

HISTÓRIA, UMA DISCIPLINA SOB SUSPEITA: OBJETIVIDADE E IMPARCIALIDADE EM TEMPOS DE ESCOLA SEM PARTIDO E EM OUTROS TEMPOS

Patrícia Nogueira Silva
Doutoranda em história
Universidade de Brasília
nogpatricia@gmail.com

Resumo: O objetivo deste artigo é retomar o debate sobre a objetividade/ imparcialidade e sua relação com a história, numa perspectiva histórica, sendo esta uma das questões que perpassam o debate atual sobre o projeto Escola sem Partido no Brasil. Toma-se como pressuposto a importância da história neste debate, bem como o papel desta disciplina, de seus livros didáticos e dos professores, dos quais se exige uma "neutralidade". A "suspeita" do caráter político que recai sobre disciplina e, conseqüentemente, sobre os livros didáticos e professores de história, possui rastros históricos cujas ressonâncias podem ser encontradas nos debates teóricos historiográficos nos séculos XIX e XX, na França, bem como no processo de constituição da disciplina escolar no Brasil. A questão da objetividade e da imparcialidade, historicamente, interpela a disciplina de história, evidenciando preocupações com seu caráter científico e suas implicações políticas na sociedade.

Palavras-chave: Objetividade - Imparcialidade- história - Escola sem Partido

O lugar da História no programa Escola sem Partido.

O movimento Escola Sem Partido - ESP, criado no ano de 2004, mobilizou discussões de temas diversos, dentre eles um que encontra na história da disciplina de história, um longo percurso: o da *objetividade*. Preocupados com a “contaminação político-ideológica das escolas brasileiras”¹, seus defensores organizaram-se para defender uma proposta de combate à essa suposta “doutrinação”, defendendo a objetividade e a neutralidade no ensino.

Criado e coordenado pelo advogado Miguel Nagib, o movimento com o objetivo de combater o “abuso da liberdade de ensinar” e a “instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários”, adentrou a esfera jurídica. Dez anos após a sua criação, surgiram as primeiras versões de projetos de lei, apresentados inicialmente no estado e no

¹ Informações sobre o histórico do movimento e seus objetivos retiradas de sua página na internet. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org> . Acessado em 08/10/2018.

município do Rio de Janeiro, com a proposta de criação de um programa levando o mesmo nome do movimento: o Programa “Escola sem Partido”. Estes projetos serviram de modelo para outros similares que tramitaram em várias partes do Brasil (PENNA, 2016, p. 44), de 2014 à legislatura vigente².

Sem adentrar todos os meandres que a discussão em torno da proposta enseja- por exemplo, a luta travada contra a "ideologia de gênero"- o presente artigo tem por objetivo o retomar o debate sobre a objetividade/ imparcialidade e sua relação com a história, numa perspectiva histórica, sendo esta uma das questões que perpassam o debate atual sobre o projeto Escola sem Partido no Brasil. Toma-se como pressuposto a importância da história neste debate, bem como o papel desta disciplina, de seus livros didáticos e dos professores, dos quais se exige uma "neutralidade" na abordagem dos conteúdos escolares.

Articulando análises dos debates teóricos historiográficos, ocorridos nos séculos XIX e XX, e dos discursos que dão sustentação ao movimento Escola sem Partido, são problematizados os conceitos de neutralidade, objetividade e imparcialidade, evidenciando como estes incidem diretamente sobre os modos de fazer, pensar e ensinar a história. Estes termos, que ressurgem com frequência no debate atual acerca do programa ESP, são historicizados a partir de discussões, em que estes aparecem, em distintos momentos, assinalando os contornos que ganham nesse itinerário. Tomo por referência o percurso trilhado por Delacroix, Dosse e Garcia (2012) sobre historiografia francesa, situando, como ponto de partida, o nascimento da história como disciplina acadêmica.

Essa disciplina, bem como seus livros didáticos e professores especializados tornaram-se alvos privilegiados destes projetos, na medida em que estes tentam coibir a discussão sobre "assuntos relacionados ao noticiário político ou internacional, ao considerarem estes "doutrinação" e desvio do conteúdo escolar (PENNA, 2016, p. 46). A "suspeita" do caráter político que recai sobre disciplina e, conseqüentemente, sobre os livros didáticos e professores de história, possui rastros históricos cujas ressonâncias podem ser encontradas nos debates teóricos historiográficos nos séculos XIX e XX, na França, com grande repercussão no Brasil e na formação da historiografia brasileira. Mas como esperar

² Os projetos de lei nº 2974/2014 e nº 867/2014 foram os primeiros a propor a criação do programa Escola sem Partido, a partir das ideias do movimento criado em 2004, no estado e no município do Rio de Janeiro. (PENNA, 2016). Artigo da Revista *Nova Escola* traz um histórico dos projetos de lei que tramitaram na Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/15818/entenda-o-novo-projeto-do-escola-sem-partido-que-tramita-na-camara>. Acessado em 08/08/2019.

que a história ensinada contemple apenas o passado, se a história, como conceito moderno, tornou-se "espaço de experiência e meio de reflexão da unidade social e política que se tem em vista?" (KOSELLECK, 2016, p. 190).

A preocupação, do programa ESP com o debate político, traz implicações diretas sobre o ensino de história, que ao analisar fatos da atualidade, realizando a necessária articulação entre passado e presente, tem seus objetivos e função social questionados. Essa abordagem permite que se trabalhe, numa perspectiva integrada, os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas sociais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, fixada pela Resolução nº 7, de 14 de novembro de 2010, estabelece no art. 16 que

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo. (BRASIL, 2013, p. 134)

A transversalidade do currículo, acima explicitada, estaria comprometida pela proposta do ESP que considera “doutrinação” tal abordagem, realizada pelos professores em sala de aula, de vários dos temas supracitados. Seguindo ainda os princípios e concepções que norteiam o currículo, a recém aprovada Base Nacional Comum Curricular- BNCC, em relação ao componente curricular de História, afirma que “o passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual.” (BRASIL, 2017, p. 396)

Como se observa, a relação passado/presente, temas abrangente/ específicos/ contemporâneos, previstas nesses documentos como princípios a serem seguidos, tornam-se também uma questão incômoda para os que enxergam na abordagem destes temas uma oportunidade para professores promoverem uma

doutrinação político-ideológica em sala de aula, de forma sistemática e organizada, com apoio teórico (Gramsci, Althusser, Freire, Saviani, etc.),

político (governos e partidos de esquerda, PT à frente), burocrático (MEC e secretarias de educação), editorial (indústria do livro didático) e sindical.³

Se uma das competências estabelecidas para o ensino de história é compreender os acontecimentos históricos e as transformações ao longo do tempo para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo⁴, seria possível e desejável que o professor não analisasse e se posicionasse diante desses acontecimentos, inclusive os da contemporaneidade? É possível atingir a neutralidade exigida pelos defensores do ESP no exercício dessa análise? Que concepção de história subjaz desse argumento? O que se espera do ensino de história? Que objetividade é desejável nesse ensino? Tais questões ajudam a compreender porque o ensino de história, tal como definido nessas orientações e diretrizes, constitui-se num “problema” para os defensores do Escola sem Partido e permitem problematizar os conceitos evocados nesse debate.

Neutralidade e Objetividade no ensino de história

O programa *Escola sem Partido* foi edificado tendo como pressuposto o princípio da neutralidade, visando o alcance de uma objetividade pretensamente neutra. O nome que intitula o programa em questão supõe que a escola e seus sujeitos não devam estar atrelados à partidos políticos, como argumentam seus defensores ao afirmar existir uma articulação entre partidos de esquerda no Brasil e professores militantes a serviço deste. Não "tomar partido" seria a forma de garantir certa neutralidade nas discussões em sala de aula. A expressão remete à reflexão feita por Jörn Rüsen opondo objetividade e partidarismo. Ele define este último como

aquilo que se refere aos posicionamentos mais práticos na vida social, e que portanto corresponde a parcela mais visível da subjetividade dos atores envolvidos no processo de elaboração historiográfica. (BARROS, 2010, p. 74).

Historiadores e professores de história, elaborando ou ensinando, lidam com este conhecimento que por articular questões políticas, sociais, culturais e econômicas, seria mais “vulnerável” à distorções, de acordo com os adeptos do ESP. Há de se reconhecer, entretanto,

³ O texto é a resposta fornecida na página do movimento Escola sem Partido, para uma das perguntas do FAQ (Frequently Asked Questions) – perguntas frequentes. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/faq-top> . Acessado em 06/08/2019.

⁴ Uma das sete competências específicas estabelecidas pela recém aprovada BNCC. (BRASIL, 2017)

que a busca pela objetividade e imparcialidade ocupou espaço em inúmeros debates historiográficos sobre a construção do conhecimento histórico e seu ensino, evidenciando uma preocupação teórica frequente. Antes de retomar algumas problematizações desse debate, reproduzo uma das questões frequentes na página do movimento ESP: *Afinal, existe neutralidade ideológica? A objetividade científica não é o mito?* A resposta dada nos ajuda a problematizar a questão que persegue não apenas os professores de história, mas própria a disciplina escolar e acadêmica, desde a sua constituição.

A justificativa-padrão utilizada pelos promotores da doutrinação ideológica nas escolas é a de que “não existe imparcialidade”, já que “todo mundo tem um lado”. Para os professores e autores militantes, isto resolve o problema, pois, se não existe neutralidade, cada um que cuide de “puxar a brasa para a sua sardinha”. A dose de má-fé embutida nesse raciocínio é extraordinária. O fato de o conhecimento ser vulnerável à distorção ideológica – o que é uma realidade inegável, sobretudo no campo das ciências sociais – deveria servir de alerta para que os educadores adotassem as precauções metodológicas necessárias para reduzir a distorção. Em vez disso, a militância utiliza esse fato como salvo-conduto para a doutrinação. A perfeita objetividade científica pode ser impossível; mas perseguir o ideal da objetividade científica é não apenas possível, como moralmente obrigatório para um professor.⁵

Os termos imparcialidade/ neutralidade/objetividade são articulados na resposta, sem a preocupação de melhor defini-los ou distingui-los. Tratados de forma equivalente, são colocados como algo “impossível” de alcançar, concordando com seus opositores. Alertam, porém, que devam ser perseguidos e que “precauções metodológicas” podem “reduzir” a “distorção ideológica” de um conhecimento a esta “vulnerável”. Os argumentos frágeis e sem fundamentação teórica trazem, entretanto, conceitos que desde o século XIX participam dos debates historiográficos. Estes, como o próprio conceito de história, possuem sua historicidade (KOSELLECK, MEIER, *et al.*, 2016).

Dois conceitos – imparcialidade e objetividade – tornaram-se recorrentes, cabendo aqui distingui-los. Para isso, recorro a estudiosos de campos diversos que preocuparam-se em problematizar esses conceitos e sua relação com a produção do conhecimento. O historiador Jörn Rüsen define objetividade como uma intenção ou pretensão de alcançar uma validade que vai além da relação entre a posição de seus autores e leitores na vida social. (RÜSEN, 2001). Essa questão atrai outras como a "verificabilidade do conhecimento histórico

⁵ Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/faq-top> . Acessado em 06/08/2019.

produzido, a da relação do historiador com as fontes (elas mesmas mergulhadas na subjetividade), ou a da escolha de metodologias apropriadas" (BARROS, 2010, p. 74). A dicotomia objetividade/ subjetividade, por sua vez, envolve aspectos epistemológicos, éticos e metodológicos e participa, não só da definição da história como conhecimento científico mas do próprio ofício do historiador e das "verdades" inscritas no trabalho historiográfico.

Maria Lourdes Motter, na área da Comunicação Social, discute a relação entre ficção e história reafirmando a impossibilidade de "ser objetivo, no sentido de não se poder atingir uma objetividade absoluta, uma vez que o sujeito do conhecimento introduz algo de si no objeto, instituindo entre ambos uma relação subjetiva-objetiva. (MOTTER, 2001, p. 29) Para distinguir objetividade de imparcialidade, Motter (2001) evoca o historiador medieval belga Leopold Génicot:

"Para Génicot, a imparcialidade é deliberada, a objetividade é inconsciente. Se a primeira exige do historiador honestidade, a segunda supõe mais, a objetividade histórica constrói-se pouco a pouco, através de revisões incessantes do trabalho do historiador, verificações sucessivas e lenta acumulação de verdades parciais" (MOTTER, 2001, p. 29)

Tratados constantemente de forma dicotômica, estes conceitos associam-se a um terceiro, igualmente presente nos discursos do movimento ESP. Pensando na relação sujeito/objeto os antropólogos colombianos Eduardo Restrepo e Axel Rojas assinalam que o conceito de neutralidade

"... suponen un conocimiento sin sujeto, o mejor, un conocimiento donde el sujeto toma distancia de sí para producir un conocimiento, no contaminado" por sus particularidades e sus intereses. Este distanciamiento de sí, esta supresión de los efectos de la mundanal subjetividad, es condición de posibilidad para generar un conocimiento válido, un conocimiento con pretensión de validez universal. (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 138)

Ao instituir como princípio da educação nacional a "neutralidade política, ideológica e religiosa do estado"⁶, o programa busca coibir o "abuso na liberdade de ensinar", impedindo que o professor "aproveite da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e

⁶ Ante-projeto de lei disponibilizado na página de internet do movimento. Disponível em: <http://escolasempartido.org/component/content/article/2-uncategorised/485-anteprojeto-de-lei-municipal-e-minuta-de-justificativa>.

partidária."⁷. O movimento, cujo programa tem ganhado adeptos e críticos, instituindo como vítima da "doutrinação política e ideológica", o estudante e como algoz, o professor, ao exigir deste "neutralidade" no exercício de sua função, não estaria desconsiderando que o próprio fazer histórico e o lugar do sujeito nesse fazer?

Em história, como em todas as áreas do conhecimento, a pesquisa se articula com um lugar sócio-econômico-político e cultural. Implica um meio de elaboração circunscrito por determinações próprias. Os documentos e as questões que são propostas ao pesquisador articulam-se a interesses, bem como os métodos se instauram em função desse lugar (MOTTER, 2001, p. 29-30)

Revisitando os clássicos historiadores Charles-Victor Langlois e Charles Seignobos, constata-se que estes já reconheciam, em seus trabalhos no fim do século XIX, que os fatos não estão prontos, pois só existem por sua posição relativamente a um observador, sendo a história apenas "um modo de conhecer". (SEIGNOBOS apud PROST, 2015, p.70) Se o fatos não são dados e dependem do questionamento das fontes, tornam-se construções feitas pelo historiador, o que implica uma escolha (de fontes e questões) e, portanto, uma subjetividade no conhecimento histórico.

Se mesmo os adeptos do programa reconhecem, como os estudiosos aqui elencados, a impossibilidade de se alcançar a objetividade absoluta e o risco inevitável da subjetividade na relação com o conhecimento produzido, percebe-se que a insistência em perseguir essa "neutralidade" constrói-se a partir de um discurso igualmente impregnado em termos ideológicos. A neutralidade defendida, nessa perspectiva, sustenta-se numa concepção de história "objetiva" capaz de reconstituir a "verdade" dos fatos históricos. E nesse sentido, essa "verdade", bem como a memória dos acontecimentos históricos, coloca-se igualmente em disputa.

Em artigo, disponível na página de internet do movimento, o seu coordenador, o advogado Miguel Nagib, argumenta que por traz dos objetivos de formar cidadãos críticos, visando a construção de uma sociedade mais justa, os professores estariam usando, na situação de aprendizagem, "a audiência cativa dos alunos e o recinto fechado da sala de aula para tentar obter a adesão dos estudantes a uma determinada corrente ou agenda política ou

⁷ O objetivo do programa Escola sem Partido, assim como os deveres do professor, estão disponíveis na página: <http://www.programaescolasempartido.org>. Acesso em 06/12/2016.

ideológica”⁸. Nessa concepção, o professor “doutrinador” – “covarde” e “antiético”, - abusa de sua liberdade de ensinar, comprometendo a liberdade política dos estudantes, considerados “inexperiente” e “imaturado”. Entendendo que o professor usa sua disciplina como “instrumento de cooptação política e ideológica”, o movimento elabora uma lista de deveres para o professor, dentre elas exigindo-se do mesmo que

ao tratar de questões políticas socio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade- as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas correntes a respeito⁹.

Tais questões estão intrinsicamente relacionadas ao ensino de história, colocando a prática docente destes professores na mira do discurso que busca legitimar o referido movimento. Quais seriam as versões, por exemplo, para o que nos livros de história conceitua-se como ditadura ou golpe militar? Este é um caso exemplar, dentre tantos outros, da disputa estabelecida pela “verdade”, em relação a determinados fatos históricos, disputa essa que tem ganho visibilidade no contexto atual. Marcado por um “revisão histórico”, este, porém, fundamenta-se mais em concepções ideológicas, que divergem das interpretações correntes na historiografia brasileira, que na análise das fontes. Inserido num contexto de avanço do conservadorismo no Brasil, tal “revisão” subsidia os argumentos do movimento ESP, na defesa pelas “várias versões” a serem apresentadas aos estudantes.

O historiador Marcos Napolitano¹⁰, analisando esse contexto, pontua que todo revisionismo histórico abriga um debate ideológico e que a história admite várias interpretações, desde que partam da análise documental. Quando isso não ocorre, o revisionismo transforma-se em negacionismo, como se tem observado na discussão em torno do programa Escola sem Partido.

Objetividade e Imparcialidade: historicidade e enraizamento social

⁸ Trecho do artigo *Professor não tem direito de “fazer a cabeça” do aluno*, escrito por Miguel Nagib em 2013. Disponível em: <http://escolasempartido.org/artigos/412-professor-nao-tem-direito-de-fazer-a-cabeça-de-aluno> . Acessado em 06/07/2019.

⁹ Um dos seis deveres estabelecidos na proposta do programa Escola sem Partido. Disponível em: <http://escolasempartido.org/deveres-do-professor>. Acessado em: 04/03/2019.

¹⁰ Entrevista concedida ao Jornal Nexo, “Por que há uma onda revisionista das ditaduras sul-americanas”, em 02/09/2018. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2018/09/02/Por-que-há-uma-onda-revisionista-das-ditaduras-sul-americanas>. Acessado em, 05/08/2019.

Os formuladores e adeptos do programa ESP não inovam ao exigirem "neutralidade" da história. Tanto a disciplina escolar quanto a acadêmica, nos percursos que a constituíram, foram questionadas e instigadas a buscarem uma objetividade e imparcialidade. Como sujeitos destes processo, professores e historiadores tiveram seus posicionamentos políticos e ideológicos igualmente questionados. Entretanto, as questões colocadas foram formuladas a partir de determinados lugares e contextos, bem como motivadas por concepções e indagações de suas épocas. Analisando as correntes históricas na França nos séculos XIX e XX, em obra de Delacroix, Dosse e Garcia (2012)¹¹, identifica-se como as questões sobre objetividade e imparcialidade perpassam os debates historiográficos que tensionam a história, evidenciando que esta é uma questão antiga e que está longe de ser esgotada.

A escolha pelo percurso historiográfico francês justifica-se não apenas pelas evidências no referido debate, mas em função de sua reconhecida presença¹² na constituição da historiografia brasileira.

"Sem dúvida, a França teve um papel primordial, o que pode ser demonstrado pela recorrência a autores franceses no que chamamos de a arqueologia da história Cultural ou na definição do novo patamar epistemológico que acompanha a nova abordagem, sejam eles historiadores, filósofos ou sociólogos". (PESAVENTO, 2003, p. 99).

Essa tendência francesa pode ser, igualmente, constatada em diversas passagens da história dessa disciplina escolar no Brasil: Circe Bittencourt (2004) aponta como, no século XIX, com a adoção de livros franceses no Colégio Pedro II, seus programas foram inspirados no ensino secundário francês. Destaca também o predomínio do método de ensino voltado para a memorização (método mnemônico) proposto pelo historiador francês Ernest Lavisse, "cuja obra didática serviu de modelo para a confecção da produção pedagógica nacional"(BITTENCOURT, 2004, p. 69)

No percurso de ambas, disciplina acadêmica e escolar, o debate objetividade/imparcialidade insiste em reaparecer. Analisando a trajetória da primeira, no contexto

¹¹ O livro *Correntes históricas na França, séculos XIX e XX*, de Delacroix, Dosse e Garcia (2012), apresenta um quadro geral dos debates sobre os desafios e especificidades da elaboração do conhecimento histórico, no qual situam-se as questões sobre objetividade e imparcialidade. Numa perspectiva historiográfica, busca captar as múltiplas dimensões e a historicidade do fazer história, a partir do nascimento da história como disciplina, no século XIX, às tendências historiográficas mais recentes.

¹² Ronaldo Vainfas reforça como uma sólida tradição historiográfica se consolidou no Brasil com as correntes marxistas e "o grupo dos Annales da primeira geração, isto é, de Febvre e Bloch à Fernand Braudel"(CARDOSO; VAINFAS, 2011, p. 337)

francês, iniciado no século XIX, a superação do modelo erudito no reconhecimento da história como ciência, efetiva-se a partir de um novo modo fazer história. Diante da necessidade de compreender o processo revolucionário na França, o século XIX assiste a emergência de narrativas históricas capazes de interpretar os fatos recentes por meio do trabalho com as fontes e arquivos. "Espera-se da ciência uma pacificação da história nacional e a constituição de uma autêntica disciplina histórica que possa servir de fermento nacional" (DELACROIX, DOSSE e GARCIA, 2012, p. 73). As interpretações diversas na escrita da história da Revolução francesa- matriz da vida política no período- permitem ver que historiadores se valiam, dentre outros recursos, de suas paixões e posições políticas para compor essas narrativas. Visões fatalistas, místicas ou democráticas da Revolução moldavam suas escritas caracterizadas pela parcialidade de historiadores liberais e republicanos.

A busca pela "verdade" desses acontecimentos só poderia ser garantida por meio da objetividade e imparcialidade, tendo como referência os debates e trabalhos historiográficos alemães. Humboldt, nas "Tarefas do Historiador" (1921), "inscreve a prática historiográfica numa tensão entre a investigação rigorosa, imparcial e crítica, que é um elemento constitutivo do seu ofício- sua "tarefa profissional"- e a necessidade de operar uma síntese que mobilize a intuição do todo" (DELACROIX, DOSSE e GARCIA, 2012, p. 78). Multiplicam-se os discursos "cientificistas"- pautados nas concepções do trabalho científico das ciências experimentais (física, química, biologia), convidando a história a romper com a tradição literária e filosófica, garantindo assim sua legitimidade como conhecimento científico.

A história ocupa lugar central naquele que é conhecido como o século da história", quando são definidas as qualidades do historiador: modéstia, prudência, erudição, recusa das paixões. (DELACROIX et al., 2012, p. 83) O historiador, igualmente, adquire relevância social ao tornar-se "o artesão da memória nacional":

"O historiador não pode compreender o passado sem certa simpatia, sem esquecer seus próprios sentimentos, suas próprias ideias, para apropriar por um instante os dos homens de antigamente, sem se colocar no lugar deles, sem julgar os fatos no ambiente em que eles se produziram. (...) Ao mesmo tempo, o historiador conserva, porém, a perfeita independência de espírito e não abandona de modo algum seus direitos de crítico e de juiz. (MONOD (1876) apud DELACROIX et al., 2012, p. 86)

Nesse momento de renovação historiográfica, a autonomia e liberdade criadora daqueles historiadores eruditos e autodidatas precisava estar assegurada, sem abrir mão da

legitimidade científica conferida aos seus trabalhos. Ainda que associada à uma "independência de espírito", percebe-se, no processo de profissionalização dos historiadores franceses e de estabilização de uma historiografia metódica, como a imparcialidade, nos discursos dessa corrente, se configura de forma ambígua.

O historiador francês Fustel de Colanges define, nesse momento, o documento histórico como o fundamento do método que se deseja construir para essa história ciência. Para este historiador do século XIX, "a exatidão, a imparcialidade do historiador em relação ao seu objeto são os fundamentos da objetividade histórica." (DELACROIX, DOSSE e GARCIA, 2012, p. 99). A subjetividade situava-se, no fazer histórico, pela via da imaginação do historiador frente aos documentos e não na presença de ideias pessoais.

O debate historiográfico do período evidencia a constância das questões sobre objetividade/ imparcialidade. O historiador francês Alphonse Aulard, já questionava no fim do século XIX, "até que ponto um francês que expõe, em 1886, a história da Revolução Francesa pode ser imparcial?" (AULARD apud DELACROIX et.al, 2012, p. 119). Para ele, os vínculos partidários dos historiadores aos partidos políticos da época, comprometiam o alcance dessa imparcialidade histórica, evidenciando que a distância dos acontecimentos seria elemento chave para que esta fosse assegurada. O engajamento político dos historiadores do período participava da construção de diferentes histórias a partir de olhares e concepções distintas sobre o passado. A imparcialidade seria assim inevitável, visto que compromissos republicanos e científicos eram indissociáveis. Por outro lado, a história baseada em arquivos e na erudição garantia uma certa objetividade científica .

Conceitos imbricados nesse debate, objetividade e imparcialidade colocam questionamentos sobre o modo de fazer e pensar a história. O modelo metódico é duplamente censurado: "por um lado, os que lhe censuram o culto da objetividade e sua pouca atenção aos processos científicos do conhecimento histórico; por outro, os que denunciam o arraigamento excessivo no particular e no individual, o que provoca um déficit científico"(DELACROIX et al, 2012, p. 124).

Retoma-se a discussão feita por Humboldt sobre a subjetividade do passado, inscrita nos documentos, e a do próprio historiador, nessa filosofia crítica da história denominada "historicismo". A defesa da história como uma ciência livre e objetiva era condição para distanciar-se da filosofia especulativa. O modelo metódico, por sua vez, ainda no século XX,

trazia fundamentos da objetividade histórica - a exatidão, a imparcialidade do historiador embora em relação ao seu objeto – no mesmo momento que a história escolar assumia sua função patriótica, como instrumento de educação política.

O período entre-guerras, marcado por incertezas e instabilidades, traz novos questionamentos, provocando um “mal-estar” no ensino de história e a necessidade de substituição do tratamento enciclopédico e cronológico contínuo dos períodos históricos, indo além da visão positivista da história como crônica dos acontecimentos. A abordagem da guerra e a guerra exigia um equilíbrio entre a "pura história científica e a tentação por parte do historiador de tomar partido num contexto em que a neutralidade em relação ao passado recente de Vichy¹³ é difícil de entender"(DELACROIX et al, 2012, p. 161). Marcado por recomposições disciplinares, a questão das relações entre ciência e ação política reaparece nos debates desse período. Para os historiadores Lucien Febvre e Marc Bloch, fundadores dessa corrente historiográfica dos *Annales*, essa separação era uma forma de romper com os metódicos e a subordinação que criaram da história à política. Todos os argumentos convergiam para a busca da autonomia científica, numa conjuntura epistemológica, das décadas de 1920/30 na França, que colocou a história e seu ofício em crise.

A História vê sua posição questionada pelo desenvolvimento da Geografia, as Sociologia e da Psicologia. Questões como sua função social, a relação passado/ presente, o engajamento político do historiador e a ameaça à objetividade da história permeiam o debate desse momento que acompanhou a dinâmica de renovação na busca pela legitimidade científica, tendo como referência as ciências naturais. O alinhamento pretendido entre ciências da natureza e as ciências históricas/ psicológicas e históricas, no decorrer do século XX, só poderia ser atingido parcialmente dada a própria natureza do objeto da história: os fatos humanos. O que seria a história senão um esforço científico para a compreensão destes?

A hegemonia da prática histórica dos *Annales* no pós-guerra, chega com força ao Brasil, inserindo-o nessa zona de influência francesa possibilitada pela globalização. Com o advento da história do tempo presente, a proximidade temporal dos fatos coloca o historiador sob vigilância, acentuando novamente o debate sobre objetividade/subjetividade e a questão do engajamento. Essa indivisibilidade faz o passado mais próximo adentrar o campo de investigação do historiador fazendo "explodir o objetivismo reivindicado pelos que definiam

a história a partir do corte entre um passado fixo a ser exumado e um presente considerado posto de observação de uma possível prática científica"(DELACROIX et al., 2012, p.243).

A presentificação da história traz a reflexão sobre o envolvimento subjetivo do historiador em seu objeto de estudo e a incompletude da objetividade historiadora. "Paul Ricoeur mostra que a história está ligada a uma epistemologia mista, a um entrelaçamento de objetividade e de subjetividade, de explicação e de compreensão."(DELACROIX et al, 2012, p. 246) Novamente a tensão entre a objetividade necessária de seu objeto e a sua subjetividade própria reaparece para questionar o fazer histórico e sua ambição cientificista. Ricoeur defende que a "prática do historiador é uma prática em tensão constante entre a objetividade para sempre incompleta e a subjetividade de um olhar crítico". (DELACROIX at al, 2012, p. 246).

Na segunda metade do século XX, a história do presente e do político se encontram com o renascimento da história do político, mantendo no debate os velhos e recorrentes temas. Mas é a chegada do marxismo no ambiente historiador que ilumina a censura do engajamento na escrita da história. Na década de 1950, numerosos historiadores se identificaram com o Partido Comunista Francês. Nos anos 60 e 70 muitos ainda conservam o horizonte teórico do marxismo e sua noção de ideologia, momento em que o materialismo histórico torna-se a "ciência da cientificidade da ciência". (DELACROIX et al, 2012). Contraditoriamente, é no momento de claro engajamento político que historiadores conseguem inserir no fazer histórico o elemento que, na época, assegurava a legitimidade científica da história.

O uso da estatística, complementando esse quadro, favorece a legitimação científica que está em ação, pela presença dos dados quantitativos, rumo à ruptura com a retórica. Esse quadro se modifica quando a função social da história assume o centro deste debate, especialmente nos anos 1980/1990, contexto de crise mas também de renovação historiográfica. Com a história política renovada, a constituição de uma história do tempo presente, a renovação da história social e a promoção da história cultural, as temáticas da memória e identidade ganham espaço nessa reflexão sobre "velhos questionamentos acerca da objetividade, da intenção de verdade ou do regime de conhecimento próprio da história". (DELACROIX at al, 2012, p. 321) O contexto é propício para o retorno da narrativa e o questionamento da história científica de pretensões explicativas. Fazem coro a essa crítica

anticientifista, Paul Ricoeur, Hayden White, Roland Barthes, Paul Vayne, Michel de Certeau e Michel Foucault, evidenciando a relação do historiador com a narrativa, e fortalecendo a concepção da história como discurso.

A ruptura com abordagens mais objetivistas- marxismos, estruturalismo e funcionalismo- faz emergir uma nova sensibilidade teórica nas ciências sociais e na história, relativizando a questão da objetividade. A história do tempo presente rebate as críticas da objetividade inacessível, demonstrando que o recuo no tempo não a garante necessariamente, "pois as paixões provocadas pela Revolução Francesa ainda não se extinguiram, ela é menos uma consequência quase mecânica do recuo do que um efeito da capacidade que o historiador tem de fazer calar preconceitos e prevenções". (RÉMOND, apud DELACROIX et al, 2012, p. 352).

Os movimentos destacados, na historicidade dos debates historiográficos na França nos séculos XIX e XX, confirmam a recorrência do tema da objetividade/ imparcialidade no âmbito da história, marcado por problemáticas específicas de cada contexto. Na história dessa disciplina, a ruptura da continuidade do tempo histórico expresso pela noção de progresso (KOSELLECK, 2006) instala numa posição central identidade e memória, impondo aos historiadores uma remodelação de uma identidade nacional em crise. Esta é então recomposta a partir de "batalhas de memória"(DELACROIX et al, 2012, p. 374) que colocam em evidência novamente a questão do engajamento dos historiadores (militância) e os riscos de uma ideologização crescente dos debates da histórica contemporânea¹⁴.

Essas "demandas memoriais" evidenciam o vínculo entre a função de conhecimento e a função social da história, num momento em que as identidades assumem posição central, a partir da década de 1990. O ponto de vista relativista sobre esse conhecimento histórico, que recusa toda pretensão à objetividade e à verdade das proposições históricas - especialmente dos partidários do *linguist turn*¹⁵ - dá origem a vários debates que retomam o projeto da

¹⁴ Delacroix, Dosse e Garcia trazem inúmeros exemplos do engajamento político de historiadores republicanos, liberais, comunistas, etc. As dificuldades do historiador inglês Eric Hobsbawm (Era dos Extremos) para encontrar um editor na França - "em parte por causa de seu engajamento filorrevolucionário", é um exemplo. (2012, p. 374).

¹⁵ "A compreensão de que toda escrita é já um trabalho a posteriori de significação da própria experiência obrigou os historiadores à problematização de sua escrita, sobretudo a partir daquilo que se convencionou chamar de *linguistic turn*". (GUIMARÃES, 2007, p. 30)

objetividade constitutivo da história. Se a história era narrativa, a intenção de verdade garantiria seu distanciamento da ficção.

Nos debates contemporâneos o pluralismo interpretativo prevalece, bem como as posições acerca da objetividade/ imparcialidade, conceitos aqui explorados na historicidade desta disciplina, revelando que estes ajudaram a defini-la e participam de sua construção. Os questionamentos sobre estes elementos e sua relação com a história estão longe de ser superados, em especial numa contemporaneidade marcada pela indissociabilidade do social e do cultural, pela fragmentação dos objetos e pela centralidade do simbólico e das múltiplas identidades de grupos e indivíduos, uma história cujo projeto não reivindica ser uma história-ciência social. (DELACROIX et al., 2012, p. 407)

Assumindo os riscos da subjetividade

No percurso analisado evidencia-se, na historicidade das disciplinas acadêmica, como as questões sobre objetividade e imparcialidade tornaram-se temas recorrentes colocando historiadores e professores na mira da neutralidade, imparcialidade e objetividade. No enraizamento social dessa questão, o programa ESP a recoloca indicando, entretanto, uma preocupação de caráter ideológico e político, ao contrário dos debates historiográfico analisados, que articulavam preocupações teóricas.

Nos debates historiográficos, a objetividade configura-se como o objetivo de um discurso histórico que se pretendia mais científico. No programa ESP, a preocupação política, mais que a teórica, sustenta suas justificativas e embasam seus questionamentos. O engajamento e a doutrinação são os alvos do programa. Interessante observar que historicamente os envolvimento políticos de historiadores foram igualmente questionados, bem como a neutralidade dos professores no exercício de suas funções e ofícios. A discussão atual apresenta, porém a particularidade do caráter de vigilância e controle de saberes e práticas.

Para além do nítido controle que se deseja instituir sobre estes, o projeto ESP - na discussão sobre “neutralidade” - retoma as questões da objetividade e a imparcialidade, considerando-as atributos necessários tanto para os conteúdos ministrados, quanto para as práticas educativas. O caráter do saber histórico, como pontuado na discussão conceitual inicialmente, confronta-se com esses objetivos. A história encontra-se implicada por uma

subjetividade na construção do objeto pelo historiador, na escolha de suas fontes e na interpretação dessas para a construção de suas narrativas, concepção esta desconsiderada pelos princípios educacionais instituídos no programa em questão.

As preocupações com a neutralidade da história reforçam a concepção de que este é um saber dotado de poder, cujos sentidos atribuídos ao passado trazem implicações sociais. Fatos históricos são utilizados para justificar e fundamentar posições jurídicas, sociais, teológicas, morais ou políticas, transformando a história num "conceito reflexivo" (KOSELLECK, 2016, p. 210), cujas comprovações históricas podem ser utilizadas para criticar ideologias ou sucumbir à elas. Foucault lembra que todo saber estabelece regimes de verdade, instituídos pela história invocada como árbitro dos acontecimentos.

Fazer história é antes de tudo assumir os riscos da subjetividade, indissociável das interpretações das fontes, da construção dos objetos e narrativas. "Na história, é impossível opinar de forma superficial e à distância: quem pretendesse defender tal postura seria tresloucado e estaria confessando simplesmente sua incorrigível ingenuidade". (PROST, 2015p. 93) Assumir os riscos da subjetividade torna-se, assim, condição para garantir a objetividade histórica.

Referências

- BARROS, José D'Assunção. *Objetividade e subjetividade no conhecimento histórico: a oposição entre os paradigmas positivista e historicista*. In: **Revista Tempo, Espaço e Linguagem (TEL)**, v.1, n.2, maio/ago. 2010
- BITTENCOURT, Circe Maria fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (orgs) **Domínios da História - 2ª ed.**- Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.
- DELACROIX, Christian; DOSSE François; GARCIA, Patrick. **Correntes históricas na França, séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2012.
- GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. *O presente do passado: as artes de Clio em tempos de memória*. in: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rachel. (orgs) **Cultura Política e leituras do Passado: historiografia e ensino de história**. Ed. Civilização Brasileira, 2007
- KOSELLECK, Reinhart, MEIER, Christian, HORST Günther; ENGELS, Odilo. **O Conceito de História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.
- MOTTER, Maria Lourdes. **Ficção e História: imprensa e construção da realidade**. São Paulo: Arte & Ciência - Villipress, 2001.
- PESAVENTO, Sandra Jatthy. *História e História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PENNA, Fernando de Araújo. *Programa "Escola sem partido": uma ameaça à educação emancipadora*. In: GABRIEL, Carmem Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus leonardo Bonfim (orgs.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. - 1. ed.- Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história*. 2ª ed.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

RESTREPO, Eduardo. ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. 1a Ed. Popayán. Editorial Universidad del Cauca, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica, teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: EDUnB, 2001.