

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

**ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE “ESCOLA SEM PARTIDO”:** a ascensão do conservadorismo e as disputas de narrativas na construção do saber histórico escolar na atualidade (2014 - 2018)

Márcio Henrique Baima Gomes  
PPGHIST-UEMA  
marcio\_historic@hotmail.com

## RESUMO

O texto a seguir tem como base o conjunto de reflexões suscitadas durante as comunicações no Simpósio Temático 038, intitulado “Educação democrática e ensino de História: embates políticos, enfrentamento do anti-intelectualismo e dos negacionismos, proposições pedagógicas de caráter emancipador”. Reflete também alguns pressupostos de uma pesquisa, ainda embrionária, que aborda as disputas de narrativas no espaço público digital sobre a história ensinada, mobilizada pelo movimento Escola Sem Partido, no contexto da ascensão do conservadorismo no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de História; Escola Sem Partido; Disputas de narrativas.

## **O Escola Sem Partido e as disputas de narrativas no *ciberespaço***

Na conjuntura atual, marcada pela ascensão do conservadorismo no Brasil e pela ação dos movimentos ativistas que lhe são constitutivos, observamos que o ensino de história, suas narrativas e professores da disciplina que atuam do Ensino Básico, independente dos espaços que ocupam (escolas públicas ou privadas), têm sido alvos de duros questionamentos que colocam em xeque a legitimidade do conhecimento histórico e a atuação dos profissionais da área (PINSKY; PINSKY, 2021), assim como também as formas tradicionais de ensino de história nos espaços formais de aprendizagem.

É nesse contexto que surge o movimento Escola Sem Partido. Apesar de ter surgido em 2004, é a partir de 2014 que assume a sua forma jurídica, como projeto de lei, que [...] resultou de uma encomenda, por telefone, a Miguel Nagib, feita pelo

## ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

empresário, advogado e político brasileiro Flávio Bolsonaro [...]” (ORSO, 2019, p. 137), filho do atual presidente da República.

A partir daí, o Escola Sem Partido se firma como projeto de poder conservador para disputar espaço no campo da educação, atuando no *ciberespaço*<sup>1</sup>, questionando as elaborações do saber histórico escolar ao defenderem versões de uma história tradicional, apoiada nas “[...] prerrogativas historicistas do século XIX, que preconizavam a possibilidade de um conhecimento neutro e imparcial” (MENESES, 2018, p. 173).

De 2014 até o momento presente, o movimento Escola Sem Partido tem se destacado, alcançado apoio, engajamento social e político, apoiadores no congresso, judiciário e sociedade civil, tentando pautar o debate educacional, dentro, é claro, da perspectiva tradicional e conservadora. Sendo assim, é de fundamental importância compreendermos como esse movimento tem contribuído no processo de questionamentos e disputas de narrativas sobre o saber histórico escolar, o ensino de história e o exercício docente.

Como já observado, o movimento se consolida no contexto de ascensão do conservadorismo no Brasil<sup>2</sup>, buscando firmar seus valores na escola<sup>3</sup>, disputando a

---

<sup>1</sup> Para Pierre Lévy (1999, p. 17), o termo ciberespaço “[...] especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”. Complementando, “[...] é o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores das memórias de computadores.”

<sup>2</sup> Entendemos o avanço do conservadorismo no Brasil, no contexto atual, como fruto das dinâmicas sociais decorrentes das mudanças políticas, econômicas e culturais ocorridas durante os governos do Partido dos Trabalhadores. Com todos os limites do “reformismo fraco” (SINGER, 2012) nos governos do PT, são inegáveis as mudanças conjunturais que resultaram em maior distribuição de renda, no fortalecimento das pautas identitárias, no ingresso das classes menos favorecidas nas universidades. Frações da classe média, tradicionalmente conservadoras, reagiram a essas mudanças, pois representavam uma afronta à sua visão de mundo e ao seu status. Portanto, para defender a “família tradicional brasileira”, os conservadores negam os avanços da classe trabalhadora, as pautas identitárias, a participação do Estado nos programas assistenciais que favoreceram os mais pobres, o comunismo, o debate de gênero, entre outros.

<sup>3</sup> A construção e a reconstrução de memórias e identidades estão permanentemente em disputa, e as narrativas históricas no espaço escolar têm um papel importante nesse processo. Assim, a escola se constitui em um *locus* de disputas, em que as diferentes narrativas são contadas e recontadas. (MORAES, 2011).

## ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

narrativa sobre o saber histórico escolar, o que pode ocasionar impactos no *currículo*<sup>4</sup>, nos conteúdos, no ensino e nas práticas docentes.

Essa disputa se dá, essencialmente, no espaço virtual em que o movimento Escola Sem Partido (através das suas redes sociais e site) está familiarizado em termos de ação, o que contribui para amplificar seu ideário conservador e as versões da história que consideram aceitáveis. Tais versões divulgadas e compartilhadas na internet podem fixar novos sentidos e narrativas que estariam em desacordo com a história ensinada nos espaços formais de aprendizagem. Concordando com Meneses e Melo (2017, p. 158):

A partir dessa constatação, evidencia-se o papel da Internet como recurso de tradução, leitura e produção de novos sentidos na contemporaneidade. Aspecto que acabou por atingir também os registros sobre o passado, na medida em que os chamados acontecimentos emblemáticos são fortes referentes de disputas, debates e discursos no mundo virtual.

Alguns exemplos dessa disputa de narrativas sobre a história ensinada podem ser observados nos intensos debates que vêm ocorrendo nas redes sociais (SEVERO; GONÇALVES; ESTRADA, 2019), motivados, inclusive, pelo ambiente de polarização política vivenciado atualmente, podendo tais discussões se deslocarem para o espaço da escola, provocando atravessamentos no território das aulas de história (SEFFENER, 2010).

Defesa de narrativas sem consenso historiográfico, como a de que o “nazismo era um movimento de esquerda”, ou que “a escravidão Atlântica moderna não foi obra dos europeus”, ou até mesmo “negação do Holocausto judeu” tem se tornando cada vez mais frequente no cotidiano de sala de aula.

Concordando com Farias e Oliveira (2020), no que diz respeito ao enfrentamento que o professor de História precisa fazer diante de temas considerados

---

<sup>4</sup> Reconhecemos não haver neutralidade no currículo (MOREIRA; SILVA, 1994). A construção do currículo implica em um processo de intenções e seleções que demarcam um determinado contexto histórico, os anseios de formação da sociedade que o elabora, e tem como vetor inicial de grande alcance as relações de ensino-aprendizagem dos sistemas escolares. Dessa forma, as relações de ensino estão completamente permeadas pela intencionalidade dos currículos estabelecidos como normas a serem seguidas nos respectivos sistemas de ensino, influenciando a prática docente e seu reflexo sobre as disciplinas e conteúdos escolares que deverão ser trabalhados nas salas de aulas ou em outros espaços de formação.

## ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

sensíveis, deve o mesmo encarar o risco de ensiná-los, com o preparo devido para explicar que a História não se constrói de maneira simples, já que é um processo de embates que vão muito além de reducionismos e maniqueísmo.

Diante desse cenário, os professores de História<sup>5</sup> são importantes atores na disputa de narrativa e sentido pela mediação que realizam entre as diversas formas do saber histórico, alicerçados nos princípios científicos, na criticidade, na ética, na cidadania, no respeito aos direitos humanos e na democracia<sup>6</sup>.

Atendendo aos interesses de grupos políticos e sociais de caráter conservador e fundamentalista, o Escola Sem Partido vem estimulando frações da sociedade civil (apoiadores, pais, mães, alunos e até mesmo docentes) a intimidar professores que, no exercício da docência, estejam supostamente praticando “doutrinação ideológica”<sup>7</sup>.

Consideram “doutrinadores” os professores que por ventura venham a discutir temas da realidade política atual ou temas considerados sensíveis, como Ditadura Militar, gênero, escravidão e racismo. No entanto, ao produzirem e divulgarem as suas narrativas, fica evidente a posição política e ideológica que adotam, assim como versões da história em diálogo tais proposições.

Como salientou Algebaile (2017), o Escola Sem Partido não precisa estar aprovado para produzir efeito. Pelo próprio teor do projeto, por suas diretrizes e atuação dos seus defensores em diversas esferas, o clima de suspeição, intimidação e denunciamento extrapola os limites de uma legalidade possível, se tornando efetivo empiricamente pelo que busca interditar no campo educacional.

---

<sup>5</sup> É importante destacar que entendemos a prática docente e o ensino de história escolar como pertencentes a um espaço dinâmico de produção de conhecimento, com saberes, práticas e objetivos próprios. Longe de “simplificar” ou “distorcer o conhecimento acadêmico”, como destaca Ana Maria Monteiro (2007), os professores de História mobilizam os saberes que ensinam, atribuindo novos sentidos para atender às demandas de aprendizagem no cotidiano escolar.

<sup>6</sup> Como afirma Mondaini (2010, p. 56), a formação das futuras gerações passa por esse “[...] espaço da educação — uma educação ao mesmo tempo qualificada em termos de conteúdo e comprometida eticamente com a dignidade da pessoa e a transformação social, onde o professor de História é um dos atores importantes.”

<sup>7</sup> Como descreve Moura (2016), o fundador do movimento, Miguel Nagib, inicia a sua luta contra a “doutrinação” em 2003, quando uma de suas filhas chega em casa e relata que o seu professor de História teria comparado Che Guevara a São Francisco de Assis. A reação de Miguel Nagib foi escrever uma carta aberta ao professor e distribuir 300 cópias da carta no estacionamento da escola onde a sua filha estudava. Tal atitude não foi bem recebida. Os próprios alunos fizeram passeata em defesa do professor. Esse episódio motivou Miguel Nagib a criar, em 2004, o movimento “Escola Sem Partido”.

## ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Considerando que o Escola Sem Partido visa negar a possibilidade de realização do debate crítico na escola, “como fica o compromisso do professor de história da educação básica em inserir crianças e jovens em um mundo público frente às propostas de legislação que visam impedi-lo de tratar de questões pertinentes da atualidade?” (PENNA; SILVA, 2016, p. 177).

O sentido e a atuação do Escola Sem Partido fazem dos professores de história alvos preferenciais das práticas persecutórias adotadas pelo movimento, justamente pelo fato desses profissionais dominarem a capacidade de mobilizar um conjunto de saberes que asseguram a promoção e “[...] participação ativa dos alunos na produção do conhecimento histórico e na compreensão e reflexão sobre a vida social” (ARAÚJO; PINHEIRO; SOUSA, 2018, p. 154).

O Escola Sem Partido não só vem disputando as narrativas sobre a história ensinada, mas também produzindo discursos desmoralizantes sobre a atuação dos professores de História, frequentemente acusados de serem “militantes de esquerda”, “comunistas” e “ideológicos”, quando, na verdade, os docentes, em sua grande maioria, seguem a legislação educacional vigente, que assegura a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”; “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”; “respeito à liberdade e apreço à tolerância”<sup>8</sup>.

Quando o historiador Marc Bloch nos alertou para a importância de “[...] saber falar, no mesmo tom, aos doutos e escolares” (BLOCH, 2001, p. 41), conseguimos compreender a importância do trabalho do historiador e do professor de história na tradução crítica do tempo humano em sociedade. Tal compromisso sempre despertou a ira dos detratores da História, dos historiadores e professores de história.

Narrativas duvidosas sobre a história ensinada atualmente, amplamente divulgadas no ciberespaço, só podem ser confrontadas com a crítica, como nos aponta Marc Bloch, em “A apologia da História, ou o ofício do Historiador”. Em sua época (hoje também nos deparamos com cenário semelhante), Bloch foi confrontado com inúmeros falseamentos da História, mas a crítica apurada ao documento/testemunho consegui desfazer uma série de equívocos, além de ampliar a pesquisa histórica. Não

---

<sup>8</sup> BRASIL, 1996. Título II, art. 3.º, incisos II, III, IV.

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

bastava, para Bloch, “constatar o embuste”, era preciso descobrir as suas razões sob a pena de se manter a dúvida sobre determinado evento histórico e o mesmo continuar impermeável à análise crítica (BLOCH, 2001, p. 98).

Nesse sentido, são os professores de história que, cotidianamente, no exercício da crítica nas salas de aula de todo o país, e na interação com seus alunos, operam um conjunto de saberes/práticas<sup>9</sup> que contribuem para identificar e questionar narrativas históricas duvidosas (embustes) disseminadas pelo Escola Sem Partido que, além de tentar intimidar os professores, busca “reescrever a História”<sup>10</sup> de acordo com seus valores e princípios conservadores, o que desmonta uma das principais teses do movimento<sup>11</sup>, no caso, a defesa da “neutralidade” no processo de ensino e aprendizagem escolar.

## As disputas de narrativa, dimensão pública do debate e as redes sociais

Na busca pela compreensão dessas disputas de narrativas, lançamos mão das proposições teóricas da *História Pública*<sup>12</sup>, considerando que esse processo ocorre no espaço público digital, território das novas tecnologias da informação/comunicação onde o Escola Sem Partido possui plataforma e engajamento de seus apoiadores,

---

<sup>9</sup> O saber do professor é plural (TARDIFF, 2014). Consiste em uma amálgama de vários saberes (formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais) mobilizados no processo de ensino e aprendizagem.

<sup>10</sup> PARA críticos, o objetivo do Escola Sem Partido é reescrever história da ditadura. Disponível em: <https://apublica.org/2018/11/para-criticos-objetivo-do-escola-sem-partido-e-reescrever-historia-da-ditadura/>. Acesso em: 3 fev. 2020.

<sup>11</sup> Na verdade, a suposta neutralidade defendida pelo “Escola Sem Partido” representa uma “[...] visão unilateral da educação, respaldada pelo apelo à repressão da fala e do debate no processo de ensino-aprendizagem, em defesa de um viés conservador de leitura sobre a sociedade e a escola [...]” (SILVA, 2016, p. 29).

<sup>12</sup> Utilizamos a definição de História Pública proposta por Juniele Rabêlo de Almeida e Marta Gouveia de Oliveira Rovai (2012, p. 7): “A história pública é uma possibilidade não apenas de conservação e divulgação da história, mas de construção de um conhecimento pluridisciplinar atento aos processos sociais, às suas mudanças e tensões. Num esforço colaborativo, ela pode valorizar o passado para além da academia; pode democratizar a história sem perder a seriedade ou o poder de análise. Nesse sentido, a história pública pode ser definida como um ato de ‘abrir portas e não de construir muros’, nas palavras de Benjamin Filene”.

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

responsáveis por expandir e potencializar a visão de mundo conservadora que defendem.

Acreditamos que no contexto da expansão do conservadorismo no Brasil e da utilização de novas linguagens nas redes sociais<sup>13</sup> pelo Escola Sem Partido, a disputa de narrativas sobre temas da história ensinada ultrapassou os muros da educação formal, o que nos leva a questionar “[...] sobre os modos pelos quais as representações do passado circulam em âmbito público, para além de espaços considerados convencionais como escolas e universidades” (SILVA, 2016, p. 12).

Nesse sentido, há uma preocupação pertinente no que diz respeito ao uso e disseminação pública da História por agentes motivados em emplacar a sua narrativa sem a devida crítica e reflexão constante, pois como afirma Jurandir Malerba “[...] o interesse pelo passado, ou, ao menos, suas formas populares de apresentação, atualmente nos cercam por todos os lados. Hoje o passado significa ‘negócios’ e, não menos importante, ‘poder’ ”(MALERBA, 2014, p. 36).

Ao destacar o exemplo do historiador norte-americano Claude Bowers, considerado um dos mais notáveis oradores da sua época (primeiras décadas do século XX), Jurandir Malerba aponta para a uma reflexão sobre o lado sombrio desse “tipo de história popular, dessa história que atinge o grande público”. Claude Bowers, mesmo sem nunca ter se graduado na área de história, alcançou um grande sucesso com a publicação do livro *The Tragic Era*, que vendeu mais de 100 mil cópias. Porém, sua obra foi fundamental para

[...] tornar massivamente pública uma versão racista da era da Reconstrução americana, que concebia a Guerra de Secessão como uma atrocidade perpetrada contra o Sul inocente pelos “emissários do ódio” nortistas, junto com os incompetentes, egoístas e luxuriosos afro-americanos do Sul. Bowers tinha um propósito partidário claro em seu livro, ao buscar desacreditar o Partido Republicano no Sul do país e consolidar o apoio sulista ao Partido Democrata. (MALERBA, 2014, p. 42)

---

<sup>13</sup> Além do conceito de *ciberespaço*, proposto por Pierre Lévy (1999), também consideramos as proposições feitas por Manuel Castells (2013), para analisarmos as narrativas do movimento Escola Sem Partido nas redes sociais. Com as mudanças nas formas de comunicação e a expansão da *internet*, os processos de construção simbólica de determinados grupos passam a ter visibilidade a partir da ampla difusão de mensagens nas redes sociais. Essa mudança, evidenciada no ambiente comunicacional, entre o final do século XX e início do século XXI, afetou diretamente as formas de produção de sentido, discurso, narrativas e relações de poder na sociedade.

## ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Sendo assim, para compreender essa relação complexa entre a narrativa pública da história, os emissores e o público (recepção), se faz necessário considerar as formas de circulação, os meios, de onde vem a narrativa, a quem se destina e seus objetivos concretos. Ao lidarmos com uma narrativa circulante que questiona a escravidão ou o genocídio dos povos indígenas, corremos o risco de ver tais visões sobre o passado se tornarem consensos, como aconteceu nos Estados Unidos, a partir da obra de Claude Bowers?

Apropriações e interpretações da história ensinada, produzidas e divulgadas por indivíduos não treinados e motivados ideologicamente, para um público diverso e não especializado, poderiam impactar no processo de construção do saber histórico escolar e suas respectivas narrativas? Tais questionamentos nos proporcionam

[...] não apenas uma reflexão sobre meios de divulgação de trabalhos acadêmicos, por meio de formas, narrativas ou linguagens com maior poder de alcance, considerando um universo diversificado de audiência; mas, também, uma inserção da pesquisa e do ensino da história no debate contemporâneo, destacando os efeitos que um texto ou aula de história pode adquirir em meio ao contexto social em que foi produzido e levado a público. (SILVA, 2016, p. 12)

Podemos considerar que a democratização do debate sobre temas da história foi um saldo positivo desse processo. Porém, há um custo. Se todos podem produzir, a priori, narrativas sobre a história, quem terá responsabilidade sobre essas mesmas narrativas e seus impactos na sociedade? Ou ainda, com essa ampla rede de difusão da história, com interferência de inúmeras condicionantes, que vão desde um interesse do mercado para atender a audiência até a ocupação das mídias por diletantes, a questão que se apresenta é: “será que nós, historiadores treinados para pesquisar, escrever e ensinar história perdemos controle, credibilidade e autoridade sobre essas práticas?” (MALERBA, 2017, p. 147).

As disputas de narrativas e sentido sobre a história ensinada, no ciberespaço, no contexto de ascensão do conservadorismo no Brasil atual, bem como os seus possíveis impactos no ensino de História, são reveladoras, ao nosso ver, da necessidade de reconhecer que durante um certo tempo os historiadores se afastaram do grande

## ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

público, como sinaliza Malerba (2017), a partir de Lasso (2016), quando a historiadora colombiana, em um evento recente, buscou responder “[...] à questão de ¿por qué y para quién escribimos?” (MALERBA, 2017, p. 135).

É possível que esse afastamento do grande público, destacado por Jurandir Malerba, ao observar a autocrítica geral formulada Marixa Lasso, em certa medida tenha contribuído para que narrativas como a do Escola Sem Partido tenham alcançado resultados e audiência enquanto a narrativa dos professores de história tenha perdido credibilidade. Ainda segundo Malerba (2017, p. 144), nesse contexto imune ao discurso de autoridade, nos parece ser de fundamental importância que os “historiadores busquem não apenas o avanço do conhecimento, mas também entender como esse conhecimento vem sendo testado e negociado”, debatido e disputado.

Para Christian Laville (1999 p. 127), na “[...] maioria das vezes, o que está em jogo nos debates a respeito dos conteúdos do ensino da história é a manutenção de uma determinada tradição”. Ao destacar como exemplo o caso dos “National Standards for History”, Christian Laville nos oferece uma chave de compreensão para a disputa de narrativas do Escola Sem Partido no Brasil, resguardadas, é claro, as devidas diferenças temporais e culturais.

Nos Estados Unidos, ocorreram debates em torno do ensino de história no final da década de 1990 e início dos anos 2000, motivados por percepções variadas sobre as finalidades do ensino de história. Nesse contexto,

[...] um grupo de historiadores e de pedagogos, juntamente com várias centenas de consultores e de especialistas de todas as partes, elaborou um projeto de normas nacionais para o ensino da história, os *national standards* para o ensino de história dos Estados Unidos e de história geral. (LAVILLE, 1999, p. 128)

O projeto de normas nacionais para o ensino da história passou a ser motivo de uma grande disputa nacional. A direita americana, como destacou Christian Laville, ficou enfurecida pois,

[...] com essa abertura à história mundial, as tais normas estariam insuflando um relativismo cultural e colocando em perigo a civilização ocidental branca e cristã e, conseqüentemente, a civilização americana; ao se abrir à história social, aos imigrantes, às mulheres, aos negros, ao tratar do Klu Klux Klan e

## ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

do McCartismo, as normas estariam querendo obscurecer heróis como Washington, Thomas Edison ou Paul Revere e deixando apenas um pequeno espaço para a Constituição. (LAVILLE, 1999, p. 128)

O que estava em jogo nesse debate não eram apenas os conteúdos de história, mas uma preocupação com a abertura para novas perspectivas de se estudar história que, na visão dos que se opuseram aos *national standards*, poderiam desagregar a história tradicional americana, com seus heróis que representam “a civilização ocidental branca e cristã”. Da mesma forma, como reação ao ensino de história pautado na criticidade, no respeito às diferenças e na formação da cidadã, o movimento Escola Sem Partido trava uma disputa sobre o sentido da história ensinada de modo a assegurar a sua narrativa de caráter tradicional.

Embora Christian Lville (1999) faça ponderações em relação ao poder efetivo da narrativa histórica no fim do século XX, as guerras de narrativas sobre o sentido da história ensinada continuam no século XXI, especialmente com os avanços das tecnologias de comunicação, que nas palavras do autor,

[...] deveria nos levar a não perder de vista a função social geralmente declarada hoje a respeito do ensino da história: formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adequadas, fazendo com que trabalhem com conteúdos históricos abertos e variados, e não com conteúdos fechados e determinados como ainda são com frequência as narrativas que provocam disputas. (LAVILLE, 1999, 137).

Para além das guerras de história clássicas, que segundo Christian Lville (2011) eram motivadas pela preservação de uma identidade nacional, hoje se apresentam novos terrenos para as guerras de história, “[...] carregadas de uma preocupação peculiar para a economia, para a religião, para uma certa moral” (LAVILLE, 2011, p.179).

Ao analisarmos o discurso do movimento Escola Sem Partido em suas redes de difusão, o combate ao que Christian Lville (2011, p. 184) aponta como sendo o

## ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

pensamento "politicamente correto" ou "retidão política"<sup>14</sup>, tem sido realizado com frequência. Não por acaso, Leandro Narloch, autor do “*Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil*”, possui relato publicado no *website* do movimento, e sua obra figura como referência para os interessados em “jogar tomates na historiografia politicamente correta” (NARLOCH, 2009, p. 02).

A outra abordagem que nos interessa diz respeito *a dimensão do público na História* a partir da análise de Jill Linddington (2011, p. 44). Segundo a autora, tomando como referência o sociólogo frankfurtiano Jürgen Habermas, um dos poucos teóricos sociais que discutem os sentidos da palavra "público", é possível avaliar o consumo popular, muitas vezes entendido como passivo, do passado atualmente.

Em suma, ao descrever a trajetória da clássica “esfera pública” até o desenvolvimento da mídia e da cultura de massa, Jürgen Habermas, segundo Jill Linddington, aponta para uma visão pessimista da ampliação da esfera pública identificando a sua degeneração ou acriticidade, um público consumidor cultural passivo. Ao revisar algumas de suas posições, Jürgen Habermas “[...] agora reconhece a ‘agência’ da classe trabalhadora, a natureza genderizada da esfera pública e a capacidade de resistência dos públicos mais pluralistas” (HABERMAS, 1991, p. 440 apud LINDDINGTON, 2011, p. 45).

Com esse entendimento, a dimensão pública da história, sua produção, circulação e recepção não se apresentariam mais a partir de uma relação exclusiva entre um produtor-emissor da narrativa histórica (um historiador treinado na academia) e o receptor (público passivo). Longe disso, hoje, movimentos como o Escola Sem Partido mobilizam as suas narrativas sobre a história ensinada à revelia de construções acadêmicas ou escolares, partindo da ação política, social e cultural direcionada aos interesses do seu próprio público. Público este que se apropria, tem engajamento, opina e compartilha as narrativas de maneira consciente.

---

<sup>14</sup> Para Christian Lavielle (2011, p. 184), o *politicamente correto* é entendido como “[...] uma moral que proíbe de exprimir ideias ou pontos de vista suscetíveis de serem entendidos como ofensivos ou desvalorizantes por alguns grupos, particularmente por grupos minoritários ou marginalizados”.

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Nesse sentido, historiadores ou professores de história não tem controle sobre a narrativa circulante nas redes de difusão do movimento Escola Sem Partido, muito menos sobre como o público recebe e interpreta tais narrativas. Como afirma Jurandir Malerba, “A história não mais se produz somente na academia, muito menos se veicula apenas por meio do livro impresso. As plataformas digitais subverteram as bases da produção e circulação das narrativas sobre o passado” (MALERBA, 2017, p. 142).

Entendendo o poder de comunicação das plataformas digitais, destacamos também as *mobilizações sociais na internet*, a partir da análise de Manuel Castells (2013), reconhecendo que o movimento Escola Sem Partido atua nas suas redes de difusão de forma autônoma, como agente coletivo social que visa difundir seus valores, princípios, posições políticas (ainda que se digam “neutros”).

A *internet*, segundo Manuel Castells, possibilitou a diversos grupos sociais espaços virtuais dinâmicos onde se fazem contestações das mais diversas naturezas. Nos últimos anos, como aponta Manuel Castells (2013, p. 09), a mudança fundamental da comunicação foi o surgimento da autocomunicação de massa, ou seja, “[...] o uso da *internet* e das redes sem fio como plataformas da comunicação digital”.

Com essas novas plataformas, o potencial para se conectar com outros indivíduos ou grupos é infindável. Portanto, havendo esse espaço de comunicação autônomo e horizontalizado em uma sociedade conectada pelas redes, movimentos como Escola Sem Partido se mobilizam e difundem suas narrativas sobre a história ensinada sem interferência alguma.

Portanto, a atuação do movimento Escola Sem Partido nas redes sociais, ainda que controversa, é própria do contexto da expansão das redes comunicação via *internet*, como defende Manuel Castells, pois “[...] são fontes decisivas de construção do poder” (CASTELLS, p. 09). Com esse espaço autônomo de comunicação em rede, não há barreiras para que o movimento Escola Sem Partido, através das suas plataformas digitais, se utilize das narrativas do passado como arma política no presente (MALERBA, 2017).

## **Algumas considerações**

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Longe de finalizar o debate, as reflexões que foram feitas nos convidam à compreensão desse processo em que as disputas de narrativas sobre a história escolar ensinada são evidenciadas no *ciberespaço*, e que chegam até o chão da escola, a partir do ativismo do movimento Escola Sem Partido, que vem se utilizando frequentemente de suas redes sociais (*Website, Twitter, Instagram*) para disseminar e fixar narrativas tradicionais da história.

Não é de hoje que a história e seu ensino são alvos de disputas ideológicas. Quem controla o passado, controla o futuro (ORWELL, 2021). E não por acaso, movimentos como o Escola Sem Partido tentam legitimar os seus valores conservadores perante a sociedade se utilizando de elaborações e questionamentos próprios sobre a história ensinada, difundidas em suas redes de comunicação no espaço público digital.

Ao esboçarmos esse quadro de disputas de narrativas sobre a história escolar, reconhecemos, preliminarmente, que será necessária uma maior compreensão e domínio das estratégias de comunicação com o grande público na era digital. Da mesma forma que o espaço público digital está aberto para movimentos como o Escola Sem Partido, esse “[...] território está franqueado, também, aos professores do ensino básico para desenvolverem *sites, blogs e videoblogs (vblogs)*, onde podem disponibilizar aulas, materiais e discussões [...]” (PENNA; FERREIRA, 2018, p. 112) baseadas na História científica e no ensino crítico, ético, plural, cidadão, responsável, que respeite os direitos humanos e a democracia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGEBAILLE, Eveline. Escola Sem Partido: o que é, como age, para que serve. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Escola “sem” Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (org.). **Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2012.

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

ARAÚJO, Fátima Maria Leitão; PINHEIRO, Francisco Felipe de Aguiar; SOUSA, Joilson Silva de. O projeto “Escola Sem Partido” e o ensino de História no Brasil: inquietações do tempo presente. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 9, p. 141-158, set./dez. 2018.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

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

GEDIEL, Pedro Soares; SEFFNER, Fernando. O ensino de história e a resistência aos medos de falar, de ser e de dizer. **Revista do LHIESTE**, Porto Alegre, v. 5, n.7, jul./dez. 2018. Disponível em: file:///C:/Users/marci/Downloads/80564-368667-1-PB.pdf. Acesso em: 15. dez. 2019.

LAVILLE , Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, nº 38, pp. 125-138. 1999.

LAVILLE , Christian. A Economia, a Religião, a Moral: novos terrenos das guerras de história escolar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 173-190, jan./abr., 2011.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIDDINGTON, Jill. O que é história pública? In: ALMEIDA, Juniele Rabelo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Orgs). **Introdução à História Pública?** São Paulo: Letra e Voz, 2011, pp. 31 – 52.

MALERBA, Jurandir. Acadêmicos na berlinda ou como cada um escreve a História?: uma reflexão sobre o embate entre historiadores acadêmicos e não acadêmicos no Brasil à luz dos debates sobre Public History . **História da Historiografia**, n. 15, agosto de 2014, pp. 27-50.

MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digita. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 37, nº 74, 2017, pp. 135-154.

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

MENESES, Sônia; MELO, Egberto. A Babel do Tempo: Regimes de Historicidade e a história ensinada no universo virtual. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 154-178, maio/ago. 2017.

MENESES, Sônia. Os guias da história e os embates pelo passado através da mídia. *In*: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MENESES, Sônia (Org). **História pública em debate: Patrimônio, educação e mediações do passado**. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

MIGUEL, Luís Felipe. **O colapso da democracia no Brasil**: da constituição ao golpe de 2016. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

MONDAINI, Marco. Direitos humanos. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2010.

MONTEIRO, Ana Maria. Os saberes que ensinam: o saber escolar. *In*: **Professores de história**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Maud X, 2007.

MORAES, Luciene Maciel Stumbo. Entre leis e resoluções: narrativas da história ensinada em disputa. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPUH, 2011.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOURA, Fernanda Pereira de. **“Escola Sem Partido”**: relações entre estado, educação e religião e os impactos no ensino de História. 2016. 188 f. Dissertação (mestrado em história) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

NARLOCH, L. **Guia politicamente incorreto da História do Brasil**. São Paulo: Leya, 2009.

ORSO, Paulino José. Escola “Sem” Partido ou um partido a serviço da burguesia?. *In*: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO; Paulino José; LUCENA, Carlos (org.). **Escola Sem Partido ou a escola da mordaza e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2019.

ORWELL, George. **1984**. Jandira, São Paulo: Principis, 2021.

PENNA, Fernando; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. O trabalho intelectual do professor de História e a construção da educação democrática: Práticas de história pública frente à Base Nacional Comum Curricular e ao Escola Sem Partido. *In*: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MENESES, Sônia. **História pública em debate: Patrimônio, educação e mediações do passado**. São Paulo: Letra e Voz, 2018, pp. 109 – 127.

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

PENNA, Fernando de Araújo; SILVA, Renata da C. A. da. As operações que tornam a história pública. *In*: MAUAD, Ana Maria; RABELO, Juniele; SANTHIAGO, Ricardo (org.). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. A História contra-ataca. *In*: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi; FICO, Carlos (et al). **Novos debates pela história: desafios-ensino**. São Paulo: Contexto, 2021.

SEFFENER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História. *In*: BARROSO, Véra Lucia Maciel et al. **Ensino de história: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: Exclamação, ANPUH/RS, 2010.

SEVERO, Ricardo Gonçalves; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; ESTRADA, Rodrigo Duque. A rede de difusão do movimento Escola Sem Partido no Facebook e Instagram: conservadorismo e reacionarismo na conjuntura brasileira. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, ago. 2019.

SILVEIRA, Pedro Telles da. **História, técnica e novas mídias: reflexões sobre a história na era digital.2009**. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, BR – RS, 2018.

SILVA, Daniel Pinha. Ampliação e veto ao debate público na escola: história pública, ensino de história e o projeto “Escola Sem Partido”. **Transversos: Revista de História**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 7, set. 2016.

SINGER, André. **Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VALLE, Ione Ribeiro. **Sociologia da educação: currículo e saberes escolares**. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

**ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História**  
**Rio de Janeiro/RJ, 2021**