



Ensino de História, cultura digital e “ESP”: democracia, espetáculo e difamação.

André Gustavo Barbosa da Paz Mendes¹

Resumo expandido:

O objetivo do artigo é estabelecer relações entre o ensino de História, a cultura digital contemporânea e o movimento denominado “Escola sem partido”, atentando para os problemas e as possibilidades em torno do ofício do historiador/professor. Para tanto, o texto se lastreia em alguns conceitos-chave, que envolvem: exposição, calúnia e difamação públicas, em situações históricas concretas (Jon Ronson; Robert Darnton); redes sociais e práticas sociais, sejam internas ou externas ao mundo virtual (Beatriz Sarlo; Manuel Castells; Andrew Keen); espetacularização cultural e cultura do déficit de atenção, como criadoras de novas percepções da realidade e fomentadoras de fragilidades humanas diante das “novas tecnologias” (Vargas Llosa; Christoph Türcke; Jonathan Crary); cultura digital, dividindo interpretações entre *cyberentusiastas* e *digitaiscéticos* (Carlo Guinzburg, Roger Chartier; Robert Darnton); ensino de história e Estado, percebendo papel do ensino de história na construção das identidades nacionais e na formação da democracia e do cidadão contemporâneos (Mario Carreteiro, Circe Bittencourt); multiculturalismo e hibridismo cultural, presentes nas relações sociais atuais, com múltiplas realidades e repletas de diversidade (Vera Candau; Néstor Caclini); pedagogia e valores familiares, sob vínculos históricos com a sociedade patriarcal brasileira (Sérgio Buarque de Holanda); currículo e cultura escolar, como expressão de valores e conquistas dos contextos sociais nos quais os sistemas escolares estiveram e/ou estão inseridos (Jean- Claude Forquin; Elba de Sá Barreto); “Escola sem Partido” e potencialidades, sua amplitude diante daquelas realidades contemporâneas e suas contradições e anacronismos numa sociedade dinâmica e plural; o papel do historiador/professor, esboçando possibilidades de comportamento profissional à frente de dada conjuntura em seu espaço estrito de atuação, a sala de aula; por fim, mas não menos importante, o decoro profissional e suas implicações junto à “Escola sem Partido”. O texto é fruto de leituras, audições e reflexões direcionadas para a participação na mesa-redonda “História, ensino, ideologia: os rumos da democracia no Brasil”, proposta pela ANPUH-RN e realizada no evento estadual de 2016.

Palavras-chave: ensino de História, cultura digital, “escola sem partido”.

Iniciemos por um caso mundial, recente e exemplar, de difamação através das redes sociais. O jornalista, documentarista e escritor galês Jon Ronson passou três anos viajando pelo mundo e conhecendo pessoas que sofreram grandes humilhações públicas. Os humilhados são pessoas como nós – indivíduos que fizeram uma piada que foi mal-interpretada nas redes sociais ou que, talvez, cometeram algum erro no trabalho. Uma vez que suas transgressões foram descobertas, eles foram atormentados por uma multidão raivosa: círculos de ódio coletivo os demonizaram e insultaram, humilhando-os com a força avassaladora de um furacão. Suas vidas

¹ Doutorando em História Social pela Universidade de São Paulo (USP), professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Natal, RN, Brasil. andre.mendes@ifrn.edu.br



foram destruídas e alguns chegaram até mesmo a perder o emprego.

2 Como é o caso relatado pelo autor no tocante à vida de Justine Sacco, diretora de comunicação da InterActive Corp (IAC) - proprietária de sites como match.com, Meetic, Vimeo, BlackPeopleMeet.com, Tinder, CollegeHumor, Dictionary.com e The Daily Beast. Era 20 de dezembro de 2013. Durante os dois dias anteriores, Justine tuitara piadinhas cruéis para os 170 seguidores sobre suas viagens de férias. Ao sair de Nova Iorque rumo à cidade do Cabo, durante conexão no Aeroporto de Londres, Heathrow, Justine tuitou: "Indo para a África. Espero não contrair Aids. Brincadeira. Sou branca!" (Ronson, 2015: 76-87)

Nenhuma resposta ao tuíte na meia hora seguinte. Ela embarcou no avião e seguiu viagem por 11 horas. Ao aterrissar ligou o celular leu uma mensagem de alguém com quem não tinha contato desde o ensino médio, dizendo: "Sinto muito por isso estar acontecendo". Justine ainda estava na pista do aeroporto da Cidade do Cabo quando uma segunda mensagem de texto surgiu: "Você precisa me ligar imediatamente". Era de sua melhor amiga Hannah, complementando "Você é o trending topic mundial número um no Twitter agora". Foram 100 mil tuítes, de acordo com cálculos feitos pelo site BuzzFeed. A vida Justine nunca mais foi a mesma, demitida no fim de semana após o tuíte da sexta-feira, dia 20 de dezembro de 2013. Várias de suas declarações polêmicas, por meios eletrônicos, foram resgatadas e publicizadas, alimentando ainda mais a humilhação pública que sofrera Justine.

Um adendo, o Google tem uma ferramenta – *Google AdWords* – que diz quantas vezes seu nome foi pesquisado durante qualquer mês. Em outubro de 2013, Justine foi pesquisada trinta vezes. Em novembro de 2013, ela foi pesquisada trinta vezes. Durante os 11 dias entre 20 de dezembro e o fim daquele mês, ela foi pesquisada 1.220 milhão de vezes. Além disso, uma rápida pesquisa hoje no Google, apenas pelo nome Justine Sacco, traz à tona na primeira página fotos e reportagens que apenas contam a versão pública da história. Lembremos que, segundo as estatísticas da *Search Engine Optimizers* (SEO), aproximadamente 89% dos brasileiros pesquisam por meio do Google, aproximadamente 80-83% dos usuários da internet no mundo não passam de primeira página de resultados de pesquisa e 50-60% não acessam mais do que os primeiros links. Segundo Ronson, o Google provavelmente ganhou algo entre US\$ 120 mil e US\$ 468 mil com a aniquilação de Justine. Isto é, a difamação é conteúdo e produto a ser consumido na cultura digital.

Calúnia, difamação e exposição pública são práticas historicamente instituídas, podemos exemplificar com uma recente publicação do historiador americano Robert Darnton, intitulada *O Diabo na água benta: ou a arte da calúnia e da difamação de Luiz XIV a Napoleão*, em que o autor destaca a produção da literatura libelista, especialmente em Paris, mas com



ramificações na Inglaterra. Os *libelles* eram relatos escandalosos das questões públicas e da vida privada das grandes figuras da corte e da capital. Os libelistas valiam-se de relatos fornecidos por informantes secretos em Paris e Versalhes, produziam um sem-número de livros e panfletos que difamavam todos, desde o rei e seus ministros até dançarinas de cabarés e homens do mundo. Darnton constatou em sua pesquisa que uma porcentagem surpreendente de best-sellers da França setecentista eram libelos – biografias caluniosas de figuras públicas, relatos inflamatórios de história contemporânea e uma variedade provocativa de jornalismo conhecida como *chroniques scandalouses*.

Segundo Darnton, todos esses livros eram anônimos. Todos foram escritos por autores obscuros. Muitos eram obras de fôlego, em vários volumes, que ofereciam uma perspectiva desencantada dos eventos da época e da vida privada dos *les grands*. O autor afirma: “quando mergulhei nos textos, constatei que eram difamatórios, tendenciosos, mal-intencionados, indecentes e de excelente leitura: por isso vendiam tanto. Mas nunca foram incluídos na história da literatura e raramente são citados em estudos eruditos de política e ideologia”. (Darnton, 2012: 17)

Para o autor os libelos tinham uma coisa em comum: reduziam as lutas de poder a um jogo ou choque de personalidades. Não importa se difamassem as amantes reais ou os agitadores sans-culottes, eles sempre evitavam questões complexas de política e princípios, concentrando todo o seu poder de fogo no caráter de suas vítimas. Desse modo, as questões públicas aparecem na literatura libelista como um subproduto de vidas privadas.

Beatriz Sarlo, escritora e crítica literária argentina, publicou na revista *Serrote* o ensaio intitulado “O animal político na web”, em que expõe a sua perplexidade no tocante à nossa relação com as redes sociais. Segundo a autora, no mundo virtual predomina lógica do *encadeamento*, que é o princípio construtivo de uma sintaxe que vincula plataformas. Sem esforço, tudo o que aparece no Facebook pode aparecer no Twitter e vice-versa; tudo o que se publica em um blog pode ser incorporado por link a qualquer um de seus entornos; toda página da internet e todo artigo publicado por jornais e revistas podem ser citados. O caráter encadeado da navegação na internet potencializa a repetição das mensagens. Os retweets são uma honra: o símbolo do sucesso. (Sarlo, 2011: 8)

O problema, segundo a autora, é que o princípio do *encadeamento* estabelece uma espécie de equivalência: o perfil de alguém real certifica o blog de onde se “linka” a uma notícia falsa, a um boato ou ao Facebook de propaganda de um funcionário. A presença na web não obedece às leis de produção da informação nem de difusão da opinião comuns há dez anos. É outra lógica, mais semelhante à dinâmica do boato. Um jornalista, um funcionário, um político,



um indivíduo que conseguiu que seu nome seja reconhecido diz algo. Tirou isso do rádio, do que escutou na calçada, do que lhe contou um amigo, do que lhe convém que se saiba, e o converte em fato. A partir desse momento, deixa-se de discutir seu caráter factual, as intenções que estão por trás do dado comunicado ou as consequências que se quer provocar com o que supostamente ocorreu. As coisas se dão como certas, como acontece com o boato, que é expansivo e não leva em conta o valor de verdade daquilo que se difunde. O *encadeamento* potencializa essa lógica do boato ao multiplicar a mesma coisa em vários lugares que parecem ser diferentes. Produz um circuito que é mais autorizado e verossímil que qualquer outro porque confirma a ideia de que os meios estabelecidos (e anteriores à web) invariavelmente escondem alguma coisa. O boato desmascara esses ocultamentos e se adapta bem às teorias conspiratórias, que são seu modelo interpretativo predileto. (Sarlo, 2011: 8-9).

É bem verdade que as redes sociais têm servido de importante instrumento articulador de revoltas e movimentos políticos pelo mundo, como a Primavera Árabe e o Occupy Wall Street, conforme analisados pelo sociólogo espanhol Manuel Castells, em sua obra *Redes de indignação e esperança*. Para Castells, essas e outras manifestações se basearam em redes autônomas, com decisivo apoio da internet e das redes sociais. Segundo o autor, esses instrumentos criaram um “espaço de autonomia” para a troca de informações e para a partilha de sentimentos coletivos de indignação e esperança, possibilitando um novo modelo de participação cidadã. (Castells, 2013: 11-26)

Contudo, segundo Andrew Keen (2012: 9-26) – um dos empreendedores pioneiros do Vale do Silício, escritor e historiador, crítico veemente da Web 2.0 e 3.0. –, essas grandes alterações na forma de se comunicar estão nos fragilizando, desorientando e dividindo, ao contrário do que prometem seus criadores. A chamada Web 3.0 (Facebook, Twitter, LinkdIn, Google+ etc.) em seu sedutor e impositivo processo de recrutamento e exposição, oferece aos usuários a oportunidade de fazer amigos, formar grupos de interesse, coparticipar de processos de criação, tudo isso qualificado pelo adjetivo de “social”. A “obrigatoriedade do social”, no entanto, leva as pessoas, estimuladas pela rede, a um excesso de transparência que Keen chama de “publicidade” – mistura de publicação e publicidade. Todos sabem tudo sobre os outros, todos sabem onde os outros se localizam e o que estão fazendo neste momento. A superexposição significa abdicar da privacidade, da vida própria e da intimidade; mais ainda representa submeter-se ao contínuo escrutínio público, nem sempre bem orientado e livre de preconceitos. Lembremos mais uma vez de Justine.

Esse painel virtual contemporâneo é compatível com a nossa sociedade do espetáculo. Para Mario Vargas Llosa, escritor, jornalista, ensaísta e político peruano, estamos situados na



era da *Civilização do Espetáculo*, em que a maioria do gênero humano não pratica, não consome e não produz hoje outra forma de cultura que não seja aquela que, antes, era considerada pelos setores cultos, de maneira depreciativa, mero passatempo popular, sem parentesco algum com as atividades intelectuais, artísticas e literárias que constituíam a cultura. Para o autor, esta cultura já morreu, embora sobreviva em pequenos nichos sociais, sem influência alguma sobre o *mainstream* (corrente principal ou cultura do grande público). A diferença essencial entre a cultura do passado e o entretenimento de hoje é que os produtos daquela pretendiam transcender o tempo presente, durar, continuar vivos nas gerações futuras, ao passo que os produtos deste são fabricados para serem consumidos no momento e desaparecer, tal como biscoitos e pipocas. (Vargas Llosa, 2013: 26-27)

Para essa nova cultura são essenciais a produção industrial maciça e o sucesso comercial. A distinção entre preço e valor se apagou, ambos agora são um só, tendo o primeiro absorvido e anulado o segundo. É bom o que tem sucesso e é vendido; mau o que fracassa e não conquista o público. O único valor é o comercial. O desaparecimento da velha cultura implicou o desaparecimento do velho conceito de valor. O único valor existente é agora fixado pelo mercado. A literatura *light*, assim como o cinema *light* e a arte *light*, dá ao leitor e ao espectador a cômoda impressão de que é culto, revolucionário, moderno, de que está na vanguarda, com um mínimo de esforço intelectual. Desse modo, essa cultura que se pretende avançada, de ruptura, na verdade propaga o conformismo através de suas piores manifestações: a complacência e a autossatisfação. (Vargas Llosa, 2013: 32)

Essa nova realidade nos leva a um vazio deixado pelo desaparecimento da crítica, possibilitando que, insensivelmente, a publicidade o preenchesse e se transformasse atualmente não só em parte constitutiva da vida cultural, como também em seu vetor determinante. A publicidade exerce influência decisiva sobre os gostos, a sensibilidade, a imaginação e os costumes. A função antes desempenhada, nesse âmbito, por sistemas filosóficos, crenças religiosas, ideologias e doutrinas, hoje é exercida pelos “anônimos diretores de criação” das agências publicitárias.

Essa sociedade do espetáculo acaba sendo também marcada pela *Cultura do déficit de atenção*, como bem analisa o filósofo alemão Christoph Türcke. O autor afirma que a prática da *repetição* foi, por excelência, a fundadora da cultura. Hoje altamente transformada por um novo e fundamental poder: a faculdade da imaginação técnica. Possível devido às “novas tecnologias”, especialmente àquelas vinculadas à imagem (cinema, fotografia etc). Cada corte de imagem atua como um golpe óptico que irradia para o espectador um “alto lá”, “preste atenção”, “olhe para cá”, e lhe aplica uma pequena nova injeção de atenção, uma descarga



mínima de adrenalina – e, por isso, decompõe a atenção, ao estimulá-la o tempo todo. O choque da imagem atrai magneticamente o olho pela troca abrupta de luzes; ele promete ininterruptas imagens novas, ainda não vistas; ele se exercita na onipresença do mercado; seu “olhe para cá” propagandeia a próxima cena como um vendedor ambulante anuncia sua mercadoria. E já que a tela pertence tanto ao computador como à televisão, ela não só preenche o tempo livre, mas atravessa a vida toda, também durante o tempo de trabalho; o choque imagético e o trabalho coincidem. (Türcke, 2015: 51-53)

O choque da imagem se tornou o foco de um regime de atenção global, que embota a percepção justamente por uma contínua excitação, um contínuo despertar. Os criadores de programas televisivos não contam mais com um espectador mediano que acompanha longos programas do início ao fim. Eles calculam de antemão que ele mudará de canal à menor queda de tensão percebida, e ficam felizes quando conseguem retê-lo ao menos nos destaques do programa, que são anunciados com chamadas espetaculares. Esse espectador representa o regime de atenção do choque imagético, e dita o modelo até para o leitor de hoje, mesmo o leitor intelectual. Cada produto impresso, se quiser ser observado, precisa se comportar de modo semelhante a uma imagem fílmica diante do olho. Nas últimas duas décadas, todos os grandes jornais estão cada vez mais parecidos com as revistas ilustradas. Sem fotos grandes eles não podem mais concorrer. Toda a diagramação supõe que ninguém tem mais concentração e resistência suficientes para ler um texto da primeira à última página, linha por linha. (Türcke, 2015: 53-54) Com isso, uma nova forma de compulsão à repetição se apoderou da humanidade. Uma perfeita maquinaria audiovisual técnica passou a funcionar 24 horas por dia, a repetir ininterruptamente a irradiação de seus impulsos de atenção. (Türcke, 2015: 57)

A tendência é, possivelmente, do agravamento da cultura do déficit de atenção na medida em que enveredamos cada vez mais na cultura digital. O historiador, Jonathan Crary, especialista nos estudos em torno da percepção humana, faz um balanço, em sua obra *24/7: capitalismo tardio e os fins do sono*, de como o sono é a última fronteira a ser ultrapassada no modo de vida capitalista. Estamos cada vez mais na direção de um trabalhador sem sono ou de um consumidor sem sono. As condições para isso já estão em vigor: a difusão da internet por celulares e tablets avassala nosso cotidiano e não é incomum que pessoas acordem de madrugada para checar mensagens. Diante dessa realidade 24/7 (isto é, durante 24 horas nos 7 sete dias da semana), Crary afirma que na cultura digital

a instrumentalização da percepção sensorial é apenas um dos elementos envolvidos



7

nas atividades cumulativas de acesso, armazenamento, formatação, manipulação e troca. Fluxo incalculáveis de imagens estão onipresentes 24/7, mas o que ocupa a atenção individual, na verdade é a administração das condições técnicas que as rodeiam: todas as determinações de entrega, exibição, formato, armazenamento, upgrades e acessórios que se multiplicam. (Crary, 2014: 57)

Para o autor, a expressão do subtítulo - “fins do sono”-, representa duplo significado: primeiro, *um final*, uma baixa nas condições do próprio ciclo vital em um mundo cujo ritmo de trabalho é cada vez mais precarizado. A tão louvada flexibilidade na esfera produtiva – ponto-chave do receituário neoliberal – é na verdade um enredamento mais cerrado na lógica do sistema capitalista; segundo significado, diz respeito a *finalidade*, em xeque na atualidade, como a da dimensão do *sono* e do *sonhar* como uma reserva físico-simbólica que aponta para mundos diferentes e melhores. (Crary, 2014)

Vivemos num mundo polarizado com relação aos efeitos da cultural digital na razão humana. Apesar das complicações oriundas das classificações e enquadramentos, em linhas gerais, existem os denominados *cyberentusiastas* e os *digitaiscéticos*, que explicam a cultura digital entre bênçãos e maldições, colocando-nos a refletir sobre essa realidade no espaço escolar.

Para o historiador Carlo Ginzburg, a internet é um instrumento potencialmente democrático, pois para levar cabo uma pesquisa navegando na *web*, nós precisamos saber como dominar os instrumentos do conhecimento. As escolas precisam da internet, mas a internet precisa de uma escola onde o ensino real acontece. A internet não apenas remete aos livros como também pressupõe livros. O livro pode ser visto como uma metáfora: é o instrumento que nos ensina a dominar a extraordinária velocidade da internet. De modo a ser capaz de usá-la, você precisa aprender a “ler devagar”. Quem quer que tenha aprendido a ruminar por uma hora diante de uma frase ou palavra pode se aventurar sem muitos riscos pela vertigem da internet. Diz o autor: “não sou capaz de supor a trajetória inversa. Digo mais ainda: não consigo imaginar que alguém possa aprender sozinho, sem modelos, a prática profundamente artificial da leitura lenta”. (Ginzburg, 2014: 43-44) Daí a internet, de modo a ser usada devidamente, pressupor não apenas dos livros mas também aqueles que ensinam a ler livros – ou seja, os professores em carne e osso. Todavia, Ginzburg também pode ser visto como um cyberentusiasta. Em conferência intitulada *A História na Era Google*, anuncia a tese de que “[...] o Google é uma extensão, uma prótese do nosso corpo e da nossa mente, uma prótese capaz de grandes feitos dos quais nunca deveríamos ser capazes”. (Ginzburg, 2014: 47)

Outros historiadores, como são os casos de Roger Chartier e Robert Darnton, podem ser



vistos *digitaiscéticos*. Chartier é um dos críticos ao Google porque o vê, por um lado, como indutor de leituras fragmentárias – isolando fragmentos de textos, frases e palavras –, por outro, responsável por apagar as especificidades dos meios materiais nos quais os textos sempre foram inscritos, transferindo-os para um único meio, que é a tela do computador. Darnton, em *A questão dos livros*, relata sua experiência pessoal à frente da direção da Biblioteca de Harvard, justamente no momento em que ocorria forte lobby por parte do Google para digitalizar as bibliotecas das principais universidades americanas. O intuito do Google era constituir a maior biblioteca virtual mundo, desde a de Alexandria: o *Google Book Search*. A questão problema comum entre esses autores é saber se essa revolução digital vai tornar mais transparentes e democráticas as trocas culturais e informativas ou se, ao contrário, o novo sistema se transformará em um sólido monopólio no mercado digital.

É nesse cenário da cultura digital que nós, professores de História e educadores preocupados com o passado, o presente e o futuro, precisamos refletir. A escola como uma instituição oficial, não autônoma em relação ao Estado, tem por função formar ideológica e cognitivamente o indivíduo, desde a sua mais tenra infância. Eis o próprio sentido da função da escola na sociedade: ensinar conhecimentos “válidos” e “formar” cidadãos. Segundo o psicólogo espanhol Mario Carretero, o termo “escola” designa tanto um *espaço físico concreto*, uma *forma*, quanto uma arquitetura simbólica, uma complexa trama de relações que poderiam ser pensadas como *conteúdos*, os quais são expressos em registros temporais e em dimensões sociais diferentes. Sobre isso, é reveladora uma expressão muito utilizada na exaltação da escola: “templo do saber”, que une os dois aspectos que a formam, material e simbólico, para colocá-la em uma dimensão quase mítica. (Carretero, 2010: 37)

Diante dessa realidade, faz-se necessário perceber como o projeto da “ESP”^{*} se constitui em um ataque direto, em múltiplos aspectos, a esse capital simbólico que a escola construiu historicamente. A nova onda conservadora, mundial e nacional, são afrontas a uma sociedade plural e rica que se consolida a cada conquista dos leques sociais que eram antes excluídos da explicação e do protagonismo históricos. A reincidência, agora mais latente, do lema “Deus, pátria e família”, revela o quão a escola pública, laica e gratuita é agredida em seus fundamentos (inclusive constitucionais), que é de primar pela diversidade, pluralidade de ideias e inclusão social.

Na tocante as assertivas da “ESP” em torno de “certo” direcionamento do ensino de

* A sigla utilizada “ESP”, que significa “Escola sem partido”, é utilizada no decorrer do artigo, desde o título, com o propósito político de não promover, nos meios de divulgação e publicação, o projeto de lei que é amplamente rejeitado pelos setores de lastró e história nas discussões do campo educacional do país.



História, faz-se importante termos em mente que desde antes do século XIX, mas especialmente nele, as administrações centrais tinham tornado como sua incumbência o ensino de História, como uma das bases do projeto de aculturação destinado a criar o Estado-nação, o qual se difundiu simultaneamente por meio da escolarização universal e laica, também sob seu cargo. Essa ampliação dos sistemas educacionais e o estabelecimento da escola universal obrigatória e laica não significaram ainda a escolarização massiva, que somente foi alcançada em meados do século XX na maioria dos países ocidentais. Entre ambos momentos, a discussão sobre a educação se dispôs gradualmente em torno da história, da geografia e das línguas nacionais, poderosos fatores de coesão e consolidação nacional. (Carretero, 2010: 37; Hall, 2004: 62)

A escolarização e o ensino de História contemporâneo emergiram desse Estado-nação, com a necessidade solucionar a *contradição* de abarcar os objetivos tanto ilustrados-cognitivos quanto identitários-românticos. Assim, segundo o autor,

[...] no primeiro caso, pretende-se que o aluno compreenda, de modo racional, os processos históricos e que os submeta a um mecanismo de objetivação progressiva, enquanto que, o segundo, impõe, conforme a ideia romântica, uma adesão emocional e uma subjetivação progressiva de representações e sistemas de valoração. (Carretero, 2010: 47)

Dessa maneira, a *contradição* apontada por Carretero nasce da dialética e das imbricações entre as concepções de Nação-contrato (Iluminista) e Nação-instinto (Romântica), dos séculos XVIII e XIX. O professor Elias Thomé Saliba bem define essas concepções:

Surgindo em meio da atmosfera da Revolução Francesa, a nação foi pensada sobretudo como um conceito político territorial, cuja base era a existência de uma lei comum e de um corpus de cidadania - era a "nação-contrato", aquela que [...] nascia do "plebiscito de todos os dias". A isto se contrapôs uma concepção mais cultural de nação, formulada pelas diversas correntes do historicismo romântico - uma "nação-instinto", o espírito ou caráter peculiar de um povo ou comunidade, que passou a ser visto como fonte de valores e de conduta [...]. (Saliba, 1996: 310)

Todavia, no decorrer do século XX, emerge um terceiro fator a ser discutido na escola e pelo ensino de História: o das múltiplas identidades. Pautar e refletir sobre a diferença e o respeito à diversidade, no sentido mais amplo possível, são práticas que veem se colocando como constantes e obrigatórias à escola e ao ensino de História atuais. A pulverização da



O multiculturalismo na perspectiva pedagógica envolve uma resposta à pluralidade e também um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos *minoritários* têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados. Nesse sentido o multiculturalismo em educação envolve, além de estudos e pesquisas, ações politicamente comprometidas. Para Vera Candau, pesquisadora no campo educacional, a escola precisa ser compreendida por meio da interculturalidade, que implica aceitar; a inter-relação entre os diferentes grupos culturais, a permanente renovação das culturas; o processo de hibridização das culturas; e a vinculação entre as questões de diferença e desigualdade. Para Candau, a diferença se encontra na base dos processos educativos de uma educação intercultural na escola. (Candau, 2013: 7-8)

O processo de hibridação cultural ocorre, segundo antropólogo argentino Néstor Garcia Canclini, *a grosso modo*, por três razões: a primeira seria a queda dos grandes centros disseminadores de cultura, com essa variedade cultural crescente no mundo, não há mais um grande centro que transmita a cultura e que a emita de forma homogênea, provocando assim uma pluralidade de culturas, quebrando o padrão antigo da sociedade; a segunda razão é a disseminação de gêneros impuros, tomando como exemplo os ritmos musicais, podemos perceber que diversos ritmos se misturaram com o tempo e se espalharam, criando uma variação nova de ritmos ao redor do globo. O mesmo pode ser visto na cultura, a mistura de costumes causou uma disseminação de gêneros misturados, causando uma variação cultural muito rica; a terceira razão é a desterritorialização. (Canclini, 1997)

A “ESP” se contrapõe a essa realidade (pós)moderna, que desbanca o Deus único, em geral cristão, a Nação una e a sociedade calcada na família nuclear patriarcal. Isto é, a “ESP” preza por uma cultura única em torno dos valores conservadores de mundo. Se é para falar de ideologia, nada mais ideológico do isso. O ideal de família patriarcal e a tradição religiosa católica aí impostas, minam as experiências com o Outro, o diferente de nós. Quebram o desenvolvimento da vida pública e dos investimentos – materiais e simbólicos – na consolidação das nossas instituições democráticas.

Sérgio Buarque de Holanda, em *Raízes do Brasil*, criticara a relação entre família e Estado de forma contundente. Para o autor, “O Estado não é uma ampliação do círculo familiar e, ainda menos, uma integração de certos agrupamentos, de certas vontades particularistas, de que a família é o melhor exemplo” (Holanda, 1995: 141). Como bem vimos, na nossa Câmara Federal brasileira, no fatídico dia 17 de abril de 2016. Segundo o autor, a pedagogia e a



psicologia, na década de 1930, já afirmava que a educação familiar deveria ser apenas uma espécie de propedêutica da vida na sociedade, fora da família. A tendência era cada vez mais separar o indivíduo da comunidade doméstica, a libertá-lo das “virtudes” familiares. Assim, a criança deveria ser preparada para desobedecer nos pontos em que sejam falíveis as previsões dos pais. (Holanda, 1995: 143) O autor desfecha essa ideia afirmando que

onde quer que prospere e assente em bases muito sólidas a ideia de família – principalmente onde predomina a família de tipo patriarcal – tende a ser precária e a lutar contra fortes restrições a formação e evolução da sociedade segundo conceitos atuais (civilizatórios, democráticos e republicanos). (Holanda, 1995: 143-144)

O que está em jogo com a “ESP” não são apenas as correlações de força torno do currículo oficial e/ou prescrito, mas especialmente o controle e cerceamento do currículo real. Àquele que se faz no dia a dia na sala de aula: a cultura escolar cotidiana que prima pela autonomia docente e escolar junto aos educandos. Há um abissal desconhecimento da “ESP” em relação as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar, que impede a compreensão da dialética entre cultura e escola como constituidora de especificidades e seletividades na cultura escolar atual. Para o pesquisador francês Jean-Claude Forquin,

a cada geração, a cada “renovação” da pedagogia e dos programas são partes inteiras da herança que desaparecem da “memória escolar”, ao mesmo tempo que novos elementos surgem, novos conteúdos e novas formas de saber, novas configurações epistêmico-didáticas, novos valores” [...] o problema da seleção “cultural escolar”: é também, é até mesmo mais ainda, em relação ao estado dos conhecimentos, das ideias, dos hábitos, dos valores que se desenrolam atualmente no interior da sociedade. (Forquin, 1993: 15)

Nesse sentido, os conteúdos e os programas escolares que estão vigor na escola de hoje são fruto não só dos processos históricos no campo educacional, mas também da própria realidade social contemporânea. Para a especialista em currículo da FEUSP, Elba de Sá Barreto, até meados da década de 1990, muitos currículos oficiais municipais impediram ou dificultaram a emergência das vozes representadas pelas culturas tradicionalmente silenciadas pela escola. Por esse motivo são tidos, por alguns críticos dos currículos prescritos, como confirmadores dos interesses e valores dos grupos dominantes, ironicamente, no período em que vários desses currículos ensaiavam, particularmente nas áreas das ciências humanas, uma linguagem



esquerdizante. Em 1996, os Parâmetros Curriculares (PCN's) surgem a partir da demanda do Governo Federal, com a finalidade de adequar a qualidade de ensino e estabelecer padrões de desempenho do conjunto da população brasileira diante da Nova Ordem Mundial. (Barreto, 1998: 27;36)

A proposta do PCN's parte de um conjunto básico de valores universais, considerados indispensáveis à manutenção das sociedades democráticas, tais como solidariedade; a capacidade de manter o diálogo rechaçando a violência; o cultivo à tolerância a partir do respeito às diferenças e apresenta uma formulação mais elaborada sobre esses temas e a maneira de abordá-los do que figurava nos guias curriculares estaduais. (Barreto, 1998: 39)

A História, enquanto disciplina escolar, buscou antecipar esse movimento de renovação. Segundo Circe Bittencourt, com o retorno da História como disciplina obrigatória e autônoma nas redes escolares, nos anos de 1980, suscitou-se a necessidade de reflexão sobre as diferentes realizações da produção historiográfica dos últimos anos e de incorporação dos avanços nas ciências pedagógicas. Enfrentou-se a ampla tarefa de repensar o currículo e a disciplina enquanto uma “entidade cultural própria” e como “criações didáticas originais” e não como mero reflexo, nem como vulgarização dos “saberes de referência” da pesquisa acadêmica. (Barreto, 1998: 133-135)

Diante dessas questões, é possível perceber que a “ESP” não é uma mera interferência pontual em nosso campo de saber, a História. Para além disso, é a tentativa de instrumentalização legal do cerceamento do educar, que culminará na ruptura das conquistas históricas da Educação brasileira. É ferido, profundamente, o princípio da autonomia, tão caro ao projeto da escola genuinamente democrática. Como também é rompida a lógica do espírito científico, inviabilizando as liberdades de inquirir e pesquisar como práticas capazes de produzir e transformar o conhecimento.

A “ESP” é uma afronta ao ensino laico, público e gratuito. As escolas privadas, com maior ou menor intensidade, já possuem seus mecanismos de censura internos, comuns no sistema educativo mediado pelas relações cliente/ fornecedor. O problema para os setores conservadores da sociedade, em alta na nossa representação política atual, encontra-se na escola pública: maior em número e público. O incômodo se encontra em parte do público juvenil, que é capaz de compreender minimamente a política nacional e as escusas formas clientelísticas e corporativistas da classe política nacional. A ameaça está nos movimentos estudantis, que seguem tomando posse do que também é seu, o espaço público. Em especial, àquele que tem sentido simbólico: as principais praças, avenidas, marcos históricos, assembleias e câmaras políticas. O que querem calar é o professor e a professora que educa e introduz os princípios de



A potencialização do projeto “ESP”, de forma consciente ou não, se dá justamente em decorrência do nosso contexto atual da cultura digital. Uma vez que a “ESP” se torne realidade, nós – profissionais da História e seu ensino – seremos um dos alvos mais visíveis e fáceis de acertar. Estaremos passíveis, assim como esteve Justine, ao escrutínio público, a humilhação e difamação. Seremos de antemão colocados, assim como os libelistas franceses, nas “bastilhas modernas”, marcados não a ferro, mas nos discursos registrados na web. O clima nas escolas será de delação, conspiração e expiação. O boato nesse ambiente se tornará a verdade absoluta e profissionais serão demitidos, exonerados e postos à margem da sociedade como doutrinadores, inimigos da “família e dos bons costumes”. A cultura do déficit de atenção será ampliada, em nossa civilização do espetáculo e da superficialidade, retirando dos nossos jovens o potencial de inovar e criar novas utopias para um mundo novo e melhor: democrático, livre e fraterno.

Todavia, lembremos que “sempre há uma luz no fim do túnel”. Cabe a nós historiadores e historiadoras, professores e professoras, fomentar algo que devemos apreender em nosso *métier*: a sensatez. Precisamos dialogar e debater junto com os nossos alunos, descentrando-nos do púlpito do saber. Combater os boatos por meio do repertório metodológico da pesquisa histórica, da análise criteriosa e cuidadosa dos documentos, das possibilidades de versões explicativas, da noção de construção do *fato*, da percepção das condições de autor e autoria. Somos chamados e necessários cada vez mais para dar respostas a essa sociedade confusa, sem referencial histórico. É importante discutir e ampliar junto aos discentes os potenciais e os perigos das redes virtuais. Questionar a superficialidade do mundo contemporâneo, atentando para a construção de valores fundamentados em conceitos sólidos. Resgatar o poder da crítica construtiva e do valor do mundo e das coisas, desvinculando-o do mercado. Ensinar a leitura e a lentidão necessárias para aprendizagem concreta. Por fim, permitir ao jovem conhecer um mundo novo, diferente e livre, que o permita fomentar novas utopias.

Bibliografia

BARRETO, Elba Siqueira de Sá Barreto (org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998. – (Coleção formação de professores).

CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 1997.



ÇANDAU, Vera Maria (orgs.) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARRETERO, Mario. *Documentos de identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado*. Porto Alegre: ArtMed, 2010.

CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio, Zahar, 2013.

CRARY, Jonathan. *24/7: o capitalismo tardio e os fins do sono*. Trad. Joaquim Toledo. S. Paulo CosacNaif, 2014.

DARNTON, Robert. *O Diabo na água benta: ou a arte da calúnia e da difamação de Luiz XIV a Napoleão*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

FORQUIN, J. C. *Escola e Cultura, as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1993.

GINZBURG, Carlo. A História na era Google. In: *Pensar o Contemporâneo* (org. Luis Schuller e Eduardo Wolf), Porto Alegre, Arquipélago, 2014. p. 40-63.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KEEN, Andrew. *Vertigem digital: por que as redes sócias estão nos dividindo, diminuindo e desorientando*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

RONSON, Jon. *Humilhado: como a era da internet mudou o julgamento público*. Rio de Janeiro: BestSeller, 2015.

SALIBA, Elias Thomé. A sombra do imortal: reflexões sobre a nação e a memória. In: *Anais Museu Paulista*, São Paulo, v. 4, n. 1, 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-47141996000100021&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 9 Jun. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-47141996000100021>.

SARLO, Beatriz. *O animal político na web*. In: *Serrote*, n. 7, S. Paulo, IMS, março de 2011, p. 7-18.

TÜRCKE, Christoph. Cultura do déficit de atenção. In: *Serrote*, n. 19, S. Paulo, IMS, 2015, p. 51-61.

VARGAS LLOSA, Mario. *A civilização do espetáculo: uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.