao-de-valores-contrarios-a-familia/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

O tom de crítica é notório à medida que o autor considera que a suposta “ideologia de gênero” está contra aquilo que os pais ensinam acerca da sexualidade, algo que, na argumentação, deve ser mantido e valorizado. Além de sustentar maior “peso” daquilo que é ensinado pelos pais sobre a sexualidade em comparação àquilo que se aprende na escola, ainda é possível identificar um tom reativo, já que ele se posiciona contra a atuação do poder público em prol do interesse moral/religioso dos familiares.

4.5. O “Pluralismo de ideias”

A unidade de registro “8. Pluralismo de ideias” emergiu no processo de codificação dos documentos. Com ela busquei indicar aqueles argumentos que reivindicam a pluralidade de pensamento dentro das salas de aulas e das propostas pedagógicas, bem como aqueles que denunciam uma suposta ausência dela. Foram produzidas 10 citações para as quais este código fora atribuído.

É notável que os argumentos que reivindicam o pluralismo de ideias partem do princípio de que o ensino é monopolizado pela esquerda. Desta forma, é corrente a reivindicação por pluralidade contra aquilo que se considera doutrinação. No texto, “No Enem, a saudação ao Duce”⁵³, autoria de Demétrio Magnoli⁵⁴, essa tendência é sintetizada.

O contrato constitucional das democracias está amparado no princípio da pluralidade. O princípio significa que não se reconhece doutrina ou ideologia oficialmente verdadeira, à qual a nação deveria fidelidade ou obediência. Dele se extrai um corolário: o sistema de ensino não pode promover catequese ideológica. Escolas, livros didáticos e exames vestibulares não têm o direito de doutrinar – isto é, de atribuir estatuto de verdade científica ao que não passa de um ponto de vista político. Haddad evidencia no Enem a sua visceral aversão ao princípio da pluralidade. Ele é ministro num Estado democrático, mas sonha ser comissário de um Estado totalitário.

⁵³ Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/no-enem-a-saudacao-ao-duce/>. Acesso em: 06 jan. 2021.

⁵⁴ Demétrio Magnoli é sociólogo e jornalista. De acordo com o site do Instituto Millenium, o autor é doutor em Geografia Humana pela USP e trabalha como comentarista de política internacional na Globo News. Disponível em: <https://www.institutomillennium.org.br/author/demetriomagnoli/>. Acesso em: 16 dez. 2021.

Denunciando o Enem sob o governo do Partido dos Trabalhadores como um instrumento de doutrinação, o autor levanta o argumento do pluralismo de ideias. Para ele, o governo em questão fere o princípio da pluralidade à medida que, em sua concepção, doutrina e oferece uma visão de mundo específica como a única possível. A ideia de que o marxismo é hegemônico fornece as bases para o discurso do pluralismo. No texto “Representação ao MP”, anteriormente mencionado, isto fica evidente:

20. Ora, é evidente que auxiliar os estudantes a desenvolver o pensamento crítico deve ser um dos principais objetivos da educação. Ocorre que, como observa DINIZ FILHO [4], existe na prática educativa um ‘duplo sentido contraditório no uso de expressões como ‘desenvolver o raciocínio crítico’ e ‘criticidade do educando’ (...). Tais expressões são empregadas para designar o objetivo de oferecer aos alunos diferentes visões da realidade e estimulá-los a refletir autonomamente sobre cada uma delas, mas significam também ensinar aos alunos teorias sociais críticas do capitalismo, as quais cindem a sociedade em ‘dominantes’ e ‘dominados’ e qualificam como meramente ideológicas todas as vertentes de pensamento que lhe são adversárias. Nesse sentido, o marxismo e outras abordagens da teoria social crítica que vêm inspirando a geografia nos últimos trinta anos são doutrinas e, assim, é perfeitamente lógico que informem conteúdos e práticas pedagógicas doutrinatoras mesmo quando os professores e autores de livros didáticos proclamam perseguir justamente o objetivo contrário’⁵⁵.

O Marxismo e as teorias críticas são tomados como doutrinários e, portanto, como contrários à pluralidade de ideias. A proeminência do marxismo é destacada à medida que é a única “corrente” teórica nomeada, enquanto as demais abordagens são aglutinadas enquanto sob o termo guarda-chuva “críticas”. Além disso, como argumentado anteriormente, as publicações tendem a considerar que a noção de luta de classes induz uma visão maniqueísta dos processos sócio-históricos. Portanto, é possível concluir que, ao considerar a doutrinação uma prática universalizada e o marxismo como corrente teórico-política hegemônica, o argumento do pluralismo se constitui.

4.6. Concepções de História

⁵⁵ Esta numeração é parte do próprio documento

Esta seção visa apresentar os resultados obtidos para a unidade de registro “Concepções de História”, que se refere àquelas passagens dos documentos em que são expressas formas de interpretar os processos históricos, atribuir significados às articulações entre passado, presente e futuro, assim como àquelas em que se investem sentidos e expectativas para ensino desta disciplina. Foram elaboradas 83 citações para a unidade de registro em questão. Embora seja uma quantidade significativa de citações, ela foi utilizada em somente 12 unidades de contexto. Nessas, é possível identificar menções diretas acerca dos significados do fazer historiográfico, das narrativas do passado e da disciplina escolar.

Uma primeira tendência argumentativa é aquela defendida, em especial, por Reinaldo Azevedo. O autor que, como informado anteriormente, é aquele com maior número de publicações selecionadas, sustenta a ideia de que “vê-se a história segundo o seu tempo, não com os olhos judiciosos de quem emprega critérios contemporâneos para analisar o passado”⁵⁶. A ideia de “ver o passado com os olhos do passado” vem sendo amplamente debatida pelos historiadores, ainda que não se negue a necessidade de compreensão do ambiente sociocultural do passado. Já na noção de história-problema, defendida pelos historiadores dos *Annales*, há uma noção de que a História é elaborada a partir de uma problematização feita do presente. José D’Assunção Barros (2010) sustenta que é a partir da problematização do passado que os annalistas propunham uma reconstrução – não restituição – do passado. Essa postura epistemológica se concretizaria no

gesto de reconhecer e explicitar para os leitores os conceitos e fundamentos que estão por trás do problema e das escolhas historiográficas, e não esconder estes conceitos dos olhos do leitor, para forjar o mito da neutralidade. Tudo na História-Problema deve ser explícito: também as fontes, os métodos, e mesmo o lugar de onde o historiador se pronuncia (p. 91).

Independentemente dos debates do campo e das diferentes formulações acerca do lugar do presente nos estudos do passado, a argumentação de Azevedo em prol de uma história que vê o passado com os “olhos” que lhe são próprios perde sua sustentação na própria narrativa do jornalista.

⁵⁶ Extraído da publicação “Civilização, barbárie e relativismo - conteste seu professor petralha!”. Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/civilizacao-barbarie-e-relativismo-conteste-seu-professor-petralha/>. Acesso em: jan. 2021.

Defendendo-se das acusações de “reacionário”, o autor argumenta que a “esquerda privatiza as palavras”, enquanto ela e os governos que defende (supostamente a União Soviética) que merecem tal adjetivo. Seguindo nesta linha, Azevedo afirma:

Se olho a trajetória da história humana, entendo que seu aspecto mais virtuoso é a liberdade individual. Não é por acaso que a pedra de toque das democracias é o “habeas corpus”, o “seja dono do teu corpo”. Ele é o reconhecimento, no terreno jurídico, da existência do indivíduo. Observem: quando se instala uma ditadura, qual é a primeira providência dos gorilas? Justamente a suspensão do habeas corpus, que nunca valeu nos países comunistas. Afinal, o corpo individual não existe; só o do estado.

Por que o comunismo é nefasto, entre tantos outros defeitos? Porque despreza, ignora ou esmaga as conquistas da civilização.

Notadamente, o autor soma a sua percepção de História concepções liberais, atribuindo à noção de liberdade individual um valor positivo, intrínseco e atemporal. Soma-se a ela percepções anticomunistas, à medida que trata essas experiências históricas como “nefastas”. Além desses aspectos, há ainda a exaltação de uma suposta “civilização” abstrata, homogênea e universal que, em sua percepção, fora tratada pelo comunismo como “inimiga”.

Se o olhar judicioso do presente sobre passado é o que se condena, Azevedo não se preocupa ou não percebe que em sua narrativa diversos valores, concepções e teorias se combinam para tratar tais experiências históricas. Ou seja, ele mesmo “julga” o passado a partir de determinado lugar moral, político e teórico que se insere no presente, lugar este tratado como universal e, portanto, não explicitado.

O “presente” do autor fica evidente se atentarmos para a forma como a noção de liberdade individual é tão valorizada. Este conceito serve como eixo para articulação de temporalidades. Ali, a noção de indivíduo é utilizada para articular narrativamente democracia, ditadura e civilização, embora essas noções não estejam *a priori* contidas e enraizadas entre si.

Outra evidência na concepção de História desenhada por Azevedo provém daquilo que Diogo Salles (2019) destacou. Salles argumenta que setores da sociedade brasileira, articulando a retórica conspiratória de Olavo de Carvalho, elaboraram “uma teoria política conservadora pautada exclusivamente em termos moralizantes”. Nela, o jogo político é entendido “somente nos termos absolutos da

batalha de valores civilizacionais” (p. 30). Esses valores são entendidos como universais e sustentadores das sociedades (capitalistas judaico-cristãs), sendo, por si mesmos, entendidos como dignos de resguardo contra qualquer tentativa de modificá-los. Articulam-se em torno desta teoria figuras como Reinaldo Azevedo, Olavo de Carvalho, Miguel Nagib e outras que circundam o “Escola sem Partido”.

O viés moralizante na retórica de Azevedo é corrente e extrapola a unidade de contexto anteriormente mencionada. Ou seja, podemos tratar esse “modo” de interpretar a História como uma regularidade presente nas produções deste autor. Em texto intitulado “História e Histórias”⁵⁷ Azevedo sustenta

Comunismo e fascismo são erupções reacionárias — eles, sim — do processo político. Pela simples e óbvia razão de que o Ocidente já havia produzido algo melhor do que aquilo. Um bom exemplo da estupidez nazista, como sabem, é Mengele. A ciência desautorizava sua “ciência”. Ele não era um ousado, um iconoclasta. Era apenas um tarado moral que vivia sob a proteção do poder absoluto. Sempre tomando os chamados “direitos humanos” como referência, pergunta-se: um inquisidor dos séculos 15, 16 ou 17 tinha de seus “crimes” a mesma consciência que tinham de seus respectivos um Stálin ou um Hitler? Não! E a razão é simples: “direitos humanos” também são humanas construções. O estoque de pensamento, nessa área, era muito maior, mais rico e mais variado no tempo em que viveram os dois ditadores do que naquele vivido pelos inquisidores.

Evidencia-se aqui um forte exemplo desta argumentação, especialmente na clara tentativa de “defender” - moralmente - a Igreja Católica nos processos de Inquisição. A argumentação tenta permanecer na máxima “de ver o passado com seus próprios olhos”. Com ela, o autor problematiza uma concepção de “direitos humanos” tomada como atemporal e universal. Entretanto, faz isso para sustentar que os processos inquisitórios eram “frutos de seu tempo”, e que não havia algo “melhor” ou “mais consciente” disponível naquele período.

Enquanto isso, para o comunismo e o fascismo havia algo “melhor” a escolher: o capitalismo ocidental, a “civilização” que por onde o comunismo passou, esmagou. Porém, ele parece não notar que a definição do que é “melhor”, “mais rico” e “mais variado” que propõe é parte de uma proposição que articula valores, teorias e concepções numa interpretação dos processos históricos. Ou seja, Azevedo atribui sentidos ao passado contando com um arcabouço e um posicionamento político que, embora articulados num presente - claramente afiliado

⁵⁷ Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/historia-e-historias/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

ao capitalismo e a Igreja Católica -, são tomados como universais, atemporais e verdadeiros em última instância. É somente a partir desta articulação axiológica, teórica e política que não há problemas em considerar o comunismo como algo “nefasto” que destrói uma civilização – aquela que culmina no capitalismo ocidental (a “melhor” opção a se escolher). Ou seja, não há problema em “julgar” o passado, desde que seja da maneira por ele articulada. Com essa articulação ele se posiciona contra o professor “relativista” “petralha”.

Considero também que é a partir de articulações de outro tipo que podemos interpretar fenômenos históricos, tal como fascismo, e elaborar uma aula e uma disciplina de História que visam desconstruir, problematizar e criticar noções de superioridade étnico-racial, segregação e autoritarismo, com vistas à construção de uma sociedade democrática e antirracista. Como argumentado anteriormente, entendo que é a partir das questões que tensionam o nosso presente que equacionamos, narrativamente, a tensão entre o “campo de experiência” e o “horizonte de expectativa” (ANHORN, 2012) e, a partir do momento que mobilizamos temporalidades dentro de sala de aula, produzimos sujeitos e valores de acordo com determinados anseios (ALBUQUERQUE JR., 2016).

Voltando aos argumentos do EsP, vale mencionar que essa “corrente” argumentativa moralizante tem ainda representações mais contundentes. É o caso observado no texto de Ali Kamel, no qual o autor sustenta que livro didático estaria sendo utilizado para “falar bem” do socialismo soviético. Nesta unidade de contexto⁵⁸ é possível identificar algumas concepções acerca de como deve ser o conhecimento histórico ensinado:

Segue-se um breve resumo da guerra civil — a burguesia e a aristocracia, apoiados pelos EUA e Grã-Bretanha, contra os revolucionários liderados por Lênin e Trotsky — e um pequeno verbete intitulado “A ditadura de Stálin”. Nele, lê-se que a URSS foi governada de 1924 a 1953 por Stálin, como um ditador. “As liberdades individuais foram suprimidas e os adversários do regime, inclusive os líderes da revolução, acabaram presos ou assassinados pelo regime.” Parece honesto, mas não é: omitir os detalhes da monstruosa ditadura de Stálin, que levou milhões à morte, é esconder dos alunos o mal que o socialismo real provocou. Especialmente porque os autores não se esqueceram de destacar o “bem” que Stálin proporcionou: “O Estado promoveu o desenvolvimento da indústria de base, como energia elétrica e metalurgia, investiu em educação e na qualificação de mão de

⁵⁸ Trata-se da publicação “Livro Didático e propaganda política”

obra e formou cooperativas agrícolas (...) para ampliar a produção no campo.”

Como é possível perceber, não basta que a URSS sob Stálin seja tratada como uma ditadura, tampouco adianta que sejam indicados os homicídios e a perda das liberdades individuais – ou os “crimes”, para utilizar os termos de Azevedo. É necessário pintar um quadro “monstruoso”, para indicar o “mal” que o socialismo real representou e representa. Isso deve ser feito, sobretudo, porque o livro didático aborda algo feito como “bem” por aquilo/aqueles que, em si, representam o “mal”. O eixo maldade-benevolência é um modelo pelo qual os processos são interpretados e, em grande medida, denunciados. Aqui, a “maldade” de Stálin deve se sobressair ao “bem” proporcionado pela URSS.

Porém, se é notável que autores como Olavo, Azevedo, Kamel e Nagib, na luta contra o marxismo, reificam valores que sustentam relações de poder hegemônicas e, ainda, denunciam um suposto complô comunista, há outros tons na crítica a essa corrente teórico-política. É possível perceber que há produções onde este ímpeto – raiva, ou rancor – é reduzido e, nelas, as críticas parecem se preocupar mais com as consequências da ideologia marxista no fazer histórico, do que com uma suposta “guerra” contra a “civilização ocidental”, tal como salientou Salles (2019). Neste outro tom da crítica, o teor moralizante não é completamente esvaziado, mas ele não parece ser o centro a partir do qual se ergue um posicionamento em relação à História.

Dentre os textos analisados, dois deles chamam especial atenção por conta de sua relação com a unidade de registro “Concepções de História”. De autoria do doutor em História social e professor titular da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) Ricardo Luiz Silveira da Costa⁵⁹, ambos os textos se destacam por terem como questão central o debate acerca do ofício do historiador, o lugar social deste sujeito e do conhecimento por ele produzido. Intitulados “Para que serve a

⁵⁹ Na publicação do site do “Escola sem Partido” é indicado um endereço eletrônico com o nome do autor (http://www.ricardocosta.com/pub/conheci_historico.htm). Ali se encontram publicações de autoria de Costa, a indicação do grupo de Pesquisa criado e coordenado pelo autor (Grupos de Pesquisas Medievais da UFES), assim como informações acerca de sua carreira. Vale destacar que Costa foi assessor do MEC ao longo do governo Bolsonaro. Em vídeo no canal do Youtube que leva seu nome, o professor relata sua aproximação e seus agradecimento para/com Olavo de Carvalho. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vifGgy4FWx4>). Acesso em: 25 jan. 2022.

História? Para nada...”⁶⁰ e “O conhecimento histórico e a compreensão do passado: o historiador e a arqueologia das palavras”⁶¹, os textos são frutos da atividade acadêmica de seu autor. É possível notar que o próprio formato do texto se diferencia das demais publicações. Há uma argumentação mais extensa, com maior atenção aos debates teóricos e as referências do campo. Além disso, a estrutura do texto se aproxima daquelas encontradas em artigos publicados em periódicos acadêmicos.

As publicações de Costa concentram 53 das 82 citações para as quais fora atribuída a unidade de registro “Concepções de História”, justamente pela proeminência dada ao estatuto epistemológico desta disciplina. É notável que, diferentemente das demais publicação, o teor moralizante é secundarizado em prol de uma reflexão teórica e metodológica mais “robusta”. A crítica ao marxismo é feita no interior desta articulação teórica.

Em “Para que serve a história? Para nada...” o autor descreve sua experiência em um debate para o qual fora convidado, junto a outros professores, pelo Centro Acadêmico do curso de História da universidade em que trabalhava (UFES). O debate em questão abordava a “serventia” do conhecimento histórico. Segundo ele, o convite havia sido recebido porque

Muitos não haviam gostado de minha resposta (que pragmaticamente a História não servia para nada, não tinha um uso funcional, era uma forma de reflexão que deveria causar prazer e fruição ao historiador, além de proporcionar-lhe Sabedoria). Alguns dos alunos (de outros períodos, especialmente) queriam me pôr à prova, contestar, criticar gratuitamente, nessa postura típica da juventude dos 20 (por acaso acham que eu não lembro da minha?). (grifo meu)

Costa sustenta uma visão não pragmática do conhecimento histórico, entendendo-o apenas como um “promotor de sabedoria” e deleite. Para ele, o

⁶⁰ Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/para-que-serve-a-historia-para-nada/>. Acesso em: 05 jan. 2021. De acordo com as informações apresentadas no blog do autor, o texto é proveniente de uma mesa-redonda ocorrida em 2003, por ocasião do início do segundo semestre letivo daquele ano. Neste caso, o texto em questão fora produzido antes mesmo da criação do site do Escola sem Partido. Disponível em: <https://www.ricardocosta.com/artigo/para-que-serve-historia-para-nada>. Acesso em: 27 dez. 2021.

⁶¹ Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/o-conhecimento-historico-e-a-compreensao-do-passado-o-historiador-e-a-arqueologia-das-palavras/>. Acesso em: 05 jan. 2021. No site do autor, há indicação informando de que o texto de trata de uma palestra no seminário “A importância da teoria para a produção artística e cultural” em abril de 2004. Disponível em: http://www.ricardocosta.com/pub/conheci_historico.htm. Acesso em: 27 dez. 2021.

historiador deveria nutrir um vínculo de afeto para com o passado, sem pretender que o conhecimento por ele produzido fosse utilizado para outros fins que não o prazer de conhecer. Por este motivo, considera que seus alunos – matriculados na graduação em História – na busca por saber qual é a serventia de tal conhecimento estariam, na verdade, passando por uma espécie de “crise existencial”. Eles deveriam ter claro que, no mínimo, a História diverte.

Surpreso leitor? Não deveria, pois desde Marc Bloch sabemos que a história, no mínimo, diverte (BLOCH, 1997: 77). E essa é uma importantíssima função social: dar prazer, divertir, agradar, satisfazer, fruir, causar deleite. Claro, é óbvio: quando estamos felizes e satisfeitos com o que fazemos, somos mais generosos, mais compreensivos, mais afetuosos, enfim, mais humanos.

Nota-se aqui certo teor moral à medida que se defende uma História que aponta para o afeto e a humanização. Entretanto, a argumentação acerca do estatuto do conhecimento histórico se constrói a partir de referenciais teóricos dedicados a pensar o ofício do historiador, tal como Marc Bloch. A função social da história é “dar prazer” e ao historiador cabe, antes de qualquer coisa, gostar de conhecer o passado por ele mesmo, sem pretensões de “conscientizar as massas” – utilizando as palavras do autor - rumo à mudança da sociedade.

Colocado a debater num evento com outros dois professores de História, Costa levou, com o objetivo de se preparar para o que viria, a pergunta (“Para que serve a História?”) a outros cinco professores do departamento de História da UFES e a uma historiadora do *Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas* da Argentina. Na sequência de seu texto, ele reproduz de maneira breve as respostas que foram dadas por cada um desses historiadores e professores⁶². Fora a resposta da historiadora argentina, as dos demais professores são analisadas e criticadas. Mas antes disso, é possível evidenciar uma característica nas formulações do autor que o distancia das produções de Azevedo e Silva. Constatando o grau de diferenças entre as respostas, Costa sustenta uma concepção de conhecimento histórico com menor pretensão de verdade absoluta.

Parece claro que de forma alguma existe consenso. E se você, caro leitor, fizer uma pesquisa semelhante com os professores que conhece, verá que dificilmente encontrará uma opinião majoritária. E isso é o normal. Na maior parte dos casos, perceberá que o que existe é uma

⁶² No texto, são indicados os nomes dos professores/as do Departamento de História da UFES e a professora argentina seguidos de duas respectivas respostas.

grande e profunda divergência, divergência essa que impossibilita tornar nosso ofício uma “ciência”. Duvida? Junte cinco historiadores numa mesa...

Portanto, deixo logo claro que não acredito mais nessa história de “história-ciência” – talvez a noção de “ciência inexata” de Gadamer (1900–2002) seja mais propícia para a História (GADAMER, 1998: 24). Talvez. De qualquer modo, Carlo Ginzburg está certo: A História é como a Química antes de Boyle ou a Matemática antes de Euclides, ou seja, não houve ainda um Galileu ou Newton que criasse um paradigma da História, e talvez jamais haja (...). Os historiadores podem dizer muitas coisas distintas e conflitantes, e ainda serem considerados profissionais da história (PALLARES-BURKE, 2000: 294).

Ou seja, o conhecimento histórico é entendido como um “espaço” contestado, pois sua definição, seus métodos e suas teorias não são consensuais, carecem de um paradigma. Assim, os historiadores profissionais podem conviver o dissenso, enquanto a história-ciência perde sua possibilidade.

De todo jeito, Costa discorda de seus colegas de departamento. Primeiro, daquele que sugere ser a História um meio para “justificar visões de mundo”. Para Costa, esse não é o melhor uso para esse conhecimento, tampouco o mais nobre.

Além disso, discorda da ideia defendida por outro de seus colegas, o qual entende que o estudo desta disciplina permitiria, além da compreensão do passado e do presente, “projetar um futuro”. Para sustentar o argumento contra os anseios dos “futurólogos”, o autor empreende uma crítica à obra do próprio Marx, fazendo referências aos textos do filósofo (característica pouco usual na produção analisada). Na sua concepção, o filósofo fez análises que projetavam um futuro no qual o capitalismo necessariamente seria destruído pela ação consciente do proletariado, que seria tão maior quanto mais desenvolvido fosse o capital. A tomada do poder por parte do proletariado levaria, após a “ditadura do proletariado”, a uma sociedade sem classes. Na argumentação de Costa, o materialismo histórico dialético elaborado por Marx produziu uma fórmula matemática cujo resultado estava pré-determinado: a sociedade comunista. E assim conclui

Marx errou em todas as suas previsões simplesmente porque a História não é uma equação matemática, e os homens possuem um grau de imprevisibilidade tão grande que muitas vezes tomam decisões que contrariam a lógica. “A História, ignorando Marx, seguiu a sua própria lógica misteriosa e o seu próprio caminho” (TUCHMANN, 1991: 194). Ademais, não se estuda História, como disse, para se prever o futuro: o

próprio leitmotiv do materialismo histórico é, portanto, anti-histórico por excelência.

Vale destacar que ao longo do texto são diversas as críticas a um tipo de concepção histórica marxista-socialista, assim como ao socialismo. Na visão do autor, tal concepção defendia uma história preocupada em “conscientizar as massas” e mudar a realidade, ainda que para isso fosse necessário ocultar fatos e conhecimentos. Esta crítica está expressa no relato de experiência do autor:

Quando ingressei na Universidade, em 1981, na Universidade Santa Úrsula, me disseram que estávamos estudando História para depois conscientizar as massas e fazer a revolução socialista. Eu pensava que havia ingressado no curso – expressamente contra a vontade de minha família – porque gostava de História e de saber o que aconteceu no passado da humanidade. Mas naquele ambiente acadêmico não havia espaço para esse tipo de sentimento, para essa maneira de ver o passado – como ainda não há, infelizmente. Ademais, eu também não podia ser feliz: estudar a História para conhecer o passado não era suficiente, eu devia estar insatisfeito com a realidade atual para querer transformá-la. Em resumo: eu devia ser um chato. Além de muitas outras coisas que depois descobri serem mentiras (como, por exemplo, que a terrível Revolução cultural chinesa foi uma coisa maravilhosa e trouxe um grande avanço tecnológico para a China), disseram também que eu deveria ler um tipo muito específico de livros, pois outros eram alienantes. Patrulhamento ideológico, como certa vez disse Glauber Rocha (1938-1981).

Aqui o autor expressa seu descontentamento com o que considera ser um uso desvirtuado do passado. Esse uso estaria associado ao anseio socialista. Além disso, reitera sua defesa por uma História que seja bem em si, um conhecimento do passado que está relacionado ao gosto. Nota-se um viés moral em sua construção que o aproxima daquele de Azevedo (“a terrível Revolução cultural chinesa”). O que o difere do último é que sua crítica ao marxismo e a esquerda está mais ancorada numa concepção de conhecimento histórico desinteressado, que, por sua vez, é desenhada numa articulação com referenciais reconhecidos no campo.

Além disso, como ficará evidente, as reflexões teóricas e metodológicas apontam para questões éticas em torno da produção do conhecimento histórico. Diferente dos demais, as obras de Costa aqui analisadas estão menos preocupadas com a defesa de uma “civilização ocidental” ou com um complô revolucionário via cultura. Suas críticas, embora também tenham tom de denúncia, são menos preocupadas com a defesa das relações e valores hegemônicos. Somado a isto, o autor pessoaliza a concepção de História defendida, sem tomá-la como universal e definitivamente verdadeira.

A ideia de que a história serve para compreender o presente, tal como defende um de seus colegas professor, também é criticada. Costa entende que, se assim for, boa parte do passado não seria sequer pesquisado, já que não serviria para explicar o presente imediato do historiador (“Mas o que essa revolução [francesa] explica a respeito de sua cidade, de sua cultura capixaba, do Espírito Santo, ou mesmo do Brasil?”). Além disso, se a pesquisa fosse limitada ao entendimento de “nossa época” ou de “nossa região”, estaríamos utilizando uma visão de história provinciana, míope, visão esta que Carlo Ginzburg:

se opõe firmemente a essa forma de ver a História, que ele considera a de um “historiador engajado”. Para ele – e concordo integralmente com sua posição – a História pode nos despertar para a percepção de culturas diferentes, de que as pessoas podem ser diferentes, e assim contribuir para ampliar nossa imaginação; disso “decorreria uma atitude menos provinciana em relação ao passado e ao presente” (PALLARES-BURKE, 2000: 299).

Contra um “historiador engajado”, que restringe sua pesquisa à compreensão daquilo que lhe é imediato e local, Costa defende uma História “desvinculada”, cuja contribuição seria o encontro com sujeitos e culturas diferentes, algo que, por si mesmo, corroboraria para o desenvolvimento da imaginação.

Entendo que o anseio de “despertar” a “percepção” de que “pessoas podem ser diferentes” revela um interesse no presente - e, talvez, para o futuro – que interfere na interpretação dos processos históricos. Paralelamente, incentivar/ampliar a imaginação só faz sentido à medida que se valorize essa característica/ação na sociedade presente. Ou seja, conhecer “o diferente” e “imaginar” só podem ser ações atribuídas de positividade a partir de uma articulação de temporalidades que articula presente, passado e futuro. Além disso, parece que aqui são indicadas duas “serventias” para o conhecimento histórico, embora o autor considere que ele não serve pragmaticamente para nada.

O autor até concorda com uma de suas colegas que sustenta que a História contribui para compreendermos o desenvolvimento das sociedades e dos valores da humanidade (ou seja, outra utilidade). Entretanto, discorda dela por considerar o que, na concepção de Costa, não cabe ao conhecimento histórico.

Através da História entendemos o desenvolvimento das sociedades e dos valores da humanidade sim, [...] mas não para divulgar “ideologias”

e promover uma melhora na vida das pessoas (parece que seria melhor trocar a palavra “ideologias” por “marxismo”, ou “marxismos”). E se por “melhora” entendo “melhora da vida material”, aí então a coisa fica ainda mais contraditória, pois o passado humano não é mais desenvolvido tecnologicamente que o presente, pelo contrário.

Por exemplo, não estudamos a presença portuguesa no Brasil do século XVII para promover uma melhora na vida das pessoas hoje. É um contra-senso! Para promovermos uma melhora social hoje não precisamos estudar História, devemos é estar atentos à utilização dos gastos públicos por parte das autoridades eleitas, aos desvios e roubos cometidos por pessoas que deveriam se preocupar com a coisa pública, à morosidade da Justiça, às obras de saneamento em nosso país, e por aí vai.

No trecho acima, Ricardo Costa comenta a proposição de sua colega, para quem a História - além de contribuir para compreensão da sociedade e dos valores - serve para construir e divulgar conceitos e ideologias. Assim, pontua que a palavra “ideologia” utilizada por ela podia ser substituída por “marxismo/s”, o que, por sua vez, significaria que a História defendida pela professora tinha como intuito “divulgar” o marxismo. Costa sustenta que a ideologia no conhecimento, com claro destaque dado ao marxismo-socialismo, rumo à omissão e ao falseamento do passado em prol da sustentação de ideias. Na argumentação do autor, de quando era aluno a quando se tornou professor, a ideia de conscientizar as massas e “melhorar a vida” - proposta associada ao marxismo/socialismo - circunda o espaço acadêmico.

Além disso, a articulação de temporalidades elaborada pelo autor parece sustentar uma fragmentação entre passado e presente. “Para melhora” da realidade atual de nada adianta estudar a História, basta a ação no presente. Assim, o passado é tratado como algo não articulado, sendo somente um conjunto de “coisas” pelas quais se tem o interesse de conhecer melhor e, com isso, se “divertir”.

Com esses grandes historiadores me alinho. Estudei e estudo História porque sempre amei a História, amei e amo o conhecimento e a compreensão do passado humano, como e porque as pessoas fizeram o que fizeram, foram o que foram, pensaram o que pensaram. Esse conhecimento não tem nenhuma utilidade prática ou funcional para o nosso dia-a-dia. Esse conhecimento é simplesmente bom em si, porque é bom conhecer as coisas, é bom conhecer o que aconteceu, o passado, independente de sua utilização prática atual.

Como é possível perceber, as concepções expressas por Costa se aproximam daquilo que é característico do “Escola sem Partido”, ainda que estejamos tratando de um texto que é anterior ao site do movimento. Em primeiro lugar, pela centralidade que dá na crítica ao marxismo e aos professores marxistas. Se as

“ideologias” podem moldar uma interpretação do passado falsificadora, o marxismo recebe destaque neste quesito. Vale ressaltar, que ao colocar marxismo no plural, esta unidade de contexto é uma das poucas que o encara fora do modelo monolítico, ou “gramsciano”. Ainda assim, a corrente é tomada como “divulgação” dominante dentre aqueles/as que se dedicam ao estudo da História.

A crítica ao uso da História para “divulgar” alguma “ideologia” se articula à denúncia de que o marxismo é dominante, já que Marx é “talvez o pensador mais querido nos círculos de historiadores em nosso país”. A crítica à “divulgação” ideológica se desenha, com auxílio de referenciais teóricos do campo, na defesa de um História sem usos ou funções, o que aproxima este autor da retórica da neutralidade e objetividade tão cara ao EsP. As ideologias, com destaque àquela da “utopia socialista”, estariam empenhadas em usar os conhecimentos históricos para finalidades que lhes são alheios (“melhorar a vida material”). Por conta disso, até falsificações seriam utilizadas para sustentar determinadas ideias ou posicionamentos

Moral da história: o bom historiador deve sempre estar seguro das informações factuais que utiliza. Assim é nosso ofício: conhecer e compreender o passado da humanidade, e não reinventá-lo de acordo com nossas convicções pessoais ou políticas, e menos ainda distorcê-lo apenas para criar uma discordância vazia para se auto-afirmar e/ou provocar um tolo debate [...]. Esse é o perigo de se usar a História para divulgar ideologias e visões de mundo: quem age assim tem a tendência de ser tendencioso, e distorcer o passado a seu bel-prazer para provar suas idéias.

Há na argumentação de Costa uma clara denúncia ao marxismo, que é entendido como fonte potencial de falsificação da História. Entretanto, há em sua concepção de História um teor moral diferente daquele comentado acima. Tal arcabouço moral, em determinado momento, parece contradizer, novamente, a visão de História voltada ao deleite.

embora o conhecimento histórico tenha em sua origem o prazer de descobrir que é resultado da curiosidade, se ele não tiver como finalidade última que os homens se tornem pessoas melhores em si e em suas relações com os outros homens, não serve para outra coisa a não ser acirrar conflitos e aumentar a violência de uns contra outros. Sabiamente diz São Paulo (c. 3-66 d.C.) em sua Carta aos Coríntios: “Ainda que eu falasse línguas, a dos homens e as dos anjos, se eu não tivesse a caridade, seria como um bronze que soa, ou como um címbalo que tine.” (1Cor 1, 13, 1). Se a História é apenas vista como instrumento político, como pensam vários colegas citados acima, ela não pode servir para nada de bom. Trata-se, na prática, de escolher entre duas

revoluções: a externa e a interna, entre querer transformar o mundo contra alguma “classe de opressores”, ou querer transformá-lo pela via do amor (que é algo bem mais difícil, reconheço) (grifo meu).

A ideia do conhecimento histórico como um bem em si é reiterada. Porém, vê-se que o autor confere, novamente, ao conhecimento do passado o dever e a finalidade/serventia de “tornar as pessoas melhores”. Conhecer o passado para estabelecer melhores relações é uma pretensão - assim como ensinar que é “possível ser diferente” e estimular a imaginação - que somente faz sentido se articulada com anseios do presente e com um “horizonte de expectativa”.

No trecho acima, mais uma vez, o marxismo ganha relevo. Desta vez antagonizando a História defendida por Costa. Em sua formulação, se utilizarmos o conhecimento dos seres e culturas pretéritos para fins políticos, na luta contra a “classe opressora” – a noção de luta de classes – e pela transformação social, caminhamos para algo “nada de bom” e geramos violência. Teremos algo “bom” se buscarmos uma mudança interna, via amor. Ao defender essa mudança “boa”, o autor se coloca no lado inverso da “revolução” “externa”, da luta contra a classe opressora, do marxismo.

A noção de “amor” é utilizada como uma proposta metodológica. Ela conecta ambos os textos de Costa. Em “O conhecimento histórico e a compreensão do passado”, o autor sustenta que o primeiro passo para o historiador é nutrir certo tipo de “paixão” pelo seu objeto. Uma “paixão racional” que o permitirá um vínculo com assunto pesquisado, vínculo este necessário para que se possa escrever uma “boa história”.

Assim, é fundamental que o historiador, antes de tudo, ao escolher o tema de sua pesquisa, o faça porque gosta muito do assunto, porque se apaixonou por ele, e não porque um professor sugeriu (ou impôs) como um tema original e importante para a conscientização das massas, ou para “fazer do homem o construtor consciente de seu futuro” (FONTANA, 1983: 10).

A noção de “paixão” mobilizada pelo autor se vê antagonizada por uma postura política, a qual, na linguagem utilizada, remete ao marxismo. O “amor”, para Costa seria um passo que sucede a paixão. Como dito anteriormente, esta noção tem nas palavras do autor um caráter metodológico.

Da paixão pelo assunto, passo ao ponto seguinte, o amor, natural consequência do primeiro. De antemão, deve haver uma postura

metodológica essencial presente no historiador em seu processo de reconstrução histórica: o amor. Pois o exercício de apreensão e compreensão do passado, do passado que aconteceu, do passado registrado, é como o próprio ato de educar: é um ato de amor, amor na plena acepção da palavra, um dar sem esperar nada em troca, um olhar para trás e desejar apenas entender o que aconteceu, participando de uma perspectiva comum com o texto estudado (GADAMER, 1998: 59).

O autor sustenta que o “amor” seja uma espécie de ato. Trata-se de uma postura para com o documento, o passado, que reitera a concepção de conhecimento como um bem em si, que dá prazer e que deve estar desvinculado de interesses. O autor prossegue sustentando que, desde que se tenha amor pelo passado, é possível empreender uma regressão temporal “livre de preconceitos”, algo que permite ao historiador tratar seu objeto sem a pretensão de dominá-lo ou alterá-lo, apenas compreendê-lo, afinal, “[o] passado aconteceu, não temos como alterá-lo (GADDIS, 2003: 29). O que devemos fazer, no mínimo, é não ocultar os fatos.”.

A questão da ocultação ou omissão de “fatos” é novamente atribuída à atuação da “ideologia”. O “marxismo”, no entanto, é novamente posto em relevo. Desta vez, essa evidência é dada quando Costa sugere que os historiadores Edward Carr e Eric Hobsbawm, por apoiarem o comunismo, teriam omitido “horrores” cometidos pelo governo soviético. A essa questão, aponta, começando por Hobsbawm

Já em sua autobiografia, escrita cerca de dez anos depois, Hobsbawm diz ter um arrependimento retrospectivo, pois reconhece que não reconhecia limites ao preço que exigia que os outros deveriam pagar para que sua utopia se realizasse (HOBSBAWM, 2002: 219-220). E quando esteve no Brasil (paradoxalmente a convite do jornal O Globo para proferir uma palestra comemorativa do aniversário de fundação do... Partido Comunista [!] – eu mesmo estive lá para ouvi-lo – e divulgar seu então último livro, a Era dos Extremos), Hobsbawm disse ao repórter Geneton Moraes Neto (1956-) que não lamentava ter apoiado o governo soviético porque nunca viveu na União Soviética... Entendo o que aqueles historiadores [Hobsbawm e Carr] fizeram – omitir. Os homens omitem coisas com frequência. Mas não compartilho dessa postura. O que sinto em relação a isso é uma profunda pena. Para se fazer boa história, deve-se ser honesto, não ocultar nada que se saiba ter acontecido. O historiador que coloca sua ideologia (marxista) ou seu sistema explicativo acima da História, tem diante de si a tentação de preferir fatos que se ajustem à sua idéia (TUCHMANN, 1989: 15), e ocultar o que sabe que pode fazer com que seu leitor discorde dele. Além de se tratar de uma recusa deliberada de saber, um medo de compreender, nesses casos, ele é um propagandista político, nunca um historiador. Para esses, a História é apenas um instrumento a serviço de uma causa, não um fim em si. Sua História não é confiável.

Representado por esses historiadores, o marxismo é novamente colocado como falseador da História, já que ela tem um uso político. Não defendendo aqui uma

historiografia omissa, tampouco que seja moldada sem limites pelo historiador. Apenas chamo atenção para o espaço dado ao marxismo nos argumentos de Costa. Se no texto “Para que serve a História? Para nada...” a ideologia é fortemente vinculada ao marxismo, aqui o falseamento/omissão da história pela ideologia marxista é “empiricamente” tratado. A utopia socialista teria levado a produção de uma história que omite em prol de seus projetos.

Além disso, vale atentar para a maneira que Costa posiciona o adjetivo marxista – entre parênteses. Embora até àquela altura do texto estejam sendo tratadas as posturas de Carr e Hobsbawm, a partir de “os homens omitem coisas com frequência” a argumentação parece sair da crítica estrita a esses historiadores. Costa parece, a partir deste ponto, ensaiar sua concepção sobre o fazer História e, com ela, aborda o papel negativo que a ideologia desempenha neste campo do conhecimento. Nesta construção, o autor faz parecer que o historiador que é marxista produz uma história que oculta fatos para sustentar suas ideias, seus anseios políticos.

Em “O Conhecimento Histórico e a Compreensão do Passado: o Historiador e a Arqueologia das Palavras”, Costa prossegue em uma construção teórica e metodológica em torno da produção do conhecimento histórico. Como dito anteriormente, trata-se de uma obra diferenciada das demais. O autor mobiliza figuras de autoridade no campo da História, tal como March Bloch, Henri Marrou, Carlo Ginzburg e muitos outros, para defender uma concepção de conhecimento desvinculada, divertida, livre de ideologias, livre de omissões e falseamentos. Contra ela, defende uma postura metodológica “amorosa”, na qual o historiador deve nutrir uma relação prazerosa com seu objetivo, sem tentar dominá-lo, mas sim compreendê-lo.

Como argumentado, é possível identificar um teor moral nas formulações de Costa, ora ao advogar por uma história que aponte para a “melhora” das pessoas e de suas relações, ora por reivindicar uma história que “mostre” o caráter monstruoso dos regimes socialistas. Sua construção, entretanto, se mostra diferente daquela representada por Azevedo, Orley Silva e Nagib. Ele não representa/interpreta o passado a partir de um conjunto de valores morais tomados como universais e necessários de defesa (aqueles da “civilização ocidental”).

Ainda que apresente com forte teor anti-esquerdista, ela não apresenta seu posicionamento como verdade absoluta. Além disso, a argumentação se constrói em articulação com um debate teórico do campo da História e, com isso, lança luz sobre questões metodológicas e éticas do ofício. Estas questões podem transcender a produção do conhecimento acadêmico e nos levar a reflexões em torno do conhecimento histórico na escola.

É possível perceber nas produções analisadas, diferentes concepções de História que são postas do mesmo “lado” a partir da relação que estabelecem com o marxismo. Interpretado como falseador, ou como simplificador dos processos históricos, o marxismo é alvo comum das críticas, sejam elas provenientes da ideia de que há um complô comunista que se utiliza dos espaços da cultura, sejam elas elaboradas a partir da noção de que o conhecimento do passado é um bem em si. O marxismo na História aparece como aquilo a ser antagonizado.

4.7. Por ensino de História em “defesa” o Cristianismo?

A questão das religiosidades no tempo é um dos principais temas abordados nas narrativas elaboradas. A unidade de registro “3. Religiosidades”, contanto com os índices que ela agrupa, aglutina 123 citações. Na tabela 4, é ilustrada a distribuição no uso dos códigos relacionados a esse tema. Em seguida, apresento os argumentos mais utilizados em torno desta unidade de registro.

Código	N
3. Religiosidades	5
3.1. Judaísmo	15
3.2. Cristianismo	45
3.3. Islamismo	13
3.4. Religião de Matriz Afro-Br	3
3.5. Igreja Católica	42

TABELA 4 - QUANTIDADE DE CITAÇÕES EM “3. RELIGIOSIDADES”. FONTE: O AUTOR

Como é possível perceber, há uma predominância de representações acerca da Igreja Católica e do cristianismo. Uma tendência argumentativa que está associada a esta predominância é o caráter reativo dessas produções. Há um

corrente posicionamento contra a abordagem desses temas por professores ou livros didáticos. O trecho retirado da publicação intitulada “Pais católicos reagem”⁶³, que aborda o ensino em escolas católicas, expressa essa tendência:

Entre tais mudanças, temos percebido um progressivo relativismo da fé católica, em várias disciplinas como ciências, história, geografia e filosofia, que têm se pautado por intensa doutrinação ideológica de corte marxista, com a finalidade muito evidente de influenciar os jovens para que se transformem em futuros militantes. Nos cursos de história, os santos padres que se empenharam na missão de levar a Palavra de Deus aos mais inóspitos rincões, muitas vezes com sério risco de morte, são retratados sob a ótica da teoria marxista da “estrutura e superestrutura” e da luta de classes, no afã de prepararem os índios para a invasão pelo homem branco e para serem tornados escravos. Nas aulas de ciências Galileu Galilei é representado como um herói da ciência contra as trevas da Igreja Católica. Quanto a este fato em particular, fortemente impregnado no imaginário escolar, recomendamos a lição brilhante do Professor da Thomas Woods Jr, que em seu livro intitulado “Como a Igreja Católica Construiu a Civilização Ocidental”, revela que a teoria de Galileu Galilei era derivada da teoria de Copérnico, tendo sido na época acolhida como uma teoria, por faltas de provas mais convincentes.

A disciplina de História, seus professores e seus livros didáticos, são tratados como agentes anti-religião. Entende-se que a abordagem padrão utilizada nas salas de aula maldiz a fé católica, a Igreja, e os jesuítas, levando aos jovens sentimentos de aflição e rancor contra a instituição e os sujeitos desta fé. De forma recorrente, as publicações indicam que livros e professores mal-intencionados representam a Igreja como instituição opressora, que conduziu a humanidade a um período de obscurantismo – que seria a Idade Média – e que conteve o avanço das ciências.

No ensino de História, são simplesmente descartados os livros que não repitam a ladainha de imprecizações à Igreja como instituição opressora, e que não pintem um quadro negro da Idade Média e da civilização cristã. Os livros devem suscitar a luta de classes, a consciência social (leia-se ideologia marxista) e a mais desabrida libertinagem (os chamados manuais de educação sexual). Com efeito, se os alunos não entrarem por essas sendas, serão mal classificados ou até desclassificados pelo ENEM ou pelo ENADE...

O trecho acima foi retirado da unidade de contexto “Abade do Mosteiro de São Bento denuncia uso do sistema de ensino para a difusão de valores contrários à família”⁶⁴. Aqui também é denunciada uma suposta dominância de uma

⁶³ De autoria de Klauber Cristofen Pires. Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/pais-catolicos-reagem/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

⁶⁴ De acordo com as informações disponíveis na publicação, trata-se de uma reportagem publicada no site do Instituto Plínio Corrêa de Oliveira – IPCO. Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/abade-do-mosteiro-de-sao-bento-denuncia-uso-do-sistema-de-ensino-para-a-difusao-de-valores-contrarios-a-familia/>. Acesso em 05 jan. 2021.

abordagem que se coloca contra a Igreja. Além disso, argumenta-se que os exames vestibulares e os exames do nível superior operam com essa concepção anticatólica. Ou seja, os padrões de avaliação conduzem os alunos a se posicionar desta forma.

Como é possível notar, há também uma tendência de considerar que esse maldizer se constitui a partir da abordagem marxista da história. Professores e autores marxistas são os interessados em afastar os jovens da Igreja, tal como sustenta Percival Puggina⁶⁵, ao argumentar contra

a malícia de tantos professores que se valem da cadeira de História para seus fins ideológicos, usando o ataque insidioso à religião como meio para agir. Afastam os jovens da Igreja e da palavra de Deus e os introduzem, com gravíssimo prejuízo, nos ritos e devoções do materialismo, do marxismo e do relativismo. Daí para o hedonismo é um passo de dedo. Desmancham com os pés da mentira e da mistificação o que os pais tenham ensinado em casa. Espinafram a Igreja por causa das Cruzadas do século 12, mas jamais mencionam os cem milhões de mortos pelo comunismo no século passado⁶⁶.

Como tratado anteriormente, a abordagem marxista correntemente é resumida a um modelo explicativo que opera com a dicotomia bem *versus* mal. Neste sentido, uma estratégia argumentativa utilizada nas publicações é a de atribuir aos “dominantes” características ou ações supostamente “benevolentes”, “positivas”, ou de conceber “maldade” àqueles que supostamente são tratados como “oprimidos”. No que tange ao tema das religiosidades, este recurso é percebido em alguns esforços argumentativos, quais sejam: a) a “defesa”⁶⁷ moral da Igreja Católica enquanto instituição e do cristianismo na sua relação com outras religiosidades e b) na “defesa” dos Jesuítas.

Em torno das representações da Igreja Católica e do cristianismo há recorrentes esforços para contrapor professores e livros didáticos. Reinaldo Azevedo – que é católico -, por exemplo, oferece um conjunto de perguntas a ser utilizado “contra” o professor que “fala mal” da Igreja:

No que concerne ao anticlericalismo, somos todos filhos da Revolução Francesa, mais particularmente do jacobinismo. Dica aos estudantes que quiserem comprar uma boa briga em sala de aula — tomando cuidado: petralha é rancoroso e pode usar a nota (a avaliação) como

⁶⁵ Percival Puggina é político, arquiteto e jornalista. O autor possui um site <https://www.puggina.org/home>, onde se diz liberal e conservador.

⁶⁶ Em “As cruzadas, a jihad e certos professores”. Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/as-cruzadas-a-jihad-e-certos-professores/>. Acesso em: 06 jan. 2021.

⁶⁷ Utilizo o termo defesa entre aspas pois considero que é o termo que melhor se encaixaria no eixo mal-bem. Esse termo, por sua vez, perde sentido numa abordagem do passado menos moralizante, pois a complexidade dos processos históricos tende a esvaziar os sentidos reificados de bem e mal.

instrumento de punição e tortura psicológica. Sempre que o esquerdofrênico começar a babar seu ódio contra a Igreja Católica por causa das “torturas da Inquisição”, cabe ao bom estudante indagar:

- Professor(a), não havia tortura antes da Inquisição?
- Professor(a), governos laicos também torturavam?
- Professor(a), o mundo antes da Igreja Católica era melhor e mais justo?
- Professor(a), se o cristianismo era tão mau, por que começou como uma religião dos pobres e de resistência (se ele negar, você escreve pro Tio Rei, que vai socorrê-lo com bibliografia)?⁶⁸

Em primeiro lugar, é notável o pressuposto de que o professor que é de esquerda tem ódio à Igreja e, por conta disso, utiliza suas aulas para maldizê-la. Neste trecho, Azevedo mobiliza a temporalidade da Inquisição para articular uma defesa moral da Igreja. O posicionamento moralizante é evidente: a Igreja Católica é utilizada como eixo articulador a partir do qual se desenha algo “melhor” ou “pior”. O cristianismo, ao seu turno, é abordado somente em termos morais. Presume-se que ele é tratado como “mau”. Desta forma, Azevedo argumenta sobre como algo que está associado aos pobres e à resistência pode ser “maldoso”, ou seja, atribui ao cristianismo algo supostamente “positivo”. Novamente há certa universalização de valores a partir da qual essas perguntas retóricas se desenhavam. Algo “melhor e mais justo” antes da Igreja Católica é uma pergunta que só faz sentido se considerarmos os valores cristão como referência para tratar as religiosidades na história da humanidade e, antes disso, se considerarmos que os valores expressos pela Igreja são imutáveis e atemporais, ou seja, que a Igreja Católica e seus preceitos são os mesmos desde que passou a se associar com o poder.

A partir dessa crítica, desenha-se uma argumentação em que a “maldade” é atribuída a outros sujeitos e instituições. Ou seja, a interpretação dos processos, dos agentes e das dinâmicas de poder é orientada pelo padrão bem contra mal, na tentativa de “relativizar” a suposta “maldade” da Inquisição. A complexidade da história vivida é reduzida.

“Sei, Reinaldo, então a Igreja Católica está livre de pecados!?”. Não! Não darei a ela o benefício que os próprios papas, ao longo do tempo, não deram. Só que é preciso saber também quem acusa, não é? Acabei de ler, por razões profissionais, uns tantos livros de história. Os professores estão dizendo aos alunos, por exemplo, que, da Revolução Francesa, restou o ideal de “liberdade, igualdade e fraternidade”. E, da Igreja, a Inquisição. Trata-se de uma falácia gigantesca. E o Terror

⁶⁸ Em “História e histórias”

jacobino? E as execuções sumárias praticadas inclusive por seus próprios pares? E o Império Romano pré-cristão?

Sob seus padrões morais, a Inquisição é relativizada por outros fenômenos históricos, tal como o chamado “terror jacobino” ou o império Romano antes do cristianismo. Se esses outros eventos e contextos contaram com execuções, a Inquisição – que Azevedo trata como um “pecado” da Igreja católica – pode ter reduzida da carga moral “negativa”. Ainda que este autor defenda uma história que “vê o passado com seus próprios olhos”, ele mesmo não trata os processos e eventos a partir da complexidade sociocultural de seus respectivos períodos, de forma que este discurso (de ver o passado com os olhos do passado) é utilizado para relativizar o peso moral do que ele considera ser “crimes” da Igreja.

Outra temporalidade mobilizada é aquela das Cruzadas (1096-1272). Seguindo a lógica anteriormente traçada, é corrente o entendimento de que o ensino de História oferecido se utiliza destes eventos históricos para “pintar” uma imagem moralmente negativa da Igreja. Isso fica expresso na unidade de contexto “As cruzadas, a jihad e certos professores”, acima mencionada. No texto em questão, Percival Puggina entende que há nas escolas uma abordagem que, partindo do marxismo, mobiliza um viés moral que é contrário ao catolicismo. Por sua vez, entende-se que há representações negativas da Igreja e de seus fiéis. O que se segue é a denúncia de essa abordagem das Cruzadas que desconsidera a relação que elas têm com a *Jihad* islâmica.

A primeira Cruzada iniciou no ano de 1096 e a nona terminou em 1272. A palavra refere, portanto, uma série de episódios que se encerraram há 738 anos, envolvendo a retomada de Jerusalém. Veja agora, leitor, se é possível falar honestamente sobre as Cruzadas sem mencionar a Jihad. Jerusalém, no início do século 7, integrava o Império Romano do Oriente, sob o domínio de Bizâncio. Era uma cidade cristã, portanto, até ser conquistada pelos sassânidas (persas) e, em seguida, pelos seguidores de Maomé. Este personagem surgira na cena histórica alguns anos antes, havia estabelecido as bases religiosas do Islã e dera início à Jihad e à Guerra Santa. Em apenas oito anos, formara um Estado árabe sob seu comando. Em 622, conquistara Iatrib (Medina), passando na espada os judeus da cidade. Em 630 retomara Meca, de onde fora expulso por suas ideias monoteístas. E morrera em 632. Seis anos mais tarde, seu sucessor Omar entrava em Jerusalém. Um século mais tarde, o Islã já estendia seus domínios sobre a Pérsia, a Palestina, boa parte do Império Bizantino, o norte da África, a Península Ibérica e atacava a Europa por vários flancos.

Como é possível perceber, contra uma História que supostamente “criminaliza” os cristãos, elabora-se uma narrativa em que a expansão do Islã e a

noção de *Jihad* se apresentam como causa das Cruzadas. Se a compreensão da expansão islâmica e o domínio de Jerusalém pelos seguidores de Maomé permite um melhor entendimento da geopolítica das Cruzadas, Hilário Franco Junior (1997) nos indica que esses eventos também devem ser interpretados a luz de “motivações materiais” e “psicológicas” peculiares às dinâmicas feudais da sociedade europeia. Se “socorrer os irmãos cristãos” no oriente (em Jerusalém) seria uma das finalidades da Cruzada, controlar os conflitos internos da baixa nobreza europeia - direcionando a belicosidade a um inimigo não cristão -, a esperança de adquirir senhorios por parte da nobreza sem posses, assim como o desejo por indulgência são outros fins associadas à dinâmica social e religiosa da Europa. Combinando contratualidade (eixo das relações feudais: vassalagem e servidão), belicosidade (de uma nobreza guerreira) e religiosidade elabora-se o “espírito da Cruzada”, cujas características são:

a) Deus é o senhor do mundo e os homens como seus vassalos devem servi-Lo, recuperando as regiões roubadas pelos infiéis, pagãos e heréticos; b) a Cruzada é um exército de penitentes, de pecadores buscando indulgência (desde fins do século XII as mulheres dos cruzados também ganhavam indulgência permanecendo fiéis); c) a honra cavaleiresca que se buscava numa Cruzada não poderia ser obtida de outra forma nem ao longo de toda uma vida; d) o caráter sagrado dos locais disputados reforçava a obrigação dos homens para com seu Senhor e tornava-os “soldados de Cristo”; e) a caridade fraterna do cristianismo seria praticada ao se ajudar os cristãos oprimidos pelos muçulmanos na Terra Santa ou na Península Ibérica (FRANCO JR., 1997, p. 34).

Se o caráter universalizante e expansivo do Islã é um aspecto a ser levado em consideração para compreensão das Cruzadas, uma perspectiva, tal como aquela defendida por Puggina, que ignora o papel das dinâmicas sociais e mentais do feudalismo europeu para a culminação desses eventos reduz a complexidade do processo histórico. Assim, conduz-se uma narrativa de forte viés moralizante, enquanto a história é entendida ora como meio de reduzir “pecados” da Igreja, ora como mecanismo para atribuir “pecados” aos muçulmanos.

Quando o Papa Urbano II, no concílio de Clermont-Ferrand (1095) convocou a Primeira Cruzada, Jerusalém havia sido tomada pelos otomanos, que instalaram um regime de intolerância à presença dos cristãos, até então respeitada nos termos ajustados com Bizâncio durante a conquista da cidade em 636. Clermont-Ferrand fica próxima ao centro geográfico da França. Pois enquanto ali se realizava o concílio, ainda fumegavam, no centro da atual Espanha, os destroços deixados pela guerra que retomara a região de Toledo para os cristãos e para o reino de Castela. Os muçulmanos estavam ali havia três séculos

e levariam outros 400 anos para abandonar toda a península. Mas disso, nas aulas de história, fala-se pouco, muito pouco, quase nada. E quando se menciona a Tomada de Constantinopla, em 1453, o assunto é tratado como fato isolado, perfeitamente normal, e não como um ato de suprema violência e ganância imperial, geradora de um massacre que durou três dias e três noites, que coroou investidas iniciadas 800 anos antes e que encerrou mil anos de esplendor cristão naquela que foi a mais impressionante cidade de seu tempo! E nada, absolutamente nada se diz sobre o fato de que esse expansionismo, ainda insatisfeito, prosseguiu na direção oeste, sob o mesmo impulso, até a derrota final dos otomanos, diante dos muros de Viena, na batalha de 1683. Mas insistentes, violentas, conquistadoras e descabidas foram as Cruzadas...

A “ganância imperial” e a “suprema violência” é atribuída ao “outro” sem muitos pudores. A guerra é tratada não como uma ação característica da atitude imperial e das dinâmicas feudais, mas como uma atitude que tomou desenhos “monstruosos” na tomada de Constantinopla pelos turcos otomanos. Aqui os argumentos caminham junto àquela tendência de defender a Igreja ao representar “negativamente” outras religiosidades.

Outra argumentação presente na “defesa” da Igreja Católica se opõe às representações que a posicionam como barreira para o desenvolvimento da ciência. Contra esta argumentação, defende-se a Igreja como a produtora e incentivadora da ciência no ocidente. Esta argumentação é sintetizada na publicação “As escolas católicas e a perenização das lendas negras antieclesiais”⁶⁹, de Paulo Vasconcelos Jacobina. O autor argumenta em torno de uma questão da prova de História de seu filho. Nela há uma afirmação de que a repressão da Igreja Católica teria gerado atrasos no desenvolvimento das ciências na sociedade europeia, enquanto as civilizações sarracena e bizantina tinham desenvolvido estudos de matemática, física, astronomia e medicina. O aluno deveria indicar se a afirmação estava correta, ou errada. O filho do autor respondeu que estava errada, pois

Devido às conversas que temos em casa sobre questões históricas relacionadas à Igreja, ele respondeu na prova que a afirmativa estava errada. Lembrou-se de como eu lhe comentava sobre a verdade do incidente com Galileo Galilei, ou de como eu lhe mencionara o excelente livro “Como a Igreja Católica construiu a Civilização Ocidental”, de Thomas Woods, ou mesmo a importância da reta razão na compreensão da fé, como ressaltado já por sábios como São Justino, do século II, pelos Padres Alexandrinos do século II e III, por homens como Santo Agostinho (século IV), Boécio (século V), Alcuíno (séc. VIII), Abelardo (séc. XII), Santo Anselmo Séc. XIII), para não mencionar Erasmo e Thomas Hume (séc. XVI), todos numa impressionante defesa da razão humana, reiterada em diversos concílios

⁶⁹ Disponível em: < <http://escolasempartido.org/blog/as-escolas-catolicas-e-a-perenizacao-das-lendas-negras-antieclesiais/>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

como o IV de Latrão (1215) e os Concílios Vaticano I (1870) e Vaticano II (1965), além da encíclica “Fides et Ratio”, de João Paulo II, a cujo respeito eu também eventualmente comentava com ele.

É uma impressionante cadeia de homens sábios e documentos em defesa da razão e da ciência produzidos numa única instituição, a Igreja Católica. Não se sabe de outra instituição com uma história assim. Mas, uma vez divulgado o gabarito pela escola, para sua surpresa (e a minha) a resposta correta, para a escola, é que a afirmativa estava certa. O que fez com que meu filho me questionasse com uma certa agressividade na voz, e não sem um certo ar de decepção com a confiabilidade da formação que eu lhe dava.

Contra a afirmação presente na prova se instaura toda uma argumentação que exalta a instituição e seus fiéis. Na argumentação de Jacobina, a Igreja Católica teria papel privilegiado para o desenvolvimento da ciência e do uso da razão. Aqui o autor até cita uma referência secundária (“‘Como a Igreja Católica construiu a Civilização Ocidental’, de Thomas Woods) para conferir “autoridade” a sua argumentação. Se a representação da Idade Média como período de trevas e fundamentalismo religioso deixa de lado a complexidade e as transformações socioculturais dos mais de 1000 anos, a representação de Jacobina pretende basicamente inverter a representação da Igreja enquanto instituição de controle, para tratá-la como um espaço de desenvolvimento intelectual sem a menor censura. A defesa da Igreja Católica e da Europa cristã como instituição e espaço de ciência, porém, toma rumos morais a argumentação de Paulo Jacobina.

A questão afirma que a Igreja Católica manteve o ocidente na ignorância científica, repelindo as pesquisas e os avanços científicos, com medo de que o avanço da ciência ameaçasse a fé, que entretanto eram alcançados por sarracenos (muçulmanos) e bizantinos. Isto é manifestamente falso: basta olhar um noticiário de TV para perceber qual das duas esferas do mundo desenvolveu a tecnologia, se o ocidente católico ou o oriente bizantino e muçulmano.

Não é à toa que o renascimento Carolíngio deu-se já no século IX no ocidente, mesmo sob a crise das invasões bárbaras, e já no século XII o sistema europeu de universidades estava firmemente estabelecido pela Igreja Católica, sem similar no mundo. Enquanto muçulmanos degolavam seus desafetos e bizantinos mantinham seu império sob um tácio de autoritarismo político.

Também não é à toa que o ocidente deu ao mundo, no século XIII, um Santo Alberto Magno, doutor em ciências, e que os monges inventaram os arreios de cavalo eficazes que renovaram a face da Europa durante a baixa idade média. Não é à toa que Galileo Galilei somente pode ter escrito o que escreveu porque era um professor de universidades católicas no século XVI, e que baseou seu estudo nas teorias de Copérnico, que era um padre católico. Há uma série de imbecilidades escritas sobre Galileo, inclusive a de que ele teria sido queimado na fogueira, e repetidas por professores de história de formação antirreligiosa por aí. É uma lenda negra. Galileo morreu de velho, em seu leito, cercado por suas cinco ou seis filhas freiras, confessou-se, recebeu a comunhão e a unção dos enfermos está enterrado numa igreja católica

É notável que há uma articulação de temporalidades desenhada para defender a Igreja e a sociedade cristã ocidental. A afirmação de que um olhar para a TV permitiria constatar uma superioridade tecnológica do ocidente cristão em relação ao oriente é seguida por uma argumentação sobre os feitos cristão na Idade Média. A Idade Média é diretamente relacionada à contemporaneidade para sustentar o argumento da superioridade do ocidente cristão. O que se constrói é que em virtude da Igreja e do cristianismo na Idade Média se produziu esta “superioridade” no presente. Ignora-se todas as questões geopolíticas da modernidade e da contemporaneidade que se articularam para erigir as configurações de poder no globo. A TV, o imediato, e a suposta superioridade tecnológica do ocidente são suficientes para mostrar que a Igreja conduziu de “melhor” maneira a ciência. Aqui também se busca atribuir negatividade aos muçulmanos. Se valoriza o sistema de universidades no ocidente cristão, o compara com os muçulmanos que “degolam” e os bizantinos “autoritários”. Constrói-se uma relação em que a Igreja Católica e os cristãos ocidentais representam a “razão” e a produção de cultura, enquanto os “outros” representam a falta delas.

Outra estratégia utilizada para defender a Igreja e o cristianismo é na sua representação para com outras religiosidades. Como visto anteriormente, no episódio das Cruzadas, o expansionismo Islâmico é produzido como causa “final” do conflito. O oriente muçulmano no passado é tratado como “violento”, “expansivo” e distante da produção cultural, algo que parece por si explicar as diferenças tecnológicas e econômicas entre ocidente e oriente no mundo globalizado.

As religiões de matriz afro-brasileira são pouco representadas nessas produções. São 3 citações para as quais o código “3.4. Religiões de Matriz Afro-br” fora atribuído. Quando representadas, porém, o são de maneira “inferiorizada”. São tratadas como menos dignas que o cristianismo, de forma que sua abordagem em sala de aula é menosprezada. O trecho presente na publicação de Orley da Silva sintetiza essa tendência.

Nas edições dos últimos anos, valores e símbolos cristãos já vinham perdendo espaço e importância. Mas nos livros para a escola pública do próximo ano, as referências à fé cristã praticamente desaparecem, restando apenas alguns poucos registros das festas do catolicismo popular. Por outro lado, eles ampliam o destaque dado aos aspectos

doutrinários e práticos de religiões de matriz africana, bruxaria, esoterismo, além da mitologia, emprestando-lhes status de manifestação cultural e de maneiras alternativas de espiritualidade⁷⁰.

Se por um lado lamenta a suposta perda de espaço da fé cristã no currículo, por outro, representa as religiões de matriz africana como parte dos “aspectos doutrinários”. Além disso, ao representá-la, a posiciona de maneira equivalente à “bruxaria” e à “mitologia”, desmerecendo-as. Ao encará-las com “mitologia”, por sua vez, Silva posiciona as religiões de matriz africana numa “espécie” de passado longínquo, esquecido, como se elas não fizessem parte da vida presente.

Como anteriormente apresentado, os jesuítas são mobilizados para a defesa da Igreja e do cristianismo. Supostamente contra os professores que os associam à dominação colonial, ergue-se uma elaboração que representa os inicianos como libertadores e civilizadores. Entende-se que na abordagem da “luta de classes”, esses agentes são tratados como maus, enquanto os indígenas são tratados como bons: “a professora Geise Montrezoro, do Bom Jesus, completa: ‘inverte-se a ‘História dos vencedores’: agora o indígena é bom e o jesuíta é mau. Mas uma História que mostra os vencedores apenas como bandidos não é História de verdade.’”

Parte-se do pressuposto da “superioridade” dos jesuítas em relação aos indígenas. Os membros da companhia de Jesus são tratados como civilizadores que edificaram a sociedade em que vivemos. Essa “superioridade” não deve ser questionada na aula de História, tal como aponta o texto “Uma técnica de doutrinação”:

Chamamos a atenção para a segunda sugestão (“Encontros e Desencontros”), um exemplo acabado do tipo de abordagem realizada em sala de aula por esses “despertadores de consciência crítica”. O autor da sugestão pré-determina claramente o conteúdo e os rumos da discussão, que só poderá terminar com a negação de qualquer espécie de superioridade dos jesuítas em relação aos índios e com a afirmação triunfante do relativismo cultural e civilizacional. A pergunta fundamental, todavia, não é feita aos alunos: como e onde estaríamos todos – inclusive eles – se não fossem esses malvados jesuítas?

A crítica se destina a uma proposta de exercício de História. Esta proposta convoca à leitura de um documento histórico no qual o jesuíta Antonio Ruiz de

⁷⁰ Publicação intitulada “Livro didático - ferramenta para a revolução socialista”. Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/livro-didatico-ferramenta-para-a-revolucao-socialista/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

Montoya descreve seu contato com “os índios bárbaros”. A tentativa de problematizar – no presente - a “superioridade” daqueles que edificaram a civilização ocidental é tomada como parte da doutrinação. O “relativismo cultural e civilizacional” é o problema. Contra ele, uma abordagem que leve ao “entendimento” de que o que somos só é possível graças (com tom positivo) a ação desses agentes.

A “superioridade” cultural e intelectual recebe outros contornos nas produções de Azevedo, para quem os Jesuítas representavam uma espécie de cultura avançada para seu tempo. Novamente, a argumentação se ergue contra o marxismo

O jesuitismo, acreditem, era um avanço no seu tempo: incorporava o humanismo judaico-cristão, uma novidade para os povos que viviam sob o [sic] ditadura da natureza. E certamente colaborou para algumas tantas injustiças. Mas era “progressista”. Trata-se de uma visão canhestra, pobremente marxista, supor que ele era apenas a superestrutura ideológica da colonização. Não era. Os jesuítas foram até o limite do que a cultura cristã havia produzido até ali, inclusive opondo-se à escravidão — até o limite, claro, do que permitia o estado. Quando ultrapassaram esse limite, foram expulsos do Brasil.⁷¹

O “progressismo” jesuíta está aqui articulado com a oposição da Companhia de Jesus à escravidão. Antes disso, vale destacar a “superioridade” expressa na ideia de que o humanismo judaico-cristão era da novidade para com os povos “sob a ditadura da natureza”. A concepção moralizante da história também está presente, à medida que o autor tenta contrabalancear moralmente a “novidade humanista” - que civiliza os sujeitos que viviam tiranizados pela natureza – com a afirmação de que ela corroborou para injustiças. A tentativa de complexificar a História se dá em termos morais, tratando o que se fez de “bem” e “mal” por sujeitos e instituições no passado.

A relação entre os jesuítas e a escravidão é mais complexa e cheia de nuances do que a produção analisada faz parecer. A noção de liberdade está diretamente relacionada à atuação dos jesuítas, tal como fica explícito na publicação “Apostila de História do Sistema COC comentada por Mírian Macedo”⁷². Nesta

⁷¹ Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/civilizacao-barbarie-e-relativismo-conteste-seu-professor-petralha/>. Acesso em: 06 jan. 2021.

⁷² Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/apostila-de-historia-do-sistema-coc-comentada-por-mirian-macedo/>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

questão, o nome do jesuíta Antônio Vieira é representativo: “são célebres os sermões dos jesuítas – entre eles, o Padre Vieira – condenando a forma cruel e desumana com que se tratavam os escravos no Brasil, considerando-a incoerente com a condição de cristãos dos senhores de escravos”.

A problematização deste vínculo direto (jesuítas-liberdade) pode ser encontrada nas contribuições de Luiz Felipe de Alencastro (2000). O autor argumenta como a escravidão era tratada como um “contrato seguro” por parte da Companhia de Jesus. O autor aponta como os jesuítas participaram na decisão e execução da “conquista total” de Angola e, daquele território, articularam um negócio negreiro. Alencastro trata ainda da produção de uma “teoria negreira jesuíta”, que contou com as contribuições de Baltasar Barreira na defesa do negócio negreiro.

A relação antagônica entre Antônio Vieira e a escravidão é também problematizada. Alencastro sustenta que a “doutrina viveirista” assimilava o tráfico negreiro como parte do movimento de catequização e, portanto, como parte do processo de salvação daqueles que vinham do paganismo (ALENCASTRO, 2000).

Carlos Zeron (2019) também indica que o inaciano traçou parâmetros acerca da licitude da escravidão dos indígenas. Dentre os casos passíveis de escravização estão os indígenas antropófagos e aqueles derivados de guerras justas ou injustas. Zeron também argumenta que padre Vieira via a escravidão de africanos como parte de um processo de salvação.

A representação dos jesuítas como libertadores e civilizadores revela posturas teóricas e axiológicas. Contra uma história marxista supostamente simplória, que entende os jesuítas como “superestrutura da colonização” – para usar os termos de Azevedo -, ergue-se uma narrativa antagônica, que dá outra posição aos inacianos. A “superioridade” destes em relação ao seu tempo e aos indígenas é algo tomado como pressuposto e, desta forma, os inacianos são tratados como agentes construtores da sociedade ocidental.

Saindo do âmbito estrito da Igreja Católica e do cristianismo, foi possível identificar recorrentes representações do judaísmo. Nessas representações são notáveis duas tendências. A primeira é tratar o judaísmo - junto ao cristianismo -

como a base da “nossa” civilização, que, por sua vez, é entendida positivamente. A outra tendência se refere à defesa do Estado de Israel.

É possível identificar que as publicações representam o judaísmo como parte da base moral do ocidente. Essa base, no entanto, é entendida como algo a ser mantido e positivo em si. A argumentação estruturada na publicação “Apostila de História do Sistema COC comentada por Mírian Macedo” é sintética:

Para o pai do materialismo histórico, o passado (ou melhor, a tradição de todas as gerações mortas) “oprime o cérebro dos vivos como um pesadelo”. Em Marx, a transformação do mundo implica a destruição de toda a ordem passada e a criação de “algo que jamais existiu”. A implantação do mundo novo — ou seja, da sociedade comunista, sem classes — impõe, inevitavelmente, uma ruptura total com o passado. No nosso caso, com toda a tradição que fundamenta a civilização ocidental cristã. Mas, que mundo é este em que teremos de negar e destruir tudo o que somos? Por que destruir a herança cultural da filosofia grega, do direito romano e da moral judaico-cristã? Nós, ocidentais, somos isto! Outra coisa: imaginando que Marx (ainda) não é Deus, ele não pode — nem ninguém pode — mudar a constituição íntima da matéria nem provocar uma mutação radical do genoma humano, transformando o mundo e o homem em “algo que jamais existiu”. Logo, se a transformação não é a do mundo físico, terá de ser a da alma humana (chamada por Marx consciência e determinada pela esfera econômica da vida). Quando o homem transformar a sua alma (ou consciência), depois da aniquilação da sociedade de classes, então Marx será Deus.

A moral judaico-cristã é parte do que somos e pensar em algo diferente parece um tipo de autodestruição. O materialismo histórico é tomado como um possível destruidor da civilização ocidental, que é: filosofia grega, direito romano e moral judaico-cristã. Aqui, o antagonismo articulado a partir do marxismo fica evidente e, com ele, desenha-se uma narrativa de defesa da moral hegemônica.

No texto de Carlos Ramalheite, intitulado “Um patrono à altura”⁷³, a positividade atribuída ao judaico-cristianismo fica ainda mais nítida. O autor entende que a educação está sendo usada para fins ideológicos e, neste sentido, a nomeação de Paulo Freire como patrono da educação brasileira faz sentido.

Vivemos atualmente a dissolução de uma sociedade edificada ao longo de milênios. É uma longa e bela construção, fundada na filosofia grega e no personalismo judaico-cristão, e burilada ao longo dos séculos. Essa sociedade nos deu a noção de que todos têm direitos inalienáveis; que a natureza pode e deve ser estudada e, ao mesmo tempo, preservada; que o Belo e o Bom têm valor. Deu-nos as universidades, a democracia representativa, o reconhecimento da dignidade dos mais fracos.

⁷³ Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/um-patrono-a-altura/>. Acesso em: 05 jan. 2021. Carlos Ramalheite fora colunista do Jornal Gazeta do Povo.

Este imenso patrimônio cultural é a herança a que cada brasileiro tem – ou teria – direito. O que vemos, contudo, é o oposto. Mais de um terço dos universitários são analfabetos funcionais. As escolas servem à doutrinação política e à “desmitificação” dos valores da nossa sociedade, deixando de lado o ensino e a preservação da cultura.

Novamente o judaico-cristianismo é reconhecido como a base da sociedade. O reconhecimento desta, porém, está associado à ideia de que é necessário mantê-la. Este seria o papel da educação e da escola, preservar essa “bela construção” à medida que ensina. Entretanto, a escola estaria operando o extremo oposto, questionando os valores desta sociedade e deixando de preservar a sua cultura.

Marina Lacerda (2019) argumenta que o sionismo é parte integrante do novo conservadorismo. Caminhando nesta direção há unidade de contexto “Propaganda antiisraelense em livros didáticos de ensino médio no Brasil”. O argumento é conduzido a partir da denúncia de livros de História que supostamente espalham ideias antijudaicas e contra o Estado de Israel. O texto apresenta informações que supostamente desmentem as narrativas que “maldizem” a construção do Estado de Israel. Vale, para pesquisas futuras, analisar a autenticidade dos argumentos e dados apresentados. Porém, destaco que há o entendimento de que impera nos livros didáticos e na mentalidade do país o antissemitismo, tal como fica evidente no trecho a seguir:

V — Nessas conversações, constatamos: de um lado, o grande número de professores intoxicados pela propaganda anti-semita, de outro, uma reação surpreendentemente amistosa e positiva à nossa apresentação, sempre documentada. Ficaram assim de informar os alunos dos desvios apontados nos livros. Mas estamos cientes que essa fábrica de anti-semitismo é um assunto nacional, exigindo um movimento de protesto e resistência de todos para dar por fim nesta propaganda divulgada em nossas escolas privadas⁷⁴.

Como é possível observar, o antissemitismo é tratado como assunto nacional. A partir dos livros didáticos supostamente tendenciosos ao abordar a formação do Estado de Israel, sustenta-se uma argumentação que trata o antissemitismo como “estrutural” no país.

De forma geral, o tema das religiosidades mobiliza temporalidade e argumentações diversas. Uma análise mais focal, ou seja, mais detida a cada uma das temporalidades e narrativas construídas, poderia fornecer com maior

⁷⁴ Esta numeração é parte do próprio documento.

complexidade possíveis equívocos e acertos factuais e interpretativos presentes nessas publicações. Entretanto, foi possível identificar algumas estruturas argumentativas na abordagem da religiosidade no tempo. Há uma defesa da Igreja e do cristianismo que se desenvolve contra uma suposta abordagem que maldiz a instituição e seus agentes. O entendimento do judaísmo – junto com o cristianismo – como base moral do ocidente, base esta a ser resguardada contra as tentativas de mudança. Por fim, vê-se em uma unidade de contexto a defesa do Estado de Israel contra uma suposta tendência nacional antissemita.

4.8. As representações das relações étnico-raciais no tempo

A unidade de registro “4. Relações étnico-raciais” é aquela que agrupa o maior número de citações. Trata-se de 147 citações codificadas. Entretanto, esta unidade é a que aglutina maior número de índices. Esses últimos se referem às representações de diferentes sujeitos e relações em termos étnico-raciais. Na tabela 5 é apresentada a distribuição do uso dos códigos em torno desta unidade de registro.

Código	N
4. Relações étnico-raciais	3
4.0. Pluralidade	1
4.0.1. "Racialismo"	4
4.0.2. Racismo	2
4.1. Negros	23
4.2. Brancos	6
4.3. Indígenas	22
4.4. Árabes	5
4.5. Amarelos	2
4.6. Escravização	33
4.7. Catequização	2
4.8. Inferioridade/Superioridade	7
4.9. Africanos	13
4.9. Europeus	19
4.9.1. Eurocentrismo	5

TABELA 5 - QUANTIDADE DE CITAÇÕES EM "4. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS". FONTE: O AUTOR

Como é possível perceber, a questão mais abordada quanto às relações de raças e etnias é a escravização. Os códigos “4.1. Negros”, “4.3. Indígenas”, também ganham proeminência. Desta forma, organizo minha discussão com foco nesses códigos mais utilizados, pois com eles é possível perceber tendências argumentativas.

Mas antes disso, destaco a noção de “4.0.1 ‘Racialismo’”, que emergiu do processo de codificação. Chamou atenção por ser utilizada como meio de denunciar determinada forma de interpretar as relações entre diferentes raças e etnias. Este “nome” é utilizado para criticar provas de vestibular e propostas do governo. Em “No Enem, a saudação ao Duce”, de autoria de Demétrio Magnoli, uma questão de prova que aborda a lei 10.639/03 tem o seu gabarito criticado. Segundo o autor, a resposta considerada correta pela banca aponta que esta lei foi um avanço na educação brasileira, pois ela impulsionava o reconhecimento da pluralidade étnico-racial do país. Em primeiro lugar, Magnoli considera que a questão e o exame estariam preocupados com uma “reeducação ideológica”. Em seguida, estrutura sua crítica na denúncia do “racialismo”:

A lei que os candidatos estão obrigados a celebrar não é uma ferramenta de combate ao preconceito racial, mas a condensação da doutrina racialista. Seu pressuposto é a divisão da humanidade em raças. Segundo ela, as pessoas não são indivíduos mas componentes de “famílias raciais” definidas por ancestralidades supostas e involucradas em culturas singulares. As escolas, prega a lei, devem ensinar uma história particular do “povo negro” (por oposição implícita ao “povo branco”). Desde a mais tenra idade, os estudantes aprenderiam a enxergar a si mesmos como participantes de uma comunidade racial. O gabarito da questão está errado e inexistente resposta correta entre as alternativas apresentadas no exame. Mas a resposta certa, segundo o próprio MEC, consta de um parecer do Conselho Nacional de Educação no qual se explica que a lei “deve orientar para (...) o esclarecimento de equívocos quanto a uma identidade humana universal”. Tal resposta não aparece entre as alternativas, pois ela explicitaria a insolúvel contradição entre a lei da educação racial e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que repousa sobre a afirmação da realidade de “uma identidade humana universal”.

Percebe-se que o “racialismo” é uma forma de interpretar as relações étnico-raciais a partir da divisão. Magnoli denuncia uma doutrina “racialista” que emana do MEC. O autor entende que a população estaria sendo tratada “como se” ela estivesse dividida em “famílias raciais”, com ancestralidades e culturas particulares. Dessa forma, uma lei que pretende resgatar a História da África e dos negros no

Brasil estaria corroborando para a divisão das pessoas em comunidades raciais. Contra esta teoria, defende-se uma “identidade humana universal”.

Essa forma de interpretar ganha relevo nas representações feitas no código “4.2. Brancos”. Posicionando-se contra as posturas do MEC, a publicação “Ensinando o ódio”⁷⁵ comenta as Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 2004. Nela, Demétrio Magnoli sustenta que o MEC divide o país em dois lados opostos e dá tons positivos à palavra revanche. Em seu entender, o documento estimula um senso de revanche contra a população branca, entendida como descendente dos escravizadores.

Nas escolas públicas, o MEC distribui livros didáticos dedicados a dividir os jovens estudantes em “brancos” (“descendentes dos escravizadores”) e “negros” (“os que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados”), enquanto suas comissões de seleção aplicam as diretivas oficiais para excluir as obras que não retratam o Brasil como o país binacional inventado por “uma certa miopia social”. Uma gosma de doutrinação racial escorre para dentro das salas de aula, emporcalhando todo o sistema de ensino.

No que tange à História, Magnoli entende que a sua abordagem de “ódio”, à medida que celebra o dia 20 de novembro como dia da consciência negra e o dia 13 de maio como dia da denúncia da eliminação de negros africanos e afro-brasileiros, deixa de representar abolicionistas brancos e negros, assim como outros sujeitos de diferentes raças e estratos sociais que teriam participado da abolição. O autor denuncia que o documento supostamente dava relevo ao “genocídio racial” dos negros, algo que faria emergir o sentimento de “revanche”. Neste sentido, Magnoli denuncia uma “doutrinação racial” que visa construir uma espécie de guerra. Demétrio Magnoli se posiciona contra uma abordagem que parta das diferenças raciais, que supostamente levariam à guerra, para sustentar uma abordagem que se ancora numa pretensa identidade humana universal.

As abordagens de Aníbal Quijano (2005), por sua vez, chamam atenção para a centralidade da noção de raça na construção da modernidade-colonialidade. Segundo este autor, a noção de raça e as categorias raciais serviram para posicionar diferentes sujeitos e culturas de forma hierarquizada no sistema capitalista global,

⁷⁵ Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/ensinando-o-odio/>. Acesso em: 06 jan. 2021.

cujos centro era a Europa. Construídas no âmbito dos processos de dominação colonial, essas categorias outorgavam legitimidade à conquista. A raça, ancorada na suposta diferença biológica dos grupos, codificaria a diferença entre dominantes e dominados. Assim,

os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (QUIJANO, 2005, p. 118)

A construção de Magnoli negligencia o papel que as categorias raciais tiveram na elaboração das dinâmicas globais de poder e na estruturação das sociedades modernas. A defesa de uma abordagem que se fixe numa pretensa igualdade identitária (humana), ignorando processos de dominação colonial, subalternização e inferiorização, camufla o lugar que as categorias raciais desempenharam na distribuição global de poder, na produção de desigualdades sociais e na produção de subjetividades dos povos dominados. À medida que entende o estudo da História e da Cultura Africana e afro-brasileira como parte da “doutrina racista”, Magnoli se posiciona contra a presença de determinados sujeitos, culturas, formas de ser e pensar que não caminham para a “identidade universal”.

Como indicado anteriormente, o código “4.6. Escravização” fora o mais utilizado em torno da unidade de registro “4. Relações étnico-raciais”. É possível perceber que dentre as 33 citações que abordam a escravidão, 9 delas se relacionam com a Igreja Católica. Como argumentado anteriormente, as publicações tendem a estruturar uma argumentação de “defesa moral” da Igreja e do cristianismo. Isto é feito a partir do pressuposto de que professores e livros didáticos maldizem a instituição e seus fiéis. No tema das relações étnico-raciais, soma-se a esta defesa uma argumentação que busca desvincular totalmente a Igreja católica da escravidão.

É possível perceber que a Igreja Católica e o cristianismo são posicionados como um lado avesso à escravidão. Essa argumentação é construída em oposição a livros didáticos que supostamente afirmam que Igreja Católica apoiou ou tinha

interesses na escravidão. A argumentação presente no texto “Apostila de História do Sistema COC comentada por Mírian Macedo” sintetiza este movimento:

Sandice é dizer que a Igreja legitimou a escravidão. A Igreja sempre condenou a escravidão, embora fosse obrigada a aceitá-la quando não tinha forças para mudar a situação. Em Roma, logo que a população do Império Romano converteu-se ao cristianismo, acabou a escravidão, não sendo sequer necessária uma lei de libertação dos escravos. Durante os mil anos da Idade Média, a escravidão desapareceu na Europa. Continuou sempre a existir entre os árabes e na África, não entre os cristãos. No Renascimento, com o poder declinante da Igreja na Idade Moderna, voltaram o paganismo e a escravidão, herdados da cultura greco-romana. Ao contrário dos cristãos, os muçulmanos sempre praticaram a escravização. Os negros que vinham para o Brasil, atender à necessidade de mão-de-obra crescente da economia mercantil colonial, eram comprados de comerciantes árabes muçulmanos e dos próprios negros africanos, convertidos ao Islã. Para cá, vieram muitos reis e nobres africanos, vendidos por seus desafetos como escravos.

Fica evidente como a autora associa a Igreja Católica e os cristãos à ausência de escravidão. Como dito anteriormente, a preocupação de construir uma espécie de “defesa moral” da Igreja Católica e seus fiéis acaba por reduzir a complexidade dos processos históricos. A relação entre a Igreja e a escravidão é complicada, com nuances relacionadas às regiões e os períodos.

Na argumentação de Macedo, a Igreja e os Cristãos desde a antiguidade se opõem à escravidão. A autora chega a mencionar o que seria uma fonte primária: “a Bula Veritas Ipsa (também chamada Sublimis Deus)”, publicada em 1537 pelo Papa Paulo III. Com este documento a autora busca embasar sua argumentação. As análises de Alencastro (2000), porém, complexificam esta noção, assim como o poder deste documento em termos práticos. O autor argumenta sobre o contato de padres jesuítas com o “negócio negreiro” na segunda metade do século XVI e conclui

O clero professa no Brasil a doutrina difundida pela bula *Romanus pontifex* (1455). Tolerava-se a escravidão na medida em que ela facilitava a catequese. Arrancados das brenhas do paganismo, os negros teriam suas almas salvas no ambiente cristão da Metrópole e dos enclaves ultramarinos. Cumpria ainda adaptar a doutrina pontifícia ao cenário colonial americano, onde a escravidão assumia cada vez mais um cunho sistêmico (ALENCASTRO, 2000, p. 159)

Além disso, Alencastro pontua como os sacramentos da comunhão e da confissão foram modificados ao longo tempo para sustentar o escravo em sua condição jurídica. A relação entre Igreja e escravidão é mais complexa do que Macedo faz parecer. Em seu discurso, até mesmo o “afrouxamento” do cristianismo

significaria abertura de espaço para a prática da escravidão. A escravidão muçulmana também não é tratada em sua complexidade.

A escravidão é tratada como um sistema atemporal, sem se reconhecer ou levar em conta as transformações que ocorreram no estatuto jurídico do escravo, ou nas formas de utilização do trabalho compulsório. Assim, trata-se de uma abordagem “moral”. Enquanto distancia a Igreja e os cristãos da escravidão para livrá-la deste “pecado”, atribui essa ação ao outro, que é “pecador”, tal como argumentado anteriormente.

No que tange à representação dos indígenas, a temporalidade mais mobilizada é aquela da colonização. Das 22 citações, 11 delas tratam deste processo. É possível observar uma interpretação que aponta para um caráter “civilizador” operado neste tempo-espaço. Como argumentado anteriormente, os jesuítas são tratados com o pressuposto de que eram superiores. Esse grupo é tratado como agente construtor da “cultura ocidental”, tal como é possível perceber em Azevedo:

Pegemos o caso da Igreja. Sua história sempre foi meritória? Ah, evidentemente não. O papa Bento 16 é o primeiro, em ordem de importância na fé que professa, a reconhecê-lo. A trajetória do capitalismo também não é uma coleção só de virtudes. Mas esperem: com que olhos se quer ver o passado? À luz do que sabemos hoje ou do que se sabia então? E os jesuítas? Só fizeram um bem à América? Quem está perguntando? Um herdeiro dos tupis ou um da cultura ocidental? No segundo caso, a resposta é “sim”⁷⁶.

Como visto anteriormente, sua reivindicação em “ver o passado com os olhos que lhes são próprios” se perde em uma narrativa de teor moralizante. Ao tratar dos jesuítas e a Igreja, sua preocupação é contrabalancear o que esse grupo e a instituição fizeram de bem ou mal. Se tratando da América, os jesuítas só podem ser interpretados como “maus” se “olhados” a partir da ótica de um herdeiro tupi, mas não se forem interpretados à luz da “cultura ocidental”. Se pode não ser visto como um “bem” para o herdeiro tupi, pode ser para a “cultura ocidental”.

Essa argumentação se aproxima daquilo que foi estruturado por Lehmann. Como argumentado anteriormente, este autor considerava que a abordagem marxista da História simplificava os processos na fórmula da luta de classes, que,

⁷⁶ Em: “Civilização, barbárie e relativismo - conteste seu professor petralha!”

ao seu ver, se confunde com uma história de bem *versus* mal. Nesta interpretação supostamente maniqueísta, a História se resumiria assim:

A Igreja “monopolizou” a ciência na Idade Média, em vez de tê-la preservado e difundido. Espanha e Portugal dizimaram os índios (que viviam no paraíso), em vez de tê-los civilizado. O capitalismo explorou e destruiu o meio-ambiente, em vez de ter impulsionado o progresso. A complexidade e ambivalências das obras humanas nunca é mostrada.

Ao tentar contrabalancear uma representação que fala mal dos “poderosos”, argumenta-se acerca do suposto “bem” que eles promoveram. A Igreja como promotora da ciência, Portugal e Espanha como civilizadores dos indígenas. Essa deveria ser a abordagem “complexificadora” dos processos históricos em sala de aula.

Além da missão civilizadora empreendida na colonização, outro argumento recorrente é aquele que reduz a importância de conhecimentos relativos à História e Cultura Africana, afro-brasileiras e Indígenas. Em texto de Miguel Nagib, a lei 11.645/08 é parte da “Ideologização do programa escolar em prejuízo dos estudantes”⁷⁷. Segundo o autor, os conteúdos tornados obrigatórios pela lei não seriam tratados de forma objetiva, mas pelo “politicamente correto”. Além disso, o tempo que seria gasto para a abordagem dos conteúdos previstos – vistos como doutrinários - sacrificaria aquele que poderia ser utilizado com “assuntos e disciplinas mais relevantes”.

O mesmo acontece em “Quem deve aprovar a BNCC”⁷⁸, onde há uma hierarquização de conhecimentos e conteúdos. Argumenta-se que na proposta da base há uma valorização dessas temáticas em relação a outras.

Dias atrás, o historiador Marco Antonio Villa demonstrou, em artigo publicado no jornal O Globo, que, se a proposta do MEC for aprovada, os estudantes brasileiros que quiserem aprender alguma coisa sobre o antigo Egito, a Mesopotâmia e a Grécia; o Império Romano e o nascimento do cristianismo; a Idade Média, o Renascimento, a Revolução Industrial e até mesmo a Revolução Francesa serão obrigados a se virar por conta própria. Na sala de aula, terão de estudar os mundos ameríndios, africanos e afrobrasileiros; interpretar os movimentos sociais negros e quilombolas; valorizar e promover o respeito às culturas africanas e afroamericanas. É um assombro.

⁷⁷ Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/ideologizacao-do-programa-escolar/>. Acesso em: 06 jan. 2021.

⁷⁸ De autoria de Miguel Nagib. Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/quem-deve-aprovar-a-bncc/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

É “um assombro” que o estudo desses conteúdos se “sobreponha” àqueles considerados clássicos. Não é apresentada evidência que permita ao leitor chegar à conclusão de que Base previa o fim daqueles conteúdos. Entretanto, fica evidente a construção de uma escala de importância, que, por sua vez, relega ao estudo do mundo ameríndio, dos movimentos sociais e das culturas afro-americanas um lugar subalterno em relação aos demais.

A crítica aos temas provenientes da legislação ganha um contorno peculiar no texto de “Negros segundo o MEC – uma educação que amputa o cérebro”⁷⁹, de José Maria e Silva⁸⁰. No texto o autor se posiciona de forma crítica a um vídeo publicitário e a um documento do Ministério da Educação. O vídeo é intitulado “Os deuses do Olimpo visitam o Rio de Janeiro” e fora publicado em 2012, como parte da campanha de divulgação das olimpíadas de 2016 (que teria tal cidade como sede). O que se retrata é a recepção dos “deuses do Olimpo” na cidade. É notável a variedade de atores que representam estes deuses. Chama atenção a opção de representar alguns desses “deuses gregos” com atores e personalidades negras, como é o caso de Hélio de La Peña como Poseidon e Martinho da Vila como Zeus.

Já o documento se trata das “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, publicado em 2006 pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Tal documento coloca-se como um dos desdobramentos necessários da promulgação da lei 10.639/03 e foi produzido por grupos de trabalho compostos educadores estudiosos do tema.

José Maria e Silva argumenta que o Brasil tem uma percepção de si que o coloca como pátria de possibilidades, mas nunca de realizações. Em sua visão, o país é tratado pelos estrangeiros não como produzido pela ação humana, mas como lugar “abençoado” pela natureza exuberante. Argumenta-se que os olhares de fora exaltavam de forma constante a beleza natural, enquanto ignoram a existência dos sujeitos que aqui vivem e que produzem.

⁷⁹ Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/negros-segundo-o-mec-uma-educacao-que-amputa-o-cerebro/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

⁸⁰ José Maria e Silva é jornalista e sociólogo

As críticas se voltam às representações dos negros no vídeo, que, segundo ele, carregam àquilo que está posto no documento. A representação de negros dançando e cantando nas ruas e nas escolas de samba, assim como dos “deuses” se divertindo no Rio de Janeiro é o que incomoda Silva. Incomoda, ainda, que os personagens do vídeo sejam, majoritariamente, negros.

Os deuses do Olimpo são praticamente os únicos brancos do clipe. A inclusão do negro no imaginário visual do país está sendo feita à custa da exclusão do branco — que, no entanto, representa 47,7% do total de brasileiros, segundo dados do IBGE. Os negros propriamente ditos são apenas 7,6%. Mas como o governo petista — cavalo de santo do racismo de laboratório produzido pela academia — está empenhado em fomentar uma guerra racial no país, os negros passaram a ser chamados oficialmente de “pretos” (termo que até outro dia era amaldiçoado pela ditadura do politicamente correto) e, somados aos 43,1% de pardos — que foram enegrecidos à força — formam um contingente de 50,7% de negros estatísticos. Obviamente, essa população negra só existe na mente pueril das autoridades, teleguiada pela insanidade moral dos intelectuais universitários.

Como é possível perceber, a forma com que Silva interpreta as representações de brancos e negros está associada com a noção de racismo, especialmente quando este autor denuncia a suposta “guerra racial” que estaria em curso.

Segundo o autor, o governo do Partido dos Trabalhadores teria feito a imagem do “negrinho de periferia jogando bola nas ruas” a representação do país. Desta forma, a imagem de negros dançando e cantando com brancos no vídeo estaria, na visão de Silva, associada à abordagem das relações étnico-raciais proposta pelo PT. O partido, por sua vez, estaria colocando o negro como um ser preso ao corpo e incapaz de “se relacionar com elementos nobres da cultura, como um livro, um violino, uma aquarela”.

Na percepção de Silva, as “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais” apresentam o negro e a cultura negra como fenômeno “bruto da natureza”, relacionando esta população mais ao corpo do que à razão, alma, cultura.

no documento “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, publicado em 2006, na gestão do ex-ministro Fernando Haddad, atual candidato a prefeito de São Paulo. Citando o jornalista e sociólogo Muniz Sodré, professor titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o documento do MEC enfatiza textualmente: “Na cultura negra o corpo é fundamental”. Só na cultura negra? — cabe a pergunta. Um povo que não considerasse o corpo como fundamental

estaria condenado ao suicídio coletivo. Toda cultura zela pelo corpo com sua melhor tecnologia, sejam as raízes cultivadas pela tradição, seja o bisturi adestrado na ciência. Até a cultura judaico-cristã, acusada de vilipendiar o corpo com jejuns e martírios, foi uma precursora da profilaxia, como se vê nas leis de Moisés.

Mas, obviamente, o MEC não está falando da dimensão simplesmente física e médica do corpo. O documento parte de uma concepção demencial do negro, como se ele não fosse um brasileiro como os outros e tivesse acabado de aportar no Brasil do século XXI proveniente da Angola do século XVI. É o que fica claro no restante do texto do MEC: “Na cultura negra o corpo é fundamental. Sobre o corpo se assenta toda uma rede de sentidos e significados. Esse não é apartado do todo, pertence ao cosmos, faz parte do ecossistema: o corpo integra-se ao simbolismo coletivo na forma de gestos, posturas, direções do olhar, mas também de signos e inflexões microcorporais, que apontam para outras formas perceptivas”.

Na abordagem do autor, é possível identificar a desconexão entre a experiência da escravidão de africanos no passado e o presente brasileiro. A escravidão é posicionada num passado superado a ser esquecido (ESCOSTEGUY FILHO, 2021), versão comumente utilizada para sustentar que o racismo inexistente no país. Isso fica explícito na ideia do negro como outros brasileiros, sem atentar para os resultados da experiência escravista na construção das dinâmicas sociais de nosso presente, assim como nas subjetividades dos descendentes da população que foi escravizada.

Entendo que a percepção do autor de cultura negra e das relações entre as diferenças raciais se prende no que supostamente é biológico, ou fenotípico. Quando aborda a classificação do IBGE, deixa de considerar a forma com que as questões do passado escravista e do racismo interferem na autoclassificação. Luiz Augusto Campos (2013) argumenta que, no final da década de 1970, os sociólogos Carlos Hasenbalg e Nelson do Vale Silva utilizaram os dados do censo para medir as desigualdades de oportunidades dos grupos de cor. Concluíram que, comparando os autodeclarados “brancos” aos “não brancos”, os primeiros chegavam a ter o dobro das chances de ascensão social. Constatava-se o obstáculo que a discriminação impunha para ascensão social de “pretos” e “pardos”. A categoria “não branco” fora politizada pelo movimento negro, ganhando tom positivo e identitário na categoria de “negro”. O modelo estatístico que opõe “brancos” e “negros” se consolidou cientificamente e oficialmente a partir da luta do movimento negro pelo reconhecimento da discriminação.

Além desta questão, Silva parte de uma noção de cultura que é encerrada em si e imutável. Em sua argumentação, a cultura negra é mais associada ao fenotípico, deixando de lado aquilo que é simbólico. O autor entende que a noção articulada no documento é, além de “demencial”, excludente. Silva considera que há no documento a ideia de que todos os sujeitos fenotipicamente negros deveriam ser ou são tal como o que está ali descrito.

Para essa abominável pedagogia do MEC, herdeira da nefasta autoajuda marxista de Paulo Freire, o negro não é um brasileiro como os demais: cristão, falante do português, eivado dos mesmos sonhos da gente comum, que quer estudar, trabalhar, constituir família, criar filhos, vencer na vida. Para os lunáticos do MEC, o negro é um ser à parte, prisioneiro da materialidade do seu próprio corpo, que se agrega à natureza como um elemento indistinto dela. O MEC está tratando o negro como sempre tratou o índio: arranca-lhe a alma humana, legada pela civilização, e o atira na paisagem de uma cultura telúrica, que, em vez de ser sujeito da natureza, é tão objeto dela quanto os bichos, as pedras, as plantas. Se isso não for racismo, não sei o que seja.

O negro como outro brasileiro qualquer retorna. Para Silva, a cultura negra defendida no documento exclui a possibilidade do negro ser cristão, falante de português, etc. A noção de cultura negra elaborada por Nilma Lino Gomes (2003), entretanto, dá outros contornos à questão. Para a autora, a esta noção se refere à “produção cultural oriunda dos africanos escravizados no Brasil e ainda presente nos seus descendentes tem uma efetividade na construção identitária dos sujeitos socialmente classificados como negros”(GOMES, 2003, p. 78). Como é possível perceber, esta noção toca a “africanidade recriada no Brasil” (p. 78), ou seja, articula o universo simbólico africano e suas dinâmicas na sociedade brasileira. A cultura negra, no entanto, não é tomada como um dado natural, mas como uma construção social que se transforma à medida que se articula e se relaciona com outras culturas. Ainda assim,

A cultura negra possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse “nós” possibilita o posicionamento de negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade (GOMES, 2003, p. 79).

Embora o autor reconheça a escravidão no país (o autor menciona uma fonte secundária: A Vida dos Escravos do Rio de Janeiro (1808-1850), de Mary Karasch) e trate do tráfico como algo “brutal”, é justamente a associação entre o presente e o

universo simbólico dos africanos escravizados no Brasil que parece incomodar José Maria e Silva. O autor não nega o racismo, mas entende que ele ocorre quando se estabelece essa conexão de temporalidades.

O que se coloca, portanto, é uma negação do papel simbólico da história e cultura africana e afro-brasileira nas relações étnico-raciais da sociedade atual. Significar o corpo como não sendo somente objeto, o que Quijano (2005) destacou ao tratar a racionalidade moderna-colonial, tratar de uma religiosidade conectada com a ancestralidade africana e afro-brasileira, assim como outras formas de se relacionar com a natureza e com as pessoas são os aspectos que Silva antagoniza, chama de racista e considera demencial.

A “africanidade recriada” e suas impregnações na vida individual e coletiva são posicionadas como um passado distante, que deve ser excluído. Isso fica explícito quando o Silva argumenta sobre um suposto ataque a cristianismo. Na sua visão isso ocorre quando o documento aponta que na cultura negra não há necessidade de conversão

Após esse ataque nada sutil ao cristianismo, o MEC regurgita outras bobagens sobre as “comunidades de matriz africana” (isso existe no Brasil?) para concluir: “Uma visão de mundo negra implica a possibilidade de abertura para o mundo, para a vida e principalmente para o outro. Por exemplo, em uma ‘roda de capoeira’, todos que compartilham os códigos são aceitos, desde que se coloquem como parceiros(as) e respeitem a hierarquia”

Vê-se como a África é negada, ou produzida como inexistente, no presente da sociedade. O espaço simbólico africano que permanece nas relações atuais e em vínculos comunitários é representado como inexistente, algo que não faria parte da vida brasileira.

4.9. Relações de gênero e sexualidade no tempo

Ao longo do processo de codificação, foi possível notar que os temas relacionados, por um lado, às relações de gênero e, por outro, às sexualidades no tempo foram pouco mobilizados nas narrativas do passado. Nesse sentido as unidades de registro “5. Relações de gênero” e “6. Sexualidades” foram pouco utilizadas. Foi perceptível que a questão da “ideologia de gênero”, eixo de atuação

neoconservador e amplamente utilizado pelo EsP, quando mobilizada não se articulava em uma estrutura narrativa que trata do passado. Por conta disso, como mencionado acima, optei por considerar o código “5.7. Ideologia de gênero” como uma unidade de registro independente.

As unidades de registro “5. Relações de gênero” e “6. Sexualidades” foram pensadas para marcar, nas publicações analisadas, representações acerca do gênero e sexualidade – respectivamente – nas narrativas que mobilizavam o passado em suas possíveis relações com o presente e com o futuro. Pois estas representações foram pouco recorrentes. A tabela 6 e a tabela 7 apresentam a distribuição do uso das unidades de registro e seus índices.

Código	N
5. Relações de Gênero	4
5.1. Mulheres	15
5.2. Homens	4
5.3. Papéis "femininos"	3
5.4. Papéis "masculinos"	3
5.5. Feminismo	4
5.6. Outros	0
5.7. Ideologia de gênero	35

TABELA 6 - QUANTIDADE DE CITAÇÕES EM "5. RELAÇÕES DE GÊNERO". FONTE: O AUTOR

Código	N
6. Sexualidades	2
6.1. Heteronormatividade	2
6.2. Homossexualidade	4
6.3. Diversidade sexual	0
6.4. Outros	0
6.5. Incesto	1

TABELA 7 - QUANTIDADE DE CITAÇÕES EM "6. SEXUALIDADES". FONTE: O AUTOR

Como é possível perceber, a representação das mulheres no tempo ganha destaque quanto ao tema das relações de gênero. Essas representações remetem a temporalidades diversas, que vão da antiguidade mesopotâmica à conquista do voto feminino nas democracias pós segunda guerra.

Em “Luta sem Classe”⁸¹ de Mírian Macedo critica os livros didáticos utilizados no Colégio Pentágono/COC, onde sua filha estudava – e que, segunda

⁸¹ Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/luta-sem-classe/>. Acesso em: 06 jan. 2021.

autora, estava sendo desmatriculada. Macedo considera que a abordagem presente naquela escola era “pornô-marxista” e tece críticas a livros didáticos de diferenciadas disciplinas, incluindo a de História:

Outra pérola do samba do crioulo doido, extraída da apostila de História: “O progresso técnico aplicado à agricultura (...) levou o homem a estabelecer seu domínio sobre a produção agrícola em detrimento da mulher”. Ok, feministas. Agora, tratem de explicar a importância e o poder das inúmeras deusas na mitologia dos povos mesopotâmicos, especialmente Inana/Ishtar, chamada de Rainha do Céu e da Terra, Alta Sacerdotisa dos Céus, Estrela Matutina e Vespertina e que integrava, com igual poder, a Assembléia dos Deuses, ao lado de Anu, Enlil, Enki, Ninhursag, Nana e Shamash. Na Suméria, “tanto deuses quanto deusas eram patronos da cultura; forças tanto femininas quanto masculinas estavam envolvidas com a criação da civilização. A realidade dos papéis das mulheres dentro de casa estava em perfeito acordo com a projeção destes papéis no mundo divino”. (Tikva Frymer-Kensky em seu livro de 1992, *In the Wake of Goddesses: Women, Culture and Transformation of Pagan Myth*. Fawcett-Columbine, New York).

Contra a argumentação do livro, a autora se dirige às feministas e traz referências acerca das mulheres na sociedade e na mitologia mesopotâmica. Na argumentação de Macedo, se utilizando de uma fonte secundária, entende-se que o papel proeminente das mulheres na mitologia significaria um papel proeminente na sociedade mesopotâmica. Os argumentos apresentados dão a entender que a forma explicativa do livro não seria suficiente para explicar a dominância masculina em sociedades agrícolas. Porém, a autora não menciona sobre qual tempo e espaço está sendo tratado no excerto do livro que comenta. Desta forma, não é possível compreender o alcance de sua crítica, muito menos verificar a veracidade de sua argumentação, ainda que esta esteja supostamente associada a uma fonte. A argumentação de Macedo chama atenção em virtude da singularidade da temporalidade mobilizada em relação às demais publicações.

Duas unidades de contexto que apresentam representações das mulheres no tempo se posicionam contra o livro “Nova História Crítica”, de Mario Schmidt. A mulher representada é a Princesa Isabel. Em “Editora defende cartilha esquerdista de Mário Schmidt”⁸², de Reinaldo Azevedo, e em “O MEC acorda tarde”⁸³, do

⁸² Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/editora-defende-cartilha-esquerdista-de-mario-schmidt/>. Acesso em: 06 jan. 2021.

⁸³ De acordo com as informações disponíveis, trata do editorial do Estado de São Paulo, edição 20.09.2007. Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/o-mec-acorda-tarde/>. Acesso em: 06 jan. 2021

Editorial do Estado de São Paulo, o trecho do livro que aborda a princesa Isabel é criticado. O trecho a seguir foi tirado da segunda publicação aqui mencionada.

Alguns parágrafos dão o padrão da sua “qualidade”. O quadro de Pedro Américo, por exemplo, retratando a Proclamação da Independência, é comparado a “um anúncio de desodorante, com aqueles sujeitos levantando a espada para mostrar o sovaco”. D. Pedro II é um “velho, esclerosado e babão”. A princesa Isabel é uma mulher “feia como a peste e estúpida como uma leguminosa” e o Conde d’Eu é um “gigolô imperial” que enviava meninas paraguaias para os bordéis do Rio de Janeiro. “Quem acredita que a escravidão negra acabou por causa da bondade de uma princesa branquinha, não vai achar também que a situação dos oprimidos de hoje só vai melhorar quando aparecer algum princezinho salvador?”

A frase que a Princesa Isabel é representada “feia como a peste e estúpida como uma leguminosa” se repete no texto de Azevedo, assim como se repete a crítica à forma que esta personagem é tratada. João Carlos Escosteguy Filho (2021), ao analisar as abordagens presentes no perfil do Facebook do “Escola sem Partido” e outros perfis relacionados, identifica que o EsP e seus apoiadores constroem uma “versão autorizada” da experiência histórica da escravidão na qual, além de tratar o Brasil com um país que não é racista – e assim, sem herança da escravidão -, vê na figura da princesa Isabel uma forma de interpretar a superação da escravidão como parte de um “consenso social” (2021, p. 6). Embora o material analisado aqui não caminhe na mesma direção do autor, vê-se que a representação da figura da Princesa é um espaço tenso.

Ainda que possamos abordar a escravidão e sua superação sem tratá-la como parte de um consenso social representado pela figura da princesa e como parte de um passado a ser esquecido, tal como argumenta Escosteguy Filho (2021), as frases que supostamente estão no livro “Nova História Crítica” lançam luz sobre questões éticas em torno do ensino de História. As frases em questão se distanciam de uma abordagem historiográfica séria e rigorosa. Afinal, quais referenciais teóricos e metodológicos poderiam ser utilizados para definir a “beleza” e a capacidade cognitiva da Princesa Isabel? Além disso, essas afirmações estão embasadas no conhecimento de referência? Por fim, essa didatização “descompromissada” é aquilo que devemos esperar do ensino de História? Trata-se de questões em aberto, que apontam para os espaços e limites do conhecimento histórico na escola.

Há ainda uma tendência moralizante em torno da representação das mulheres. Em “Governo impõe ideologia abortista no ENADE (2008)”⁸⁴, critica-se uma questão da prova de História que aborda a inclusão social das mulheres nos países da União Europeia. Pergunta-se quais temas de legislação específica, além dos citados (contracepção, equidade salarial, prostituição e aposentadoria), deveriam ser incluídos para favorecer a inclusão das cidadãs. A partir disso argumenta-se

A questão termina aí. Qual opção você marcaria como certa? Talvez “educação moral e trabalho” (letra C) fosse um tema importante para favorecer as mulheres. Mas se você marcasse essa opção, erraria a questão. Qual é, então, a opção certa? Segundo o Ministério da Educação, é a letra A: “aborto e violência doméstica”. Aborto como tema específico de “inclusão social das cidadãs”. É assim que os estudantes devem pensar. E é assim que devem responder. Se não, perdem ponto no exame.

O texto se mostra contrário à ideia de que o aborto seja tratado como uma questão de inclusão. A defesa de uma “educação moral” via legislação específica faz mais sentido do que a interrupção da gravidez e a violência doméstica.

A esta argumentação contra o aborto se associa Reinaldo Azevedo, no texto “Guerra do petismo contra os valores da família”. Nesta publicação, o autor argumenta contra evangélicos que se valem da bíblia para justificar o aborto, o que para Azevedo significaria “o que corresponde a pisotear a Palavra e a jogar no lixo a história do cristianismo”. Considero que ao mencionar uma história do cristianismo, o autor articula o passado com a questão presente do aborto. Ele “inviabiliza” uma religiosidade cristã que se coloque ao lado do direito das mulheres ao aborto. Evangélicos recorrendo à bíblia para defender o aborto seria um processo no qual as “igrejas, infelizmente, estão infiltradas, num caso, pelo oportunismo e, noutro, pelo marxismo vagabundo. Uma depuração se faz necessária.”⁸⁵

Apesar da variedade de temáticas e temporalidades, o texto “MP processa colégio particular de BH por martelar ideologia de gênero na cabeça dos alunos” é aquele que tem maior dedicação ao tema do gênero e da sexualidade. Como informado anteriormente, trata-se de uma petição inicial movida pelo Ministério

⁸⁴ De autoria não indicada. Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/governo-impoe-ideologia-abortista-no-enade-2008/>. Acesso em: 06 jan. 2021.

⁸⁵ Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/guerra-do-petismo-contra-os-valores-da-familia/>. Acesso em: 06 jan. 2021.

Público de Minas Gerais contra o colégio particular Santo Agostinho. Na apresentação do texto sugere que esta petição poderia servir de modelo para que responsáveis que se sintam “lesados pela imposição da ideologia de gênero”. O que se vê nesta unidade de contexto é uma espécie de História da Teoria de gênero.

O texto se inicia tratando da elaboração da “Teoria de gênero”. Argumenta-se que Shulamith Firestone e Judith Butler são as autoras de destaque para a construção desta teoria. Entende-se que ambas as autoras questionam o “aspecto binário da humanidade”. A noção de gênero seria o meio pelo qual se oporiam à heteronormatividade:

28- Assim como Simone de Beauvoir, Judith Butler é existencialista, pois considera o ser humano e sua natureza como resultado exclusivo de processos históricos e culturais, incluindo aí o seu sexo, o qual não guardaria relevância como um dado natural, criando um novo conceito para o termo gênero.

29- Ela é adepta de uma retórica da subversão social, que nega a existência ontológica dos sexos masculino e feminino, confundindo conceitos semânticos e jurídicos basilares para nossa sociedade.

Contra a ideia que aproxima as autoras (Firestone e Butler), aquela que entende a natureza humana como “resultado de processos históricos e culturais” – ou seja, uma “historicização” do corpo –, invoca-se uma divisão sexual ontológica. Faz isso recorrendo à teoria médica, tal como fica explícito no trecho abaixo:

31- Como se pode observar, a ideia central e fundamental que identifica e aproxima as autoras em questão é a afirmação da falácia ou da relatividade da divisão biológica da espécie humana entre homens e mulheres, asseverando serem os papéis sociais dela decorrentes meros estereótipos e responsáveis por uma sociedade dividida e injusta, a qual propõem subverter.

32- Obviamente, esse tipo de abstração é questionado pela medicina, que coloca o discurso de gênero na contramão da ciência.

33- Segundo a Associação Americana de Pediatras[4] a sexualidade é um traço biológico binário objetivo, sendo os cromossomos XY e XX marcadores de saúde e não de um distúrbio. 34- Desse fato biológico decorrem a existência do macho e da fêmea da espécie, cujo propósito é a sua reprodução, pois ninguém nasce com gênero, mas nasce com um sexo biológico. 35- A troca de sexos é algo impossível do ponto de vista genético e o fato de alguém se identificar com o sexo oposto, ou em algum lugar entre os dois sexos, não cria um terceiro sexo.

36- Este é um princípio autoevidente que traz um sentido de normalidade para o desenvolvimento da espécie humana, colocando os raros casos de disforia de gênero (DG) como um problema da mente e não de corpo.

Se as autoras colocam o gênero como resultado histórico, o que se oferece é um discurso biologizante do sexo. Esse é o caminho para o “desenvolvimento da espécie”. Ao tratar de desenvolvimento da humanidade, considero que o autor

coloca o sexo binário como um eixo estruturante de temporalidades. Ou seja, é com essa chave que se interpreta o passado, se vive o presente e se projeta um futuro. Isso fica explícito no decorrer do texto, quando são expostos os lugares das mulheres e dos homens no passado:

47- Ao olvidar as evidentes distinções biológicas existentes entre os sexos, seja repudiando, denegrindo ou desconsiderando o seu efeito prático no comportamento humano, bem como a sua importância na construção da sociedade, a Teoria de Gênero impede que os seres humanos se reconheçam como autores da própria história, colocando em risco a ordem social existente, notadamente em um contexto de crise.

48- De fato, as óbvias diferenciações biológicas existentes entre os homens e as mulheres sempre foram levadas em consideração, principalmente em momentos de desordem social aguda, como, por exemplo, em épocas de conflitos armados, quando, tradicionalmente, os machos da espécie humana vão lutar e as fêmeas permanecem na retaguarda, de modo a permitir a reconstrução do grupo social após o término do conflito.

Aqui se utiliza do passado (“tradicionalmente”) para se reiterar a ideia de que a divisão sexual binária conduziu e conduz para determinadas posturas masculinas e femininas, que são definidas no nascimento. A “teoria de gênero” impede que os seres humanos sejam autores da própria história à medida que não reitera a divisão heterossexual. Ou seja, só há ação humana enquanto ela for heterossexualmente orientada.

O discurso “biologizante” é ainda acrescido de um discurso “jurídico”, com o qual mulheres e homens são posicionados para formação das famílias e na procriação da espécie. Recorrendo ao Estatuto da Criança e do Adolescente e à própria Constituição Federal, argumenta-se

91- De acordo com a norma constitucional, quando se fala de família sob a perspectiva humana, não se pode excluir a união entre um homem e uma mulher, pelo simples motivo de que fora de tal conjunção não há a possibilidade de reprodução da espécie.

92- Nesse ponto, a norma constitucional nada mais é do que uma representação da nossa própria natureza, afirmando, ainda, sua imutabilidade e a inutilidade de qualquer tentativa de alterá-la, fato comprovadamente causador de dores, sofrimentos e de tragédias sociais ao longo da História.

Enquanto “representação” da natureza humana, a constituição garantiria o binarismo sexual e seu papel reprodutivo. Assim, a Carta Magna seria algo que, em si, tornaria vã qualquer tentativa de alterar o padrão. Essa possível “alteração”, ou mesmo a tentativa de modificar os significados da divisão ontológica do sexo

biológico, é encarado em termos de temporalidades como algo que conduz à tragédia e ao sofrimento.

A defesa da divisão sexual e de seu caráter reprodutivo - algo ontologicamente posto - contra qualquer outra possibilidade de significar a o corpo esbarra nas questões do desejo sexual. Novamente, o biológico conduz a uma definição normativa, algo que seria indevidamente questionado pela noção de “identidade de gênero”. No texto, esta última teria sido definida, em 2006, na Conferência de Yogyakarta, onde se afirmou que o conceito de “identidade de gênero” se refere à experiência íntima e individual com o gênero, que não necessariamente corresponde ao sexo atribuído no nascimento, assim como diz respeito ao sentimento que se tem em relação ao corpo. A “teoria de gênero” e a noção de “identidade de gênero” teriam se afirmado enquanto doutrina, se infiltrado nas organizações internacionais e chegando nas instituições brasileiras. Aqui,

140- Seguindo as ditas normas técnicas internacionais adaptadas à realidade brasileira, defendeu abertamente o conceito de identidade de gênero, afirmando serem os comportamentos sexuais masculino e feminino algo definido apenas pela cultura e mutável no tempo e no espaço, desconsiderando e omitindo uma discussão mais ampla sobre a influência do meio ambiente e a resposta da biologia na definição dos papéis atuais de homens e mulheres, podendo provocar, até mesmo, possíveis desavenças familiares dos alunos com os pais.

141- Na medida em que tais papéis são tachados de estereótipos e mostrados aos seus alunos, crianças ainda em desenvolvimento, como a causa principal de injustiças sociais, acaba por induzir nos mesmos a necessidade de questioná-los e alterá-los como algo necessariamente equivocado, pernicioso e comprometedor das relações entre homens e mulheres.

142- Desta maneira, a Ré veio a questionar o modelo de família heteronormativa previsto constitucionalmente, como se uma hipotética coletividade justa e livre de preconceitos só fosse possível com a subversão e dissolução da sociedade em que vivemos.

Percebe-se que contra a noção de “identidade de gênero”, a qual entende os papéis masculinos e femininos, assim como o desejo sexual, como frutos da cultura e da história e, portanto, contingentes no tempo e no espaço, se oferece um discurso “biologizante” e “jurídico” em que os papéis o desejo sexual é estabelecido universalmente. A partir disso se desenha uma narrativa em que, do biológico – imutável – e do jurídico – inquestionável -, os padrões devem ser mantidos para que tenhamos um futuro. Questionar o modelo heteronormativo do desejo e os papéis imutáveis de homens e mulheres nos leva ao fim da sociedade em que vivemos.

Assim, qualquer coisa que pretenda questionar o modelo erguido a partir do da diferença sexual biológica, assim como o padrão de identidade sexual, em nada pode auxiliar na luta de mulheres e homossexuais, pois isso equivale a destruir qualquer sociabilidade, assim como inviabiliza a ação humana. A “Teoria de gênero” funcionaria, portanto, como uma doutrina que pretende destruir a sociedade tal como ele é.

Foi possível identificar em relação às unidades de registro “5. Relações de gênero” e “6. Sexualidades” algumas tendências. Em primeiro lugar, foi possível identificar uma variedade, em termos de tempo e espaço, das mulheres. Verificou-se que a oposição a livros didáticos foi o eixo e movimentou essas representações, seja para criticar abordagens consideradas simplórias, ou para criticar a maneira como se mostra a figura da princesa Isabel. Esta última, por sua vez, lança luz sobre questões éticas da profissão.

Além disso, foi possível verificar certo tom moralizante nas narrativas que relacionam mulheres e a interrupção da gravidez. Por fim, foi possível identificar a produção de uma “teoria anti-gênero” que se fixa no “biológico” e no “jurídico” para interpretar o papel de homens e mulheres no passado, no presente e no futuro.

4.10. Em defesa da cultura ocidental: somos filosofia grega, direito romano e moral judaico-cristã

A unidade de registro “7. Relações culturais” visou “captar” representações de diferentes culturas nas narrativas. Há 46 citações para as quais foram atribuídos os códigos que se referem aos índices desta unidade. É possível identificar um destaque na representação da antiguidade greco-romana. São 23 das 45 citações que remetem a esse tempo-espaço. As representações da cultura greco-romana têm diversos sentidos. Ora para tratar da filosofia grega, ora para mencionar algum filósofo (tal como Aristóteles⁸⁶), ou para comparar a esquerda brasileira ao “autoritarismo” de Esparta⁸⁷.

⁸⁶ Em “O ensino de História no Brasil”

⁸⁷ Em “Escola sem limites: o papel das universidades na crise da autoridade docente”, de José Maria e Silva. Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/escola-sem-limites-o-papel-das-universidades-na-crise-da-autoridade-docente/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

Porém, chama atenção a referência feita à antiguidade greco-romana como parte das origens da nossa sociedade. Isso estava expresso no texto de Mírian Macedo mencionado acima. Para a autora, somos filosofia grega, direito romano e moral judaico-cristã. É justamente esse pilar, na perspectiva de Macedo, que Marx pretenderia destruir. Essa construção retorna com Klauber Cristofen Pires, para quem a união soviética, a partir dos movimentos sociais da década de 1960, estaria operando uma espécie de guerra cultural, cujo intuito seria:

A destruição dos valores conservadores fundados na filosofia grega, no direito romano e saxão e na religião judaico—cristã foi declarada como a meta principal a ser atingida para a implantação do socialismo pela chamada Escola de Frankfurt; Goerge Luckáks, um de seus maiores expoentes certa vez declarou: “Quem nos salvará da civilização ocidental?”

Novamente, a filosofia grega e o direito romano são invocados como parte dos primórdios da sociedade. A estratégia socialista passaria, portanto, por uma destruição desses valores que servem de base para nossa cultura.

Nas menções às culturas não europeias destacam-se as produções de Mírian Macedo. Autora, basicamente, articula em sua narrativa a cultura mesopotâmica para “consertar” supostos erros cometidos nos livros didáticos. Em “Apostila de História do Sistema COC comentada por Mírian Macedo”, utiliza uma referência secundária (Samuel Kramer) para desmentir a ideia de que o primeiro historiador teria sido Grego. Segundo a autora, Kramer teria atribuído ao “rei de Lagash” o título de primeiro historiador. Em “Luta sem classe” “conserta” ao apontar que Gilgamesh não fora ordenado pelo deus Marduk a construir uma arca, tal como o livro apontava.

No que diz respeito à “cultura ocidental” é notável que ela é, majoritariamente, tomada como alvo. Além do texto de Pires, acima mencionado, no texto “História distorcida”⁸⁸, Thomas Sowell argumenta o que considera ser a ideologia em sala de aula. Para ele, questões do tipo: “se você fosse um índio americano, como se sentiria no momento da invasão dos europeus?” seriam ilustrativas do tipo de abordagem utilizada dentro das salas de aulas. Vale destacar, que Sowell está tratando das salas de aula americanas. Porém, considero que sua

⁸⁸ Thomas Sowell é economista e reconhecido pelo seu pensamento liberal. Texto disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/historia-distorcida/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

postagem no site do EsP revela concordância do movimento em relação a produção do autor. De toda forma, o autor argumenta

As crianças de hoje não têm a menor possibilidade de se colocar no lugar dos índios de séculos atrás – com a visão-de-mundo deles – sem um conhecimento de história infinitamente maior do que é hoje – ou foi no passado – ensinado por nossas escolas.

Tampouco a compreensão da história é o objetivo de tais questões. O propósito é vencer a guerra contra a sociedade Ocidental. Em resumo, a propaganda substituiu a educação como o objetivo de muitíssimos de nossos “educadores”.

A sociedade ocidental é alvo corrente do ensino de História, dos professores e dos livros didáticos. Tomada como universal, ela deve ser preservada, pois é ela que somos – tal como defende Mírian Macedo.

5. Conclusões e considerações finais

Esta pesquisa buscou analisar a forma que o movimento “Escola sem Partido” representa e interpreta as diferenças humanas no tempo. O foco foi identificar como as diferenças de religiosidades, étnico-raciais, de gênero, de sexualidade e de cultura são posicionadas nas narrativas que mobilizam o passado e que, por sua vez, disputam os sentidos do ensino de História. Nesta conclusão, faremos uma breve síntese dos principais pontos desta dissertação e discutiremos possíveis desdobramentos futuros.

Com auxílio das contribuições de autores e autoras que abordam o tema da neoconservadorismo (BROWN, 2006, 2019; LACERDA, 2019; VAGGIONE; MACHADO; BIROLI, 2020), encaramos o “Escola sem Partido” como parte de um movimento mais amplo. Este movimento remete a uma onda reativa contra partidos de centro-esquerda que, nas últimas décadas, elaboraram políticas públicas com destino às camadas mais pobres da população, assim como se mostraram sensíveis à pauta de movimentos sociais, tal como os movimentos feministas e LGBTQIA+. Essa “onda” conta com a participação política cada vez mais expressiva da direita cristã. Neste sentido, entende-se o EsP como um movimento e uma pauta que, ao longo da década de 2010, foi o “braço” do neoconservadorismo, que aglutinou, ainda que de maneira contingente, grupos religiosos e leigos em torno de um projeto de educação.

Concomitantemente, de acordo com autores dedicados ao ensino de História (ALBUQUERQUE JR., 2016; ANHORN, 2012; GABRIEL, 2013, 2015) foi possível situar o ensino de História como espaço-tempo de produção de subjetividades. Entende-se que desde o século XIX, o ensino desta disciplina esteve associado à produção de identidades nacionais. Verificou-se que, desde a década de 1990, a disciplina passou a ser interpelada por movimentos sociais que reivindicavam a inclusão de novos sujeitos, memórias, lugares e temporalidades na construção do nacional. Entendida como estruturalmente narrativa, a disciplina de História é um meio de dar significado à experiência temporal equacionando a partir do presente a tensão entre campo de experiência e horizonte de expectativa. O conhecimento histórico na escola é entendido como um espaço de disputa em torno

do tipo de sujeito que se pretende produzir a partir da mobilização das temporalidades.

Completando os pressupostos teóricos, a produção de diferenças e identidades fora abordada. Em especial, a partir de Stuart Hall (HALL, 1997, 2006) e Tomaz Tadeu da Silva (SILVA, 2000), entende-se as identidades e diferenças como produções discursivas, imersas em relações de poder e linguagem. O processo de diferenciação ganha centralidade, pois é a partir das diferenças que damos significado às coisas no mundo, incluindo as formas de nos identificar.

A mobilização desses pressupostos nos conduziu a investigar a forma com qual esse movimento que é parte da racionalidade neoconservadora – “Escola sem Partido” – posiciona/representa as diferenças humanas no tempo: quais significados seriam atribuídos às diferentes religiosidades, sujeitos e culturas nas narrativas que articulam o passado, o presente e o futuro?

No terceiro capítulo é descrita a forma com a qual o *corpus* documental fora construído. Utilizando-se do site do Blog presente no site do “Escola sem Partido”, buscou-se identificar as publicações que abordavam a disciplina de História. Esse primeiro passo foi com o auxílio da ferramenta de busca disponível naquele Blog. Com a palavra de busca “História” foi possível identificar aquelas publicações em que a disciplina era tema, assim como narrativas que mobilizavam o passado. Tratou-se de 221 publicações.

Seguindo as recomendações metodológicas de Laurence Bardin (2016) para a análise de conteúdo, essas 221 publicações passaram por uma pré-análise, que consistiu, num primeiro momento, em uma “leitura flutuante” e, de forma concomitante, na seleção do material para análise-codificação. A leitura flutuante fora um momento de aproximação com a documentação. Neste sentido, as 221 publicações foram lidas. Neste processo, foram selecionadas as publicações que abordavam religiosidades, relações étnico-raciais, relações de gênero, sexualidades e culturas em narrativas que articulavam o passado. Deste processo, foram selecionados 61 documentos, os quais foram carregados no *software* ATLAS.ti versão 9 para iniciar o processo de codificação. Optou-se por empreender uma análise cujo tipo de unidade de registro seria o tema.

Ainda no terceiro capítulo, são apresentados os resultados da leitura flutuante. Esses resultados emergiram da percepção de algumas constâncias argumentativas. Na dispersão dos 221 documentos, foi possível perceber que as narrativas tinham um caráter reativo. Era corrente o tom de denúncia a práticas docentes, livros didáticos, universidades, concursos e exames vestibulares considerados hegemonizados pela esquerda. Além disso, foi possível perceber que a “doutrinação” é tratada como um processo cíclico e onipresente. Nas escolas, as crianças são doutrinadas por professores “militantes”. O vestibular funciona como uma espécie de filtro ideológico, onde só aqueles alunos que passaram a rezar a cartilha da esquerda têm acesso à universidade. Na universidade, são doutrinados por professores. Formados, vão doutrinizar crianças e adolescentes na educação básica. Ou seja, é construída uma espécie de ciclo vicioso da doutrinação. Além dessas características, foi possível identificar a construção de um antagonismo ao marxismo, considerado como hegemônico. Na dispersão das publicações, a ideia de “luta de classes” é tomada como uma forma maniqueísta de interpretar a história e a sociedade. Considera-se que o marxismo, considerado hegemônico, opera com uma lógica de bem versus mal, na qual os oprimidos são tratados como bons, enquanto os opressores como essencialmente maus. Contra esta abordagem, no entanto, constrói-se uma resposta que não foge da dicotomia bem-mal, mas que inverte seus polos. Essas observações foram levadas para o processo de codificação, onde se buscou identificar em que medida esses aspectos se verificavam nas narrativas que enquadravam a heterogeneidade humana no tempo.

O quarto capítulo apresenta os resultados e discussões em torno do processo de codificação do material. Foi possível confirmar na codificação o caráter “cíclico” e extensivo que se atribui à doutrinação, assim como uma postura reativa por parte das narrativas analisadas. As produções situam a “origem” das práticas doutrinárias – que são essencialmente de esquerda – no período do Regime militar. Percebeu-se, ainda, que a disciplina de história é vista como um espaço excepcional para a doutrinação.

Foi possível identificar que o “anarquismo” também fora uma abordagem criticada, embora o marxismo seja o principal alvo. O anarquismo é pouco explicado nas abordagens. Ele é basicamente utilizado como adjetivo com carga negativa e atribuído a um pretenso projeto de destruição da sociedade. O marxismo

é entendido como uma abordagem hegemônica na educação e na disciplina de História. É notável a denúncia de que esta abordagem opera na dicotomia bem-mal, simplificando os processos históricos. Se ergue a partir desta percepção uma narrativa reativa, que busca atribuir benevolência aos que são considerados opressores e maldade aos entendidos como oprimidos. Deriva disto uma narrativa de teor moralizante.

Foi possível também constatar o uso do argumento de primazia da família em relação aos interesses educacionais provenientes do Estado. Evidenciou-se uma argumentação que enquadra os pais como parâmetro para definição de conteúdos e abordagens em sala de aula. A disciplina de história fora vista como “inimiga” dos interesses paternos.

Outro argumento utilizado é aquele da “Ideologia de gênero”. Entretanto, foi possível perceber que esta noção é pouco articulada com narrativas do passado. Constatou-se que o uso desta noção posiciona a “subversão” da heteronormatividade como parte da doutrinação. Assim, o argumento da ideologia de gênero se impõe contra determinados conteúdos em sala de aula, como aqueles que abordam a diversidade sexual e a identidade de gênero. É perceptível também que este argumento se associa àquele da primazia da família, à medida que se entende que a suposta “subversão” fere o direito dos responsáveis.

Além desses argumentos, foi possível identificar reivindicações por “pluralismo de ideias”. Essa reivindicação, no entanto, parte do pressuposto que a educação é dominada pela esquerda. O Marxismo é, assim, representado como contrário a uma educação em que predomine a pluralidade de formas de pensar.

No que tange às concepções de história mobilizadas nas publicações selecionadas, foi possível identificar algumas tendências argumentativas. Em primeiro lugar, vale destacar que há nuances na forma de interpretar o passado, em sua relação com o presente e com o futuro. Foi possível identificar uma tendência que opera sobre uma lógica moralizantes da História. Reificando valores, conceitos e posicionamentos, elabora-se concepção de História que interpreta o passado com a preocupação de sustentar a “civilização ocidental”, a qual se confunde com o capitalismo e com a moral judaico-cristã. Nesta abordagem moral, se estabelece um antagonismo com o marxismo. Este último é, por sua vez, o eixo a partir do qual

outras formas de compreender a História se apresentam, tal como aquela elaborada por Ricardo Costa. Para este autor, a ideologia, com evidente destaque ao marxismo, opera o conhecimento histórico a partir de um viés utilitário. Com esse viés, a história pode ser falseada ou omitida para servir aos fins desejados. Contra essa concepção, Costa propõe uma história que somente divirta.

Foi possível identificar, no trato das religiosidades, uma mobilização de argumentos que se desenhavam como uma “defesa moral” da Igreja Católica e do cristianismo. Sendo o fundador do movimento (Miguel Nagib) católico, supõe-se que ele tenha participação direta na seleção dos textos publicados. Assim, é possível considerar que o destaque dado à Igreja Católica esteja vinculado aos seus anseios pessoais. Esta hipótese, entretanto, demanda outros estudos. Além disso, a centralidade dada a esta instituição lança luz para a participação católica nas pautas neoconservadoras.

Considerando que a abordagem corrente em sala de aula e nos livros didáticos – marxismo – tem como intuito maldizer a Igreja e seus fiéis, constroem-se narrativas reativas. As cruzadas são interpretadas a partir de um foco exclusivo no expansionismo islâmico e na *Jihad*, sem considerar as dinâmicas internas da sociedade feudal europeia que contribuíram para o conflito. Partindo de uma concepção moralizante da história, há narrativas que tentam “reduzir” a carga “negativa” da Inquisição. Há ainda argumentos que representam os jesuítas como superiores ao seu tempo e como civilizadores daqueles povos que viviam “sob a ditadura da natureza” – para usar as palavras de Reinaldo Azevedo. O judaísmo é representado ora como base da sociedade ocidental, ora nas narrativas que, ao tratar a formação do Estado de Israel, consideram que há em nossa sociedade um antissemitismo sistêmico.

Sobre as relações étnico-raciais no tempo, foi possível perceber uma expressiva abordagem sobre a escravidão/escravização. Percebe-se uma tendência de argumentação que visa desvincular completamente a Igreja Católica e o cristianismo das experiências de escravidão. A instituição e seus fiéis são tratados como totalmente avessos à escravidão. Esta tendência se articula com àquela de “defesa moral” da Igreja e dos cristãos. Essa abordagem “moral” toma a escravidão como um sistema atemporal, sem modificações no tempo e no espaço. No que tange à representação dos indígenas, é notável nas narrativas um tom que confere à

colonização um aspecto civilizador, parte do processo de construção da “cultura ocidental”. Essa narrativa se constrói em oposição àquela que supostamente atribui “maldade” a jesuítas e europeus e “bondade” aos indígenas. Além disso, foi possível identificar narrativas que menosprezam os conteúdos previstos na lei 10.639/03 e 11.645/08. Esses conteúdos são considerados parte da doutrinação e, portanto, menores em valor. Por fim, especialmente a partir do texto de José Maria e Silva, identificou-se uma abordagem das relações étnico-raciais que posiciona a escravidão de africanos no Brasil como parte de um passado que não se relaciona com o presente. Desta forma, por um lado, os impactos dessa experiência no presente são reduzidos, por outro, o universo simbólico da África, dos africanos e dos afro-brasileiros é tratado como parte de um passado a ser esquecido.

A interpretação das relações de gênero e das sexualidades no tempo mostraram algumas tendências. Foi possível identificar que a abordagem de mulheres e figuras femininas se deu, basicamente, em oposição às representações contidas em livros didáticos, ora consideradas simplórias, ora criticadas por conta da forma que apresentam a figura de Princesa Isabel. Foi também possível perceber narrativas moralizantes no trato das mulheres e no direito à interrupção da gravidez. Além dessas representações, foi possível identificar a produção de uma “teoria anti-gênero”. Essa, por sua vez, contra a noção de que os significados do corpo e o sexo são produtos históricos, propõe uma interpretação que se ergue a partir do “biológico”. Entendendo que a humanidade é ontologicamente binária, o autor situa no passado e no presente papéis essencialmente masculinos e femininos. Além disso, a partir da ideia de que a humanidade fora feita para se reproduzir, outras formas de se lidar com o desejo sexual são tratadas como desvios da norma.

Além das conclusões e da discussão, o processo da pesquisa conduziu a outras considerações. Em primeiro lugar, o caráter diverso e cheio de nuances que compõem este movimento. São diversos os espaços e os sujeitos envolvidos com o “Escola sem Partido” e, possivelmente, com as demais bandeiras neoconservadoras que disputam e disputarão os sentidos da educação no país. A compreensão do neoconservadorismo na educação, neste sentido, depende de um olhar contínuo e multidisciplinar para diferentes setores da sociedade brasileira, assim como diferentes sujeitos e discursos.

No que tange à disciplina de História, as conclusões desta pesquisa podem servir de base para outras investigações. Foi possível identificar tendências na construção de argumentos que articulam o passado, o presente, o futuro e a heterogeneidade humana. Entretanto, a quantidade de temas e temporalidades mobilizadas foi expressiva. Uma análise mais focada em cada uma das temporalidades narrativamente mobilizadas pode oferecer contribuições quanto à veracidade factual e aos sentidos nelas expressos.

Por fim, algumas das questões levantadas nessas narrativas nos convidam a lançar o olhar para os compromissos éticos na produção e no uso do conhecimento histórico. Ou seja, ainda que tenhamos um projeto de construção de uma sociedade democrática e plural, com sujeitos compatíveis com esses anseios, quais devem ser os espaços e limites na mobilização de temporalidades em sala de aula? Quais compromissos com os conhecimentos de referência (e na produção dele) são necessários para que ofereçamos conhecimentos “verdadeiros” nas aulas de história? Até que ponto os anseios sócio-políticos individuais do professor de História podem e devem ir na condução de suas narrativas? Ainda que árduas, nos parecem questões importantes para se pensar o ensino de História e o trabalho de seus docentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JR., D. M. Regimes de Historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de história. In: GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M.; MARTINS, M. (Eds.). . **Narrativas do Rio de Janeiro nas Aulas de História**. 1. ed. [s.l.] Mauad X, 2016.

ALENCASTRO, L. F. DE. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul, séculos XVI e XVII**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ANHORN, C. T.; COSTA, W. Currículo de história, políticas da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis. **Educação e Realidade**, v. 36, n. 1, p. 127–146, 2011.

ANHORN, C. T. G. Teoria da História, Didática da História e narrativa: Diálogos com Paul Ricoeur. **Revista Brasileira de Historia**, v. 32, n. 64, p. 187–210, 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, J. D. A ESCOLA DOS ANNALES E A CRÍTICA AO HISTORICISMO E AO POSITIVISMO. **Revista Territórios e Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 75–103, 2010.

BARSTED, L. L. Lei Maria da Penha: uma experiência bem-sucedida de advocacy feminista. **Lei Maria da Penha comentada em uma perspectiva jurídico-feminista**, p. 13–37, 2011.

BIESTA, G. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 808–825, 2012.

BROWN, W. American Nightmare: neoliberalism, neoconservatism and De-Democratization. **Political Theory**, v. 34, n. 6, p. 690–714, 21 dez. 2006.

BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo: ascensão da política autoritária no ocidente**. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

CAMPOS, L. A. O pardo como dilema político. **Insight Inteligência**, v. 16, n. 63, p. 80–91, 2013.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**,

v. 38, n. 134, p. 293–303, 2008.

ESCOSTEGUY FILHO, J. C. O “Escola sem Partido” e a “versão autorizada” da experiência histórica da escravidão nas redes sociais. **Educação Por Escrito**, v. 12, n. 1, p. 1–18, 17 dez. 2021.

FRANCO JR., H. **As cruzadas**. São Paulo: Editora brasiliensi, 1997.

GABRIEL, C. T. O “outro” como elemento incontornável na produção do conhecimento histórico. In: PEREIRA, A.; MONTEIRO, A. M. (Eds.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 356.

GABRIEL, C. T. Jogos do tempo e processos de identificação hegemônicos nos textos curriculares de História. **Revista História Hoje**, v. 4, n. 8, p. 32, 2015.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 75–85, 2003.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15–46, 1997.

HALL, S. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006.

IAMAMOTO, S. A. S.; MANO, M. K.; SUMMA, R. Brazilian far-right neoliberal nationalism: family, anti-communism and the myth of racial democracy. **Globalizations**, v. 0, n. 0, p. 1–17, 26 out. 2021.

LACERDA, M. B. **O Novo conservadorismo brasileiro: de Reagan a Bolsonaro**. Porto Alegre, RS: Editora Zouk, 2019.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Educacao e Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 507–524, 2017.

MACHADO, M. DAS D. C. Religion and moral conservatism in Brazilian politics. **Politics and Religion Journal**, v. 12, n. 1, p. 55–74, 2018.

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**, v. 7, n. 15, p. 590–621, 2016.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 15–38, 2002.

MOURA, F. P. DE. **“Escola sem Partido”: relações entre estado,**

educação e religião e os impactos no ensino de história. [s.l.] UFRJ, 2016.

MOURA, F. P. DE; SILVA, R. **6 anos de projetos “escola sem partido” no Brasil: levantamento dos projetos de lei estaduais, municipais, distritais e federais que censuram a liberdade de aprender e ensinar.** Brasília Frente Nacional Escola sem Mordaça, , 2020.

PENNA, F. DE A. Programa “Escola sem partido”: uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M.; MARTINS, M. (Eds.). . **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história.** 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 43–58.

PENNA, F.; SALLES, D. A dupla certidão de nascimento do Escola sem Partido: analisando as referências intelectuais da retórica reacionário. In: MUNIZ, A.; LEAL, T. (Eds.). . **Arquivos, documentos e ensino de história: desafios contemporâneos.** Fortaleza: EdUECE, 2017. p. 13–37.

PEREIRA, A. O Movimento Negro Brasileiro E a Lei 10.639/03: Da Criação Aos Desafios Para a Implementação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, p. 13, 2017.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino- americanas.** Buenos Aires: CLASCO, 2005. p. 227–278.

SALLES, D. **Criando a doença para vender a cura: o discurso da “doutrinação ideológica” do Movimento Escola Sem Partido.** [s.l.] Faculdade de Formação de Professores - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

SCOTT, J. W. Deconstructing equality-versus-difference: Or, the uses of poststructuralist theory for feminism. **Feminist Studies**, v. 14, n. 1, p. 33–50, 1988.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. Política educacional. In: 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Ed.). . **Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73–102.

VAGGIONE, J.; MACHADO, M. DAS D.; BIROLI, F. **Gênero, Neoconservadorismo e de Democracia: disputas e retrocessos na América Latina.** 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

VIANNA, C. P. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 791–806, 2015.

ZERON, C. Vieira em movimento: Subjacências da distinção entre tapuias,

tupis e negros. **Estudos Avancados**, v. 33, n. 97, p. 171–192, 2019.

ANEXO I – Publicações selecionadas para análise

Ano	Autor	categoria	título
09/jul/07	Camila Antunes	Notícias	Caso COC é notícia na Veja
30/set/07	Marcio Antonio Campos	Artigos e vídeos / Corpo de delito	Vestibular vermelho
09/out/07	Reinaldo Azevedo	Artigos e vídeos / Corpo de delito	ENEM (2007)
09/out/08	ESP	Artigos e vídeos / Corpo de delito	Governo impõe ideologia abortista no ENADE (2008)
07/set/11	ESP	Uncategorised	FAQ
08/set/11	Nelson Lehmann	Artigos e vídeos	A doutrinação ideológica nas escolas
08/set/11	Olavo de Carvalho	Artigos e vídeos	Educação e consciência – Entrevista com o filósofo Olavo de Carvalho
10/set/11	Olavo de Carvalho	Artigos e vídeos	Uma glória da educação nacional
10/set/11	Estado de São Paulo	Artigos e vídeos	O MEC acorda tarde
10/set/11	Reinaldo Azevedo	Artigos e vídeos	Civilização, barbárie e relativismo: conteste seu professor petralha!
14/set/11	Nelson Lehmann	Artigos e vídeos	A doutrinação continua
23/set/11	Olavo de Carvalho	Artigos e vídeos	os novos demiurgos
23/set/11	Demétrio Magnoli	Artigos e vídeos	Ensinando o ódio
23/set/11	Percival Puggina	Artigos e vídeos	As cruzadas, a jihad e certos professores
02/out/11	Max Golgher	Livros Didáticos	Propaganda antiisraelense em livros didáticos de ensino médio no Brasil
02/out/11	Folha de São Paulo	Livros Didáticos	O politicamente correto desvirtua fatos
02/out/11	Miriam Macedo	Livros Didáticos	Luta sem classe
07/jan/12	Não indicado	Corpo de delito	Uma técnica de doutrinação
21/jan/12	Demétrio Magnoli	Artigos e vídeos	No Enem, a saudação ao Duce
08/fev/12	Não indicado	Uncategorised	Representação ao MP
	Revista Consultor		
12/fev/12	Jurídico	Notícias	Censura escolar: Justiça proíbe site de citar nome de escola que criticou
13/fev/12	Estadão	Notícias	Reportagem do Estadão sobre a cartilha esquerdista de Mário Schmidt
13/fev/12	Reinaldo Azevedo	Livros Didáticos	Editora defende cartilha esquerdista de Mário Schmidt
14/fev/12	Reinaldo Azevedo	Artigos e vídeos	Guerra do Petismo contra os valores da família
13/mai/12	Ben Johnson	Educação moral e religiosa	Vaticano diz para a ONU: todos os pais têm o direito de dar educação escolar para os filhos em casa
22/mai/12	Percival Puggina	Artigos e vídeos	Só pode dar nisso aí
24/mai/12	Miguel Nagib	Artigos e vídeos	Haddad e a doutrinação
24/mai/12	Ali Kamel	Livros Didáticos	Livro didático e propaganda política
24/mai/12	Não indicado	Artigos e vídeos	Ideologização do programa escolar em prejuízo dos estudantes
	Revista Veja (Camila Pereira)		
24/mai/12	Pereira)	Notícias	Fogueira Ideológica
25/mai/12	Luís Lopes Diniz Filho	Livros Didáticos	Doutrinação: o que já era ruim ficou pior
26/mai/12	Reinaldo Azevedo	Notícias	Por uma escola sem partido
08/ago/12	Alexandre Barros	Artigos e vídeos	Besteiral autoritário no ENEM
23/ago/12	José Maria e Silva	Artigos e vídeos	Negros segundo o MEC: uma educação que amputa o cérebro
06/nov/12	João Pereira (Folha de São Paulo	Doutrinação pelo Mundo	FRANÇA – Igualitarismo radical
13/dez/12	Instituto Plínio Correa de Oliveira	Educação moral e religiosa	Abade do Mosteiro de São Bento denuncia uso do sistema de ensino para a difusão de valores contrários à família
27/fev/13	Carlos Ramallete	Artigos e vídeos	Um patrono à altura
	Cláudio de Moura e Castro		
31/mai/13	Castro	Artigos e vídeos	Liberdade de cátedra, herança e ambiguidades
26/out/13	Orley José da Silva	Livros Didáticos	Livro didático: ferramenta para a revolução socialista

10/jan/14	Folha de São Paulo (Ricardo Miotto)	Notícias	Justiça manda site tirar crítica a professora de faculdade de SP
13/mar/14	Revista Época (ALEXANDRE MANSUR, LUCIANA VICÁRIA E RENATA LEAL)	Livros Didáticos	O que estão ensinando a nossas crianças? (1ª parte)
13/mar/14	Revista Época (ALEXANDRE MANSUR, LUCIANA VICÁRIA E RENATA LEAL)	Livros Didáticos	O que estão ensinando a nossas crianças? (2ª parte)
22/mar/14	Orley José da Silva	Livros Didáticos	Livros didáticos para a revolução socialista bolivariana
10/abr/14	Klauber Cristofen Pires	Educação moral e religiosa	Pais católicos reagem
31/jul/14	José Maria e Silva	Artigos e vídeos	Escola sem limites: o papel das universidades na crise da autoridade docente
31/jul/14	Jornal de Mogi (Sabrina Pacca?)	Artigos e vídeos	Entrevista concedida pelo coordenador do ESP ao Diário de Mogi
13/out/14	Paulo Vasconcelos Jacobina	Artigos e vídeos	As escolas católicas e a perenização das lendas negras antieclesiais
18/nov/14	O globo	Artigos e vídeos / Corpo de delito	Acadêmicos atacam 'doutrinação' do Enem
26/nov/18	Ministério Público	Artigos e vídeos	MP processa colégio particular de BH por martelar ideologia de gênero na cabeça dos alunos
26/jan/16	Miguel Nagib	Artigos e vídeos	Quem deve aprovar a BNCC?
25/mar/16	BBC Brasil (Ingrid Fagundez)	Notícias	Reportagem da BBC Brasil sobre "bullying político" ignora mais de três décadas de politização, hegemonia e doutrinação esquerdista nas escolas brasileiras
09/jul/16	Bráulio Matos	Artigos e vídeos	As Ciências Humanas na Base Nacional Comum Curricular
24/jul/20	Miguel Nagib	Corpo de delito	O vale-tudo da doutrinação
09/set/11	Ricardo da Costa	Artigos e vídeos	O conhecimento histórico e a compreensão do passado: o historiador e a arqueologia das palavras
09/set/11	Ricardo da Costa	Artigos e vídeos	Para que serve a História? Para nada....
09/set/11	Thomas Sowell	Artigos e Vídeos	História distorcida
11/set/11	Reinaldo Azevedo	Artigos e vídeos	História e histórias
11/set/11	Durval Lourenço Pereira Jr.	Artigos e vídeos	O ensino da História do Brasil
23/set/11	Leandro Narloch	Artigos e vídeos	Guia politicamente incorreto da História do Brasil
26/mai/12	Mírian Macedo	Livros Didáticos	Apostila de História do Sistema COC comentada por Mírian Macedo
12/nov/13	Klauber Cristofen Pires	Livros Didáticos	História Geral e do Brasil, Vol. 3, Ed. Scipione, de Cláudio Viventino e Gianpaolo Dorigo

ANEXO II – Lista de Códigos

Lista de códigos	
0. Doutrinação	0.1. Professores
	0.2. Livros didáticos
	0.3. Exames/Concursos
	0.4. Aulas
	0.5. MEC
	0.5.1. CNE
	0.6. Escolas
	0.7. Universidades
	0.8. Governo
	0.9. BNCC
1. Anarquismo	
1. Marxismo	
2. Primazia da família	
3. Religiosidades	3.1. Judaísmo
	3.2. Cristianismo
	3.3. Islamismo
	3.4. Religião de Matriz Afro-Bra
	3.5. Igreja Católica
4. Relações étnico-raciais	4.0. Pluralidade
	4.0.1. "Racialismo"
	4.0.2. Racismo
	4.1. Negros
	4.2. Brancos
	4.3. Indígenas
	4.4. Árabes
	4.5. Amarelos
	4.6. Escravização
	4.7. Catequização
	4.8. Inferioridade/Superioridade
	4.9. Africanos
	4.9. Europeus
5. Relações de gênero	4.9.1. Eurocentrismo
	5.1. Mulheres
	5.2. Homens
	5.3. Papéis "femininos"
	5.4. Papéis "masculinos"
	5.5. Feminismo
	5.6. Outros
6. Sexualidades	5.7. "Ideologia de Gênero"
	6.1. Heteronormatividade
	6.2. Homossexualidade
	6.3. Diversidade sexual
	6.4. Outros
	6.5. Incesto
7. Relações culturais	7.1. Grego-romana antiga
	7.2. Não europeias
	7.3. Diversidade
	7.4. Ocidental
8. Pluralismo de ideias	7.5. "selvagem"
9. Referências	9.1. Fontes primárias
	9.2. Fontes secundárias
	9.3. Autores
Concepções de história	