



O ensino de história, o público e o privado*

RENATA DA CONCEIÇÃO AQUINO DA SILVA**

Introdução

Desde a crise política que se instalou em 2014 e o inquestionável crescimento do que vem sendo chamado de “onda conservadora” [BIANCHI; DEMIER; HOVELER, 2016], um movimento que chama nossa atenção como educadores/as é o “Escola Sem Partido” (doravante MESP) e suas duas grandes pautas: combater a “doutrinação ideológica” e a incorporação dos estudos de gênero em todos os níveis da educação nacional. Uma análise do MESP evidencia sua tentativa de restringir certos conteúdos e práticas escolares enquadrando-os como questões exclusivamente familiares, isto é, temas que não cabem à escola falar sob o risco de violar direitos dos pais¹. Tendo em vista este contexto, pretendo fazer um debate entre os principais autores e autoras que tratam da dicotomia público/privado para trazer ao campo do ensino de história o que pode nos servir para pensar nossos lugares como pesquisadores e professores no mundo contemporâneo.

Delineia-se, então, uma tensão entre a “publicidade”, por assim dizer, característica e em última instância necessária ao ensino de história – especialmente nas escolas por onde passam a maioria dos brasileiros e brasileiras, a escola pública – e as pautas do MESP ora em crescimento em vários âmbitos do legislativo brasileiro. Ao longo do texto pretendo revezar reflexões sobre esse movimento e sobre o ensino de história destacando e defendendo, por fim, uma indissociabilidade entre esse último e uma articulação entre passado-presente-futuro característica da democracia .

1) Ensino de história: lugar de fronteira

¹ “Por outro lado, a exposição, em disciplina obrigatória, de conteúdos que possam estar em conflito com as convicções morais dos estudantes ou de seus pais, viola o art. 12 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, segundo o qual ‘os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.’” Cf. “Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar”. Disponível em < <http://www.programaescolasempartido.org/projeto>>. Acesso em 15 ago. 2017.”

* Agradecimentos especiais aos professores Luiz Augusto Campos e José Leon do IESP-UERJ, que mesmo em meio à crise da Universidade Estadual do Rio de Janeiro ministraram o belo curso Teorias e Modelos da Esfera Pública Moderna, cuja bibliografia adicionou imensamente à minha pesquisa. A UERJ resiste.

** Mestranda em Ensino de História e Historiografia no Programa de Pós-Graduação em História Social (FFP-UERJ), orientada por Fernando de Araujo Penna. Bolsista CAPES.



As ideias desenvolvidas nesse artigo são uma continuação de análises de empirias produzidas na pesquisa “Negociando a distância entre passado, presente e futuro em sala de

aula: a relação entre o tempo histórico e a aprendizagem significativa no ensino de história”², coordenada pelo professor Fernando Penna. Ao longo de 2014 selecionamos três professores de história que tinham sucesso em tornar o seu ensino significativo através de questionário respondido por alunos de Pesquisa e Prática de Ensino de História da Universidade Federal Fluminense sobre “professores marcantes”. Usando a metodologia da professora Ana M. Monteiro (2007) entrevistamos esses docentes, gravamos e acompanhamos as suas aulas. Dentre eles, chamou-nos especial atenção as aulas de uma professora da rede pública estadual do Rio de Janeiro, cujo trabalho e persona diferiam bastante dos dois outros docentes pesquisados. É muito discutida nos estudos sobre ensino de história a importância de construir o conhecimento histórico em diálogo com a realidade das/os alunas/os para ampliar as possibilidades de atribuir significado ao que se aprende. Vê-se também como são elogiados e como atraem os alunos os docentes que conseguem dar uma aula descontraída e/ou utilizando referências ao que esses jovens gostam de consumir, e, com efeito, os outros professores selecionados tinham esse perfil. No entanto, as aulas dessa professora praticamente sempre giravam em torno de algum tema contemporâneo e vivo sendo explicado por meio da história, com pouca ou nenhuma referência a filmes *blockbusters*, por exemplo; de fato, frequentemente o gatilho para o início das aulas expositivas era uma notícia de um jornal da semana ou alguma nova diretriz da Secretaria Estadual de Educação. Verificamos que a maior parte das turmas dessa professora, sintonizando-se com esse perfil de aula, utilizavam as brechas – ou criavam brechas – durante a classe para discutir questões socialmente vivas.

Provocados por isso, buscamos referenciais para apreender a singularidade do trabalho da professora em questão, o que nos levou de encontro às discussões sobre esfera pública na teoria política. Incorporar contribuições desse campo de conhecimento é necessário, visto que como dizem Monteiro e Penna (2011), o ensino de história pode ser considerado um lugar de fronteira. Trata-se de levar em conta no nível da pesquisa que quem ensina história mobiliza saberes diversos, do campo da história e da educação, além de investir sua subjetividade na adequação do seu trabalho a cada turma. O ensino de história é, assim, um objeto complexo e multifacetado, cuja sofisticação necessariamente só pode ser apreendida e pesquisada

² Para uma explicitação dos referenciais teóricos e escolhas da pesquisa quando esta ainda estava em formulação, ver PENNA, 2014.

adequadamente mobilizando referenciais teóricos de áreas diversas. Isto posto, começamos por desenhar alguns enquadramentos necessários relativos à presença do passado no presente atual.

1.1) O ensino de história é parte de uma cultura histórica maior. O conceito de “cultura histórica” aqui utilizado baseia-se na apropriação que Fernando Sanchez-Costa faz da literatura germânica sobre o tema. Ele absorve esse conceito a partir dos debates sobre consciência histórica e didática da história na onda memorialista nos anos 70. Essa literatura buscava entender o que de social havia e agia sobre as consciências históricas dos sujeitos, e posteriormente como isso era projetado e reaparecia no espaço público (COSTA, 2009: 275). Trata-se de tentar apreender diferentes dimensões e usos da presença da história nas existências dos indivíduos e das sociedades: “Com a categoria de cultura histórica definimos, portanto, o conjunto de recursos e práticas sociais através das quais os membros de uma comunidade interpretam, transmitem, objetivam e transformam seu passado” (IDEM: 277).

A consequência de entender “cultura histórica” como uma categoria é imaginar, corretamente, que há mais de um tipo de cultura histórica, tanto no espaço como no tempo. Podemos e devemos nos perguntar: há algo específico da nossa época, na maneira que lidamos com o passado, que aparece na nossa cultura histórica atual?

1.2) Sim. Foi de Reinhart Koselleck o *insight* segundo o qual percebe-se que as relações entre passado, presente e futuro são historicamente localizadas. Ao analisar o surgimento do conceito moderno de história e ensaiar uma teoria da história através do destaque de categorias formais antropológicas universais (KOSELLECK, 2006) o autor criou as condições para entendermos como se dão as relações entre passado, presente e futuro não só no estudo da história, mas nas próprias condições de produção da história.

2. A boa e velha expressão latina “historia” [Historie], o conceito que se refere ao conhecimento e à ciência das coisas e dos acontecimentos, foi ao mesmo tempo absorvido pelo novo conceito de história [Geschichte]. Em outras palavras: a história, como realidade, e a reflexão sobre esta realidade foram fundidas em um conceito comum, o conceito de história em si. A partir de então o processo dos acontecimentos e o processo de sua conscientização convergiram para um conceito único. Nesse sentido, a nova expressão pode ser considerada como uma espécie de categoria transcendental: as condições de uma experiência possível da história e as condições de seu conhecimento possível foram reunidas em um mesmo conceito.

3. Nesse processo de convergência, no início de natureza puramente semântica, está contida a renúncia a uma instância extra-histórica. Para experimentar ou reconhecer a história em si não era mais necessário recorrer a Deus ou à natureza.

(...)

Uma história que só é história quando e na medida em que é conhecida está, é claro, mais fortemente ligada ao homem do que uma história que, no seu acontecer, atinge o homem como um destino. O conceito reflexivo, de história como tal, abre um espaço de ação em que os homens se veem forçados a prever a história, a planejá-la, a *produzi-la* (...) (KOSELLECK, 2006: 236-237)

Todas essas transformações citadas acima no modo de pensar e de fazer a história devem-se a uma nova articulação entre o “espaço de experiência” e o “horizonte de expectativas”. Esses termos cunhados pelo autor são categorias universais, transcendentais e assimétricas: elas mostram como o passado e o futuro se articulam de maneiras diversas, que se influenciam mutuamente. Obviamente, elas não são da ordem da experiência do vivido – não foram tiradas de documentos de época, por exemplo – mas são uma representação na linguagem de uma dimensão universal do humano contida em todo pensamento sobre o tempo e sobre a história. Elas servem para investigar como a presença do passado e do futuro no presente se influenciam diferentemente, e da tensão entre os dois pode ser deduzido o tempo histórico (KOSELLECK, 2016: 312).

Usando de metáforas espaciais, porque somente através delas é possível tematizar o tempo (KOSELLECK, 2010: 9), o autor defende que no fim do século XVIII o espaço de experiências e o horizonte de expectativas se rearticularam: o horizonte foi rompido, surgiu a ideia de progresso e de que se caminhava em direção a um futuro novo e aberto de melhoria da humanidade, onde o espaço de experiências era continuamente renovado. A história dessa forma se acelera, o passado torna-se passado cada vez mais rápido, e as experiências têm que ser reformuladas continuamente, em um presente fugidivo.

Na cultura histórica atual, essa do século XXI, após teorizações sobre o “fim da história”, reimaginações constantes do fim do mundo sob apocalipses variados na literatura e no cinema, após a consciência inquestionável de que podemos ser os catalisadores do fim da espécie humana, nossos espaço de experiências e horizonte de expectativas ainda são os mesmos daquele momento e se relacionam da mesma maneira?

1.3) Muitas coisas indicam que não. Toda uma produção do final do século XX sobre a importância crescente da memória (por exemplo, NORA, 1993), e já no início dos anos 2000 o trabalho de Hartog (2013 [2003]) sobre uma ordem “presentista”, mostra que foi mais um sintoma dos tempos do que uma descoberta intelectual (ARAÚJO, 2012: 72) a percepção de que havia uma transformação em curso.

Hans Ulrich Gumbrecht, que dentre esses sintomas é o mais recente, tem as reflexões mais relevantes para o ensino de história. Sobre o que ele entende como uma mudança de cronótopo³:

Desde os anos 1970 (...) nosso cronótopo foi profundamente modificado, já não estamos em um cronótopo historicista. Nosso futuro não continua sendo um futuro aberto de possibilidades. O futuro de hoje é cada vez mais ameaçador, um risco que assumimos com seguros. (...) (GUMBRECHT, 2011: 39)

O autor, tratando de diversas questões presentes na cultura histórica alemã e europeia como um todo, analisa a presença constante de um futuro “ameaçador”. O professor Fernando Penna (2015) já analisou como essa visão pessimista do futuro também aparece na produção de alunos e alunas do ensino básico, numa escola de São Gonçalo, e como ela se relaciona diretamente com um sentimento de incapacidade de ação histórica. Gumbrecht fala da emergência desse cronótopo que nomeia *presente amplo* (2014) contextualizando-o no que entende como a decadência de alguns traços modernos, notadamente: uma cultura do sentido, que está sendo substituída por uma cultura da presença (2010).

Essa presença seria uma “relação espacial com o mundo e seus objetos (...) uma coisa presente deve ser tangível por mãos humanas” (GUMBRECHT, 2010: 13). Essa cultura do sentido é caracterizada pela busca de sentido e pela prática da interpretação, temas que durante seu texto são intercambiáveis “com outros conceitos e nomes, a saber: ‘hermenêutica’, ‘imagem cartesiana do mundo’, ‘paradigma sujeito/objeto’ e, acima de tudo, ‘interpretação’” (IDEM). O autor faz uma relação oportuna entre fundamentos da modernidade e o questionamento deles, defendendo que se trata de mais um dos sintomas do esgotamento do cronótopo *historicista* – a construção social do tempo surgida no fim do XVIII..

A relevância do estudo da presença no mundo contemporâneo, que segundo Gumbrecht é marcado por um *desejo de presença*, justifica-se na estrutura do presente amplo, “no qual já não sentimos que estamos ‘deixando o passado para trás’ e o futuro está bloqueado. Um presente assim amplo acabaria por acumular diferentes mundos passados e os seus artefatos numa esfera de simultaneidade” (GUMBRECHT, 2010, p. 152). Traduzindo para os termos categoriais “koselleckianos”, o nosso espaço de experiências está inchado e tomando o

³ “empregarei aqui a palavra cronótopo como sinônimo [de construção social do tempo], apesar de que estou ciente de que esse uso não implica todas as nuances que os estudiosos de Mikhail Bakhtin, o criador desse termo, gostariam” [tradução nossa]. In: GUMBRECHT, H.U. **Our broad present: time and contemporary culture**. New York: Columbia University Press, 2014a, p. 50.

presente; ao mesmo tempo, o horizonte vislumbrado é um tomado por obstáculos, isso quando não é o caso de haver um tomado pela possibilidade do fim do mundo e de um encerramento concreto da história humana⁴.

Isso impacta o ensino da história? Se sim, como?

1.4)

Neste novo cronótopo [do presente amplo] (...) a agência, a segurança e o progresso histórico da humanidade desapareceram numa memória distante. Apenas nos restam o desejo não redimido, a incerteza e a desorientação. Ao mesmo tempo, ameaça-nos um futuro que jamais escolhemos. Não há nem escape nem grande ideia sobre onde estamos neste momento – ou sobre onde deveríamos estar. (GUMBRECHT, 2014: 63)

Koselleck, ao expor o surgimento do conceito moderno de história, mostra como isso impacta a legitimidade da história enquanto algo fundamental de ser aprendido: ela deixa de ser a mestra da vida, porque o futuro havia se tornado algo aberto e indeterminado sobre o qual os exemplos do passado dificilmente teriam algo a ensinar. O que o passado começa a ensinar é como se dão as mudanças, os processos. Agora vê-se a história como um todo universal, e busca-se entendê-la através das partes (ARAÚJO, 2012: 69). Entender as mudanças foi importante para fazer prognósticos para o futuro, que tornou-se passível de ser planejado, uma vez que os homens viam-se agora como agentes de seus destinos. Essa noção de agência é perdida no cronótopo atual. Obviamente isso não é contínuo e absoluto, mas para efeitos de sentido e demonstração desse panorama: um gênero forte no cinema e na literatura nos anos 80, o *cyberpunk*, era caracterizado por protagonistas fragilizados frente às maquinações de grandes corporações capitalistas; nesse Brasil de 2017 as instituições encontram-se deslegitimadas frente à opinião pública e há um sentimento generalizado de impotência frente à nossa classe política.

Todavia, na medida em que é possível concluirmos com base na indicação da professora citada no início do texto como professora marcante que ela teve sucesso em tornar o ensino significativo, e analisando o perfil de suas aulas, a hipótese que parece mais possível no momento atual da pesquisa é a de que o seu ponto forte é o de uma história ensinada do ponto de vista da ação potencial que seus alunos e alunas podem ter sobre o mundo. Ou seja, um

⁴ Faço aqui referência às tensões entre os Estados Unidos e a Coreia do Norte, que parecem reacender o famoso medo oitocentista de um ocaso nuclear.

ensino da história que parece reagir a uma construção social do tempo onde predomina um futuro fechado, através da referência constante ao passado como explicativo de mazelas do presente, junto com a insistência constante na agência história potencial contida em cada aluna, aluno e coletivo mobilizado.

2) *Uma sala de aula pode ser considerada arena pública?*

Aqui coloco essa hipótese explicativa para o sucesso das aulas da professora Regina – que elas conseguem fazer alunas e alunos sentirem-se sujeitos d’a história e de suas histórias pessoais – contra o pano de fundo das discussões atuais sobre a educação. Com isso, almejo tanto enriquecer as reflexões causadas pela empiria em questão como iluminar alguns pontos do debate que frequentemente são menosprezados.

Em texto anterior de reflexão sobre o trabalho dessa mesma professora [PENNA e SILVA, 2016], utilizou-se o referencial teórico de Hannah Arendt (2015 [1958]). Propusemos entender esse trabalho como uma operação historiográfica, como Michel de Certeau, conceito que “se repensado para pensar a relação entre um lugar social, uma prática de produção, um texto e uma forma de inserção no espaço público – deve retomar uma discussão sobre a definição do termo *público*” (PENNA e SILVA, 2016: 170). Isso foi relacionado a duas características fundamentais do sentido de público para Arendt: o que pode ser visto e ouvido por todos (ARENDRT, 2015: 61-4), e um mundo comum que difere do espaço privado (IDEM: 64-71). Concluímos, ao incorporar os sentidos arendtianos de público, que a educação não se separa de um ensinar a responsabilidade pelo mundo⁵:

Esta atitude da professora Regina, sua responsabilidade pela continuidade do mundo público e seu convite aos alunos para que assumam esta responsabilidade, estão no âmago da educação e, conseqüentemente, na operação historiográfica realizada por esta professora. (PENNA e SILVA, 2016: 173)

No entanto, Hannah Arendt trata o público como uma potência que surgiu apenas em certos momentos da história. O público, para a pensadora, é a esfera onde o ser humano é livre de fato, onde ele realiza o seu potencial para trazer algo novo ao mundo – e, ao fazê-lo, diferencia-se dos animais e torna-se humano realmente. Para Hannah Arendt, a modernidade

⁵ Arendt tem uma visão conservadora sobre a relação entre escola e política no texto “A crise da educação” [REFERÊNCIA] que, a princípio, pareceria deslegitimar o que argumento aqui. No entanto, sigo aqui a interpretação que Gert Biesta [REFERÊNCIA] faz sobre esse artigo, isso é, que ele tem uma visão desenvolvimentista da educação que não mais se sustenta em estudos recentes.

continuamente tornou o homem menos livre, na medida em que ignorou progressivamente que somente na ação política há liberdade de fato. Para a autora, ser livre é agir – e a ação é uma atividade humana que só pode ocorrer numa esfera pública formada por uma teia de negócios humanos, a esfera política por excelência. É a criação desse espaço que define o ser humano como humano: a ação traz ao mundo público a potência contida em toda pessoa ao nascer, a potência de ser um milagre e um novo início. Contra isso, aqueles (as) que vivem em suas vidas privadas, trabalhando (atividade direcionada a manter a vida) e obrando (produção de coisas duráveis necessárias à vida), não se diferenciam muito de animais porque eles não exercem sua potência de iniciar coisas novas. Essas atividades humanas incontornáveis devem se manter na, e são características da, esfera privada; torna-las temas públicos por quaisquer motivos violam as possibilidades de liberdade humana pela ação política. Assim, embora haja um “espaço de manobra” para considerarmos públicos outras coisas hoje em dia, resta ainda assim um desconforto com essa visão de política que é conservadora e elitista em vários pontos, já que vários movimentos de democratização se deram através do questionamento de slogans como “o pessoal é político”.

2.1) Carole Pateman afirma que “Na realidade, esta dicotomia [público/privado] é aquilo do que se trata, fundamentalmente, o movimento feminista” (PATEMAN, 1996: 2). Para a autora, referência fundamental da teoria política feminista – que transformou permanentemente a ciência política – e das críticas feministas ao liberalismo, a divisão da sociedade em duas esferas é resultado de um patriarcalismo fraternal baseado no *contrato sexual*, definido pela autora como a parte não contada da história do contrato social (PATEMAN, 1993). A teoria contratual enfatizava a liberdade e a igualdade dos indivíduos e se atribuía o dever de explicar o surgimento de uma instituição superior a eles, o Estado, e a abolição das diferenciações por status, criando uma sociedade *política*. Porém, como demonstra Pateman (1993), é questionável até que ponto estas teorias defendiam a igualdade e liberdade universais também em relação às mulheres.

A autora busca demonstrar em sua reinterpretação dos cânones do liberalismo como as diferenças e oposições entre privado e público foram construídas baseando-se na ideia da

superioridade do homem⁶. Segundo ela, somente através uma nova interpretação dos textos fundamentais do liberalismo, da teoria contratualista e suas histórias conjecturais do nascimento do direito político, é possível aproximar-se de uma explicação satisfatória das dificuldades em incorporar as mulheres ao mundo público. O debate sobre o direito político aqui em questão tem origem num pensamento do século XVII que baseou suas conjecturas em um variado número de duplas e oposições que remetem à tensão entre o masculino e o feminino. A análise de Pateman que advoga a existência de um contrato sexual baseia-se, grosso modo, na transposição para a dicotomia público/privado desta desigualdade valorativa entre os sexos, resultando numa teoria política que constrói suas definições de igualdade e liberdade baseadas em atributos (tidos como naturalmente) masculinos, e suas definições de desigualdade baseadas em atributos (tidos como naturalmente) femininos. A questão tornou-se ainda mais grave devido ao contrato sexual ter sido amplamente ignorado na história intelectual do liberalismo, impossibilitando assim o surgimento de alternativas e projetos que pudessem atacar frontalmente a estrutura patriarcal do nosso sistema político.

2.2) “Esfera pública” é um conceito extremamente carregado. Não obstante o peso de uma visão de mundo patriarcal que repousa sobre uma série de definições de “público” e “privado”, que nos obriga à cautela no uso dos termos, é fundamental lembrar que em uma democracia moderna ele também a “esfera pública” é também um status a ser reivindicado (CAMPOS, 2015: 3). Segundo Seyla Benhabib:

A ideia de um povo soberano, deliberando coletivamente sobre assuntos de interesse comum para todos, é um ideal regulativo da forma democrática de governo, e inquietação sobre a esfera pública é no fundo ansiedade sobre a viabilidade da democracia em comunidades modernas, complexas, multiculturais e crescentemente globalizadas (2000: 2).

A definição clássica de Jurgen Habermas, “uma esfera de pessoas privadas reunidas em um público” (HABERMAS, 1989: 27), caracteriza uma tentativa de tratar do tema a partir de uma abordagem mais histórico-sociológica. Usando de muita historiografia, o autor conclui que no século XVIII, com os cafés, a imprensa, a difusão da leitura, estabeleceu-se nesses lugares

⁶ Pateman não trabalha com a categoria de gênero. Ela prefere trabalhar com “sexos” para “ênfatisar como o significado de 'homem' e 'mulher' contribui para a estruturação das mais importantes instituições sociais”, ou seja, a interessa mais entender como os teóricos imaginavam as diferenças entre os sexos e como isto apareceu em suas teorizações. Cf. **O Contrato Sexual**. p. 36.

o costume de se discutir racionalmente o que se lia, o que foi o passo inicial para um debate público que se virava para vigiar o Estado. Assim, a esfera pública habermasiana é aquela da troca pública de razões (GOMES, 7: 2007).

Através dos debates que a obra habermasiana gerou, e levando em conta todas as mudanças pelas quais ela passou ao longo do tempo, com o seu autor frequentemente incorporando as críticas que recebia, podemos delinear alguns traços fundamentais de serem levados em conta ao buscar apreender o que é uma esfera pública: *publicidade, visibilidade e discutibilidade* (GOMES, 2007).

Conclusões

As noções de público e de privado são tão complexas porque fundamentais a qualquer discussão sobre as democracias. Os debates hoje postos sobre a educação, em destaque a atuação do movimento “escola sem partido”, passam por todos esses pontos. O movimento defende continuamente uma ampliação do espaço privado, configurado no código “direito dos pais”, buscando proteger as consciências de suas crianças do inimigo potencial criado por eles – o professor ou professora “doutrinador”. No que se trata da discussão sobre gênero – que o grupo, incluindo-se num movimento nascido no seio da igreja católica dos anos 90, classifica como “ideologia de gênero” (MIGUEL, 2016: 597) – a questão é muito clara: o movimento “escola sem partido” se comporta como uma reação à entrada dos estudos de gênero na educação básica, buscando fazer essa mudança retroceder. Os anteprojotos de lei atualmente presentes no site do movimento dizem: “Art. 3º. 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”⁷. O fundamento para pleitear a inserção desse artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o direito dos pais, caracteriza-se como uma tentativa de impor uma dinâmica da vida privada sobre a vida pública, visto que se aprovado isso exercerá mudanças nos assuntos que um professor ou professora abordarão – ou não – em sala de aula.

⁷ Cf. “PL Federal”. Disponível em < <http://www.programaescolasepartido.org/pl-federal>>. Acesso em 15 ago. 2017.

O criador do MESP, Miguel Nagib, advogado e procurador de São Paulo, autor dos anteprojetos de lei que o movimento disponibiliza na internet para apresentação em todos os níveis do legislativo brasileiro, já disse que a escola não é lugar de combate à violência contra a mulher e que isso pode ser restrito à TV, por exemplo, porque a presença frente ao eletrônico não é “obrigatória”.

(...) Falar de violência contra mulher em sala de aula no quinto país em que mais se mata mulher não deve ser feito então?

Isso pode ser feito respeitando a liberdade de consciência e crença do aluno e o direito dos pais sobre educação religiosa e moral dos filhos. Na sala de aula é muito difícil fazer isso porque a presença do aluno é obrigatória. O Estado pode fazer uma política contra homofobia usando os meios de comunicação. O Estado tem uma verba bilionária para isso. Ele vai fazer propaganda na televisão porque ninguém é obrigado a assistir essas propagandas. Na sala de aula é diferente porque o pai é obrigado a colocar o filho na escola.

Mesmo pensando do ponto de vista de que falar desses assuntos são uma política pública para evitar crimes?

Faz isso na televisão. (...) (FERNANDES, 2017)

Curiosamente, mas após ler Pateman não é algo que surpreende, um pouco antes a repórter havia feito a pergunta “No projeto, o senhor fala em apresentar de forma isenta sobre os temas em sala de aula. O professor poderia abordar, portanto, assuntos ligados à esfera política?”, ao que Nagib respondi “Sem dúvidas. Com certeza”. Assim, com a mesma economia de palavras, fica evidente que o advogado trabalha com noções de “público” e “privado” não só drasticamente separadas, como muito bem definidas a priori, de maneira que bloqueia uma politização necessária de temas como a violência contra a mulher; isso mesmo quando confrontado com os números preocupantes sobre o quanto isso acontece no país. Pode-se inferir, inclusive, que uma política pública voltada a combater essa violação dos direitos humanos das mulheres só é válida se veiculada num meio em que as pessoas podem se recusar a assistir – ou seja, num meio em que o sucesso dessa forma de combate seja facilmente enfraquecido.

O “escola sem partido” trabalha em várias frentes contra uma educação democrática. Atualmente, ele está num quadro de políticas públicas recém-aprovadas, como a (reforma do ensino médio, ou em preparação, como a base nacional curricular comum, que trazem também um potencial esvaziamento de um sentido amplo do termo “educação”. A reforma pode violar seriamente o direito à educação (TOLEDO, 2017), quando, por exemplo, lembra-se que o Brasil tem mais de 2 mil municípios onde só há uma escola de ensino médio e fica logicamente

comprometido o provimento de itinerários formativos variados. A BNCC vem formulada num linguajar que entende a educação de um ponto de vista limitado, enfatizando somente a sua dimensão de habilitação (BIESTA, 2012) esquecendo outras dimensões fundamentais do processo de ensino-aprendizagem. Nesse quadro, é importante lembrar que, para começarmos um debate qualificado, a sala de aula constitui-se como uma esfera pública – espaço esse fundamental para o funcionamento pleno de um regime democrático, e do qual nós mulheres já fomos excluídas por muito tempo e não aceitaremos mais sê-lo.

BIBLIOGRAFIA

ARAUJO, V. L. A aula como desafio à experiência da história. In: **Qual o valor da história hoje?** Marcia Gonçalves... [et al.] org. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

ARENDR, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BENHABIB, S. The embattled public sphere. Hannah Arendt, Juergen Habermas and beyond. **A Journal of Social and Political Theory**, No. 90, The Scope and Limits of Public Reason, pp. 1-24, dez. 1997.

BIANCHI, A; DEMIER, F; HOEVELER, R. **A onda conservadora : ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 42, n. 147, p. 808-825, Dec. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 9 jun. 2016.

CAMPOS, L. A. Imprensa e esfera pública: retomando o debate Lippmann-Dewey sobre o papel público da imprensa. In: **24º Encontro Anual da Associação dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (COMPÓS), 2015, Brasília**. Anais do 24º Encontro Anual da Associação dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (COMPÓS), 2015.

CERTEAU, M. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

COSTA, F. S. La cultura historica: uma aproximación diferente a la memória colectiva. **Pasado y Memória: Revista de Historia Contemporánea**, v.8, p. 267-286, 2009.

FERNANDES, Marcella. “Homofobia não é assunto de sala de aula, defende fundador da Escola Sem Partido”. Política, Brasil. **HuffPost Brasil**. 24 fev. 2017. Disponível em <

http://www.huffpostbrasil.com/2017/02/24/homofobia-nao-e-assunto-de-sala-de-aula-defende-fundador-da-es_a_21721269/>. Acesso em 15 ago. 2017.

GOMES, W. Publicidade, visibilidade e discutibilidade: por uma revisão do conceito de esfera pública política. **Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho “Comunicação e Política”, do XVI Encontro da Compós**, na UTP, Curitiba, 2007.

GUMBRECHT, H. U.. **Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010.

_____. Depois de “depois de aprender com a história”: o que fazer com o passado agora?. p.39. In: **Aprender com a história?: o passado e o futuro de uma questão**. Org. F. Nicolazzi, H. M. Mollo, V. L. de Araujo. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

_____. **Depois de 1945: latência como origem do presente**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

_____. **Our Broad Present**. Nova Iorque: Columbia University Press, 2014.

HARTOG, F. **Regimes de Historicidade. Presentismo e Experiências do Tempo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

KOSELLECK, R. **Futuro passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto – Ed. PUC-Rio, 2006.

_____. **Estratos do tempo: estudos sobre história**. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, 7, set. 2016. Disponível em <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163>>. Acesso em 15 ago. 2017.

MOURA, F. P. de. **“Escola Sem Partido”: relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de história**. 189 f. Dissertação – (Mestrado Profissional em Ensino de História) Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em <<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174584/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Fernanda%20Pereira%20de%20Moura.pdf>>.

NORA, Pierra. Entre história e memória: a problemática dos lugares. **Revista Projeto História**. São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993.

PENNA, Fernando. **Ensino de história: operação historiográfica escolar**. Tese (Doutorado em Educação) – PPGE-UFRJ. Rio de Janeiro, 2013.

_____. Negociando a distância entre passado, presente e futuro em sala de aula: a relação entre o tempo histórico e a aprendizagem significativa no ensino de história. In: **Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: Saberes e práticas científicas (2014)**. Disponível em <
http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400551647_ARQUIVO_PENNA.pdf>. Acesso em 10 jul. 2017.

_____; SILVA, R. C. A. As operações que tornam a história pública. In: MAUAD; RABELO; SANTHIAGO. **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

_____. Programa “Escola Sem Partido”: Uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M. e MARTINS, M. L. B. (org.) **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

_____. O Escola Sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Escola “sem” Partido – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

SALLES, D. A concepção pedagógica e o projeto educacional conservador e reacionário do Movimento Escola Sem Partido: uma crítica a partir da função de subjetivação do processo de ensino-aprendizado. **RevistAleph**. Jul. 2017, Ano XIV, n. 28. Pp. 64-87. Disponível em <
<http://www.revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/505/336>>.

TOLEDO, Luiz Fernando. Reforma do ensino médio esbarra em falta de estrutura e recursos. Especial. **O Estado de S. Paulo**. 4 jun. 2017. Disponível em
<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,reforma-do-ensino-medio-esbarra-em-falta-de-estrutura-e-recursos,70001824448>. Acesso em 15 ago. 2017.