

LETRA E VOZ

Rua Dr. João Ferraz, 67
São Paulo - SP - 03059-040
(11) 3473-3054
www.letraevoz.com.br
letraevoz@gmail.com

Preparação de originais e revisão
Lucas Magnani

Diagramação e capa
Estúdio Xlack

Foto de capa
Sônia Meneses

Conselho editorial

Daphne Patai (UMass Amherst)
Fernando Luiz Cássio (UFABC)
Frederico Augusto Garcia Fernandes (UEL)
Gerardo Necochea Gracia (INAH)
Márcia Ramos de Oliveira (Udesc)
Marilda Aparecida de Menezes (UFCG)
Mônica Rebecca Ferrari Nunes (ESPM)
Ricardo Santhiago (Unifesp)
Richard Cândida Smith (UC Berkeley)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

História pública em debate : Patrimônio, educação e mediações do passado /
Juniele Rabêlo de Almeida e Sônia Meneses, (organização) -- São Paulo (SP): Letra
e Voz, 2018.

240 p. : 16 x 23 cm

ISBN 978-85-93467-11-0

1. História Pública. 2. Patrimônio. 3. Ensino de História. 4. Memória -
Aspectos Sociais. I. Almeida, Juniele Rabêlo de. II. Meneses, Sônia

CDD 909

Índice para catálogo sistemático:

1. História Pública : 909

Prefácio – Por mais sede de história 7

Miriam Hermeto

Apresentação 11

Juniele Rabêlo de Almeida e Sônia Meneses

HISTÓRIA PÚBLICA E PATRIMÔNIO

*O patrimônio e a compreensão do passado:
Experiência intelectual e diálogo público* 21

José Newton Coelho Meneses

História pública e monumentos: A narrativa visual do passado nacional 33

Ricardo Oriá

*Fragmentos patrimoniais de passado:
O campo cinematográfico apropriando-se da história pública* 51

Francisco das Chagas F. Santiago Júnior

Modernização urbana, patrimônio e História: Algumas considerações 75

Maria Sílvia Duarte Hadler

HISTÓRIA PÚBLICA E EDUCAÇÃO

*Didática da História escolar:
Um debate sobre o caráter público da História ensinada* 95

Sonia Wanderley

*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* 109

Fernando de Araújo Penna e Rodrigo de Almeida Ferreira

SUMÁRIO

Nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar.
(Bertolt Brecht)

O *historiador como intelectual público* foi o tema de uma das mesas do 3º Simpósio Internacional de História Pública, sendo este texto uma atualização daquela apresentação. Partimos da ideia de que o docente desenvolve atividade intelectual, não somente pela operação cognitiva inerente ao processo de ensino-aprendizagem, mas também por sua atuação sobre a realidade. Destacamos o papel dos professores da área de História, reconhecendo, nessa especificidade, práticas da história pública tanto pela dinâmica estabelecida em sala de aula como pela dimensão pública de sua atuação intelectual.

Problematizamos como propostas correntes para a política educacional impactam estruturalmente o sistema de ensino e a própria concepção de educação. Concentramos a análise na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do projeto de cerceamento da liberdade intelectual presente no movimento Escola sem Partido (ESP), analisado no

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

FERNANDO DE ARAÚJO PENNA
RODRIGO DE ALMEIDA FERREIRA

viés das ações de resistência a essa proposição, especialmente pelo Professores contra o Escola sem Partido (PCESP).

Inicialmente procuramos entender o trabalho do professor de História como intelectual e o desenvolvimento de suas atividades na perspectiva da história pública. Em seguida, retomamos historicamente o processo de elaboração da BNCC para, então, mirarmos o horizonte de mudanças no sistema educacional e na prática das aulas da disciplina. Por fim, nos detemos sobre o avanço de propostas com valores conservadores de matriz moral-religiosa sintetizados no ESP e nas suas tentativas de normatização legal. A luta por uma educação livre e crítica é o contraponto analisado como valorização do espaço público de debate.

Dimensionamos, portanto, possíveis impactos caso essas propostas sejam adotadas, ainda que parcialmente, para as atividades do professor de História em sala de aula, para a sua autonomia intelectual e, até mesmo, para a sua identidade docente construída no exercício da prática profissional.

O TRABALHO INTELECTUAL DO PROFESSOR

Caso solicitássemos a descrição do intelectual, acreditamos na recorrência de alguns elementos. Esse imaginário provavelmente destacaria a postura séria, serena, compromissada com o trabalho, com o conhecimento e com ideais pela qual o intelectual protagonizaria debates e disputas polêmicos. Outra recorrência estaria no espaço de atuação, associado às universidades e aos gabinetes, envolto aos livros e papéis. Fisicamente, reflexo da sociedade desigual e preconceituosa, que associa saber a poder, e este como atribuição masculina, predominaria o homem de meia idade para a velhice.

A descrição é um exercício provocativo, mas reflete o senso comum, influenciado pelo poder simbólico exercido pelas instituições escolares, especialmente de ensino superior. Tal idealização encontrou no cinema um importante difusor dessas imagens, que de tão reiteradas tornaram-se quase um arquétipo.¹

Como definiríamos, então, o intelectual? Não é uma tarefa simples. A

1 Como exemplos: *O Nome da Rosa* (dir. Jean-Jacques Annaud, 1986); *Sociedade dos Poetas Mortos* (dir. Peter Weir, 1989); *Hannah Arendt* (dir. Margarethe von Trotta, 2013).

Constituição Federal de 1988² proíbe a “distinção entre trabalho manual, técnico e intelectual ou entre os profissionais respectivos” (Brasil, 1988, Art. 7º, XXXII). Como esperado, o Art. 3º da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)³ acompanha a diretriz constitucional. Na CLT, nenhuma profissão é qualificada como intelectual, exceto a de jornalista (Art. 302, § 1º) – ainda assim, sem detalhamento do que é atividade intelectual.

A indefinição, por vezes, leva a questionamentos judiciais, especialmente para a equiparação de funções – o que nos oferece pistas. Um processo na Justiça do Trabalho do Maranhão (TRT da 16ª região), julgado em 2009, permite inferir similaridades com a prática docente, sobretudo quanto à autonomia, à liberdade de pensar, ao domínio do campo de saber e à organização do trabalho – que tende a ser mais horizontal com o predomínio da subordinação objetiva; ainda que exista um superior. Vejamos:

O trabalho intelectual pressupõe uma atividade cultural científica ou artística, que pode se dar de forma autônoma ou subordinada. A análise desse tipo de trabalho é casuística, pois há uma zona tênue entre o trabalho subordinado intelectual e o autônomo. É que o trabalhador intelectual, mesmo sendo empregado, exerce suas atividades com uma liberdade maior (...). Não são mais ordens diretas as que caracterizam esse tipo de empregado, mas a chamada subordinação objetiva, ou seja, a inserção do trabalhador na unidade produtiva com certa autonomia, sujeitando-se, porém, às orientações gerais.⁴

Para além do aspecto legal, detemo-nos em algumas percepções do intelectual em sua relação com a sociedade. De certo modo, o imaginário pelo qual o descrevemos revela um espaço diferenciado por ele ocupado. Tal associação encontra correspondência em análises realizadas por pensadores medievais e sociólogos do século XX.

Esse texto não comporta uma digressão sobre tais elaborações. Não obstante, frisamos que não vemos o intelectual deslocado da sociedade. Acompanhamos, nesse sentido, o esforço pioneiro de Antônio Gramsci em compreendê-lo enquanto sujeito, cujas ações estão relacionadas ao

2 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao-compilado.htm>. Acesso em: 1 abr. 2018.

3 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm>. Acesso em: 1 abr. 2018.

4 Disponível em: <<https://trt-16.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/7491831/484200801116009-ma-00484-2008-011-16-00-9>>. Acesso em: 1 abr. 2018.

mundo no qual está inscrito: economia, valores, cultura, política.⁵ O deslocamento do intelectual de uma posição isolada para uma imersão no cotidiano, com função social, o torna mais humano e sujeito histórico.

Walter Benjamin também compreende o intelectual atrelado ao cotidiano, influenciado pelo contexto e nele atuante. Durante exílio em Paris, o pensador alemão refletiu sobre o *flâneur* enquanto intelectual dada sua relação com a cidade (Ortiz, 2013). O ver, a experiência do tempo, o vivenciar, enfim, as atitudes decorrentes do *flaneurismo* implicam em processar informações e compreender a cidade, seus habitantes e suas dinâmicas.

As proposições de Benjamin e Gramsci sobre o intelectual permanecem a influenciar o debate sobre o tema. Contudo, para o entendimento do intelectual hoje é preciso considerar aspectos inexistentes à época das reflexões dos autores. Destacamos as mudanças tecnológicas que configuram a sociedade contemporânea, sobremaneira a televisão, a internet e as redes sociais.

Na década de 1960, professores, pensadores e pesquisadores procuraram ocupar canais de comunicação para ampliar os públicos para a divulgação dos seus trabalhos. Buscava-se estabelecer debates com especialistas falando uma linguagem menos acadêmica. Na França, por exemplo, nomes ligados a *Revista dos Annales* tornaram-se frequentes em programas televisivos e radiofônicos. Na Inglaterra, professores e alunos em torno do *Workshop History Journal* defendiam a necessidade de maior integração entre universidade e sociedade por meio da ampliação dos meios, estabelecendo a gênese do campo da história pública.⁶

Aberta a fronteira, e com a popularização dos meios de comunicação, a tendência prossegue no século XXI. A internet permitiu aos pesquisadores criarem canais para discutir assuntos do cotidiano ou temas mais elaborados de pesquisa. O território está franqueado, também, aos professores do ensino básico para desenvolverem *sites*, *blogs* e *videoblogs* (*vblogs*), onde podem disponibilizar aulas, materiais e discussões – muitos desses canais se tornam populares; alguns, fenômenos da rede social.

5 A ideia de intelectual orgânico proposta por Gramsci exerceu ampla influência nas ciências sociais. Para o autor, os grupos sociais têm ou desenvolverão seus próprios intelectuais, definidos como orgânicos. Não é incomum, entretanto, reduzir na leitura a associação do intelectual orgânico aos trabalhadores, importantes para a transformação social defendida por Gramsci. Todavia, ele ressalva o papel dos intelectuais, muitos deles profissionais, ligados aos grupos dominantes, cuja função é sustentar ideologicamente relações de dominação (política, econômica e cultural). Ver Gramsci (2006); Duriguetto (2014).

6 Para história pública, ver Almeida & Rovai (2011); Mauad, Almeida & Santhiago (2016).

O uso de uma linguagem mais acessível não deve ser confundido como reducionismo ou banalização do saber, embora seja um risco. O trabalho intelectual, mediado pela crítica, deve contribuir para a superação do senso comum. A apresentação e explicação do saber favorecem a criticidade do conhecimento corrente. Pensando especificamente na aula de História, ela é o momento em que o conhecimento circulante é problematizado, favorecendo a qualificação do estudante enquanto indivíduo inscrito no seu mundo e atuante sobre as variadas relações que o constroem.

Eis duas nuances da atividade intelectual que nos permitem entender o professor nessa interface: (1) a reflexão crítica, teórica e conceitual sobre o saber; e (2) o viés do intelectual enquanto agente público. Para isso, seu trabalho deve ultrapassar a dimensão abstrata, operada no plano da articulação das ideias, dos conceitos e dos modelos teóricos, para agir sobre os grupos sociais.

O desenvolvimento do processo educacional depende da autonomia e da interdependência dos atores nele envolvidos. Não acreditamos que na sala de aula o ensino ocorra de modo unilateral, centralizado exclusivamente no professor, naquilo que Paulo Freire, educador internacionalmente renomado, criticou como “educação bancária” (Freire, 1981). Ana Monteiro, a partir de outro referencial teórico, calcado no “aprendizado de saberes” (Chervel, 1990), nos apresenta a ideia da mediação didática para o entendimento do processo de ensino-aprendizagem em História

como “relação”, pois é constituído com base nas experiências vivenciadas por historiadores e professores, e porque produz experiências no seu auditório [estudantes]. Daí afirmarmos que esse processo é mediação cultural ao se desenvolver no currículo entendido como “lugar de fronteira”, no qual sentidos são produzidos com base nas articulações entre enunciados proferidos por docentes e alunos, e apresentados em livros e outros materiais didáticos. (Monteiro, 2013, p. 31)

A dinâmica da aula torna o processo de ensino-aprendizagem um momento rico e plural. As trocas se fazem entre os saberes: profissional; acadêmico; estudantil (contexto social e familiar); histórico circulante (literatura, filmes, novelas, museus, escola, etc.). Enfim, nessa vivência aparecem os locais de experiência do professor, do aluno, da comunidade escolar e, enfim, da sociedade.

Reconhecemos, assim, a interface entre aspectos que fazem do trabalho docente uma atividade intelectual para além do abstrato, com as balizas da história pública. Durante a aula de História, a dinâmica desen-

volvida a partir das experiências de trocas de saberes, da circulação do conhecimento, da preocupação com a divulgação e da criticidade do saber histórico, são aspectos relevantes para a história pública. Ademais, destacamos na docência o estabelecimento de reflexões com o estudante sobre nosso papel no processo histórico e das capacidades de atuar no contexto em que estamos imersos. Na sala de aula, portanto, se desenvolvem práticas de história pública com intensa atividade intelectual.

Todavia, é preciso condições para viabilizar essa construção. Para compreender a aula como uma prática de história pública e a ação intelectual docente, a liberdade é condição de partida. As políticas educacionais e as definições curriculares refletem disputas que definem o que deve ser ensinado e quais temas da História devem ser silenciados. Não obstante, há uma dinâmica própria desenvolvida nas salas de aula, como articulações entre passado/presente, maior atenção a um ou outro tema – seja por recorte do professor ou por demanda discente. Mas será que essa liberdade de trabalho e de aprendizagem está sendo considerada nas propostas de reformas educacionais?

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) mudará estruturalmente o sistema educacional brasileiro. Contudo, a BNCC é controversa no conceito e na forma. Ao recuperar algumas linhas gerais do seu processo de elaboração, esperamos compreender alguns pontos de tensão e seus impactos, especialmente para a prática do ensino de História e para a autonomia intelectual do professor.

Sua gênese está na Constituição Federal de 1988, cujo Art. 210 determina a fixação de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Coube à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sancionada quase 10 anos depois (em dezembro de 1996), viabilizar a orientação constitucional. No texto original⁷, lemos:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensi-

7 Em 2013, a educação infantil foi acrescentada como etapa da educação básica. O termo “clientela” foi substituído por “educando” (Lei n. 12.796/2013).

no e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.⁸

Embora posto como exigência legal, não houve consenso na elaboração do currículo comum. A nova LDB, embora um importante passo para superar a herança da ditadura na educação ao substituir a Lei n. 5.692/1971, ocorreu em meio a discordâncias, compreensíveis ante as tensões inerentes às disputas curriculares e projetos educacionais.⁹

A base curricular encontrou resistências, e transformou os esforços para atender o Art. 26 da LDB nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Entre 1997 e 1999, cada área do conhecimento recebeu uma publicação que visava auxiliar os professores na construção de uma educação cidadã e crítica. No caso da História, além de conteúdos e habilidades desejáveis para cada seriação, metodologias de ensino eram sugeridas. Apesar de críticas, a flexibilidade e a não obrigatoriedade de adesão minimizaram as arestas com o professorado. Na prática, os PCNs se tornaram referência, funcionando como selo de qualidade na capa de materiais didáticos com eles em consonância – algo interessante para o mercado editorial.

Não obstante, as indicações legais mantiveram adormecida a proposta de currículo comum. Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) recolocou o tema em pauta. Dentre as 20 metas do documento, destacamos a de número 7, que objetiva um ensino de qualidade conforme as médias nacionais do Ideb¹⁰, e a primeira estratégia para atingi-la:

7.1: Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local.¹¹

8 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2018.

9 Para aspectos da Lei 9.394/96, ver Saviani (2011); Libâneo, Oliveira & Toschi (2012); Brzezinski (2014).

10 Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira.

11 A Meta 7 do PNE visa “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio” (Lei n. 13.005/2014). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 1 abr. 2018.

O prazo para iniciar a nova estrutura foi o ano de 2016. Mas será que, passadas duas décadas da LDB, uma nova normatização garantirá a sua implantação? Podemos compreender esse esforço como compromisso do poder legislativo com a Educação? Haveria outras razões para as reformas educacionais? Retomar o processo da BNCC pode indicar algumas pistas.

Discussões referentes ao currículo comum foram realizadas desde o mandato do presidente Lula, e, portanto, bem antes do atual PNE. À perspectiva educacional, somava-se a preocupação governamental com os processos avaliativos sobre o ensino.¹² Em 2009, o *Programa Currículo em Movimento* levou à formação de uma ampla Comissão de Trabalho sobre o tema: 72 representantes de universidades e de secretarias estaduais e municipais de educação (Consed e Undime). Sob a perspectiva do direito à aprendizagem, foi elaborado o documento *Por uma política curricular para a educação básica*¹³, já no governo Dilma, em julho de 2014.

O relatório de 170 páginas, contudo, não foi valorizado, tampouco divulgado. Pelo contrário, a comissão foi dissolvida e o documento praticamente ignorado.¹⁴ Mas a BNCC não foi suspensa, sendo constituído um novo grupo de trabalho¹⁵, com novas etapas de ação: (1) elaboração e divulgação do texto base; (2) consulta aberta e audiências públicas para sugestões; (3) finalização do processo no Conselho Nacional de Educação (CNE). Antes de analisar o impacto dessa proposta para a educação em História, nos chama atenção a mudança de rumo.

Sobressaem-se duas questões que entrelaçam política e educação. A primeira é a condução da Secretaria de Educação Básica do MEC. Em 2015, Manuel Palácios assumiu o cargo, tendo permanecido mesmo após a saída do ministro Cid Gomes, que o nomeara.¹⁶ Professor da Universidade Federal de Juiz de Fora, Palácios está ligado ao desenvolvimento de

12 Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica: “Além disso, é proposta do CNE o estabelecimento de uma Base Nacional Comum que terá como um dos objetivos nortear as avaliações e a elaboração de livros didáticos e de outros documentos pedagógicos” (Brasil, 2013, p. 13). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 1 abr. 2018.

13 Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/biblioteca/GT_Direitos%20a%20Aprendizagem_03jul2014.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2018.

14 É possível acessar o documento no site do MEC, embora não conste da linha do tempo divulgada sobre a BNCC.

15 Dos 72 membros da Comissão de Trabalho, autores de *Por uma política curricular para a educação básica* (2014), apenas 10 foram incorporados ao novo grupo de elaboração da BNCC.

16 Palácios resistiu a outras duas mudanças no MEC: Renato Janine Ribeiro e Aloizio Mercadante. Somente após o *impeachment* da presidente Dilma é que deixou o Ministério.

programas de avaliação externa para os sistemas de ensino¹⁷ – algo que influenciará a BNCC.

O segundo aspecto é a criação, em 2006, do movimento Todos Pela Educação (TPE), constituído por fundações e institutos educacionais de grandes grupos empresariais. O TPE defende uma educação que capacite o estudante nas novas relações econômicas e de trabalho do século XXI. Embora se identifique como grupo apartidário e plural, suas ações o aproximam dos princípios do liberalismo econômico, inspirado pelos “pilares da educação de Jacques Delors”.¹⁸

O poder econômico dos mantenedores do TPE favorece a realização de projetos com ampla repercussão, potencializada por intensa propaganda. O peso do grupo pode ser mensurado na constante presença de seus representantes na imprensa (televisiva, radiofônica e escrita) como referências a serem consultadas a respeito da educação. Paradoxalmente, raramente essas entrevistas/debates contam com especialistas em Educação. A influência do TPE se estende ao meio político, mantendo bom trânsito nas bancadas legislativas e nos poderes executivos.¹⁹

Entrelaçado ao TPE surgiu o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), em 2013. Com a missão de viabilizar a BNCC, o Movimento usa a comunicação – especialmente sua página na internet – para divulgar os princípios da proposta, disponibilizar materiais e, mais recentemente, para estimular reflexões que condicionam o sucesso da Base à sua efetivação.

Diante do exposto, inferimos a concorrência entre concepções de currículo nacional. De um lado, desde 2009, uma comissão com tradição intelectual e atuante na educação; mas que perdeu espaço para o grupo alinhado ao TPE/MBNC, por sua vez associado à esfera econômica e com trânsito político.

17 Ligado ao Caed (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação/UFJF), que assessorou a implantação do SAERJ (Sistema de Avaliação da Educação/RJ).

18 Delors comandou o grupo de trabalho da Unesco para a educação do século XXI. Os resultados do relatório ficaram conhecidos como Pilares Delors. Paulo Renato de Souza, ex-Ministro da Educação do governo FHC, prefaciou a edição brasileira do livro de Delors, *Educação: Um tesouro a descobrir*; e valorizou os pontos de encontro entre a então nova LDB e os “pilares”. A dimensão de um projeto político educacional assentado nessas bases é corroborada pela referência aos mesmos princípios na *Exposição de Motivos da Medida Provisória para a Reforma do Ensino Médio*, encaminhada ao Congresso Nacional pelo atual Ministro da Educação, em 2016.

19 A diretora do Instituto Ayrton Senna, destacada liderança do TPE, foi saudada carinhosamente pelo presidente Michel Temer durante a cerimônia de lançamento da Reforma do Ensino Médio, em 22 de setembro de 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nApZ6lbPZZ0>>. Acesso em: 1 abr. 2018.

Recuperar a trajetória da BNCC permite, portanto, jogar luz às escolhas políticas que descartaram o documento de 2014 e seus realizadores para lançar outra formulação. Um movimento que explicita o papel da educação e a delimitação curricular em meio às disputas políticas e econômicas. O conhecimento do histórico da BNCC não ameaça somente uma postura inocente diante das narrativas sobre políticas educacionais. Proporciona-nos, ainda, refletir como o documento poderá impactar o trabalho docente e o processo de ensino-aprendizagem, na interface com aspectos da administração educacional (financiamento, avaliação, políticas).

Definido o alinhamento político para a condução da BNCC, a primeira etapa de elaboração contou com Comissões Disciplinares, compostas por especialistas universitários e representantes do Consed e da Undime. Mas houve contratempos. A equipe de História, por exemplo, demorou a ser constituída, tendo seu trabalho acelerado para cumprir o cronograma. Soma-se a isso a instabilidade do governo Dilma.

Somente com a publicação da primeira versão²⁰ é que a BNCC ganhou destaque, contudo, negativamente. Então ministro, Renato Janine Ribeiro vetou a divulgação da área de História e exigiu sua reelaboração para corrigir a ausência de conteúdos que prejudicavam a formação do aluno.

Refeita a parte da História, o texto foi divulgado e iniciou-se a segunda etapa, cuja participação democrática foi anunciada como um dos trunfos do processo. Um portal para sugestões foi criado no *site* do MEC e as Comissões de Trabalho promoveram debates pelo país. Inesperada, todavia, foi a reverberação de incômodos e contestações. Inicialmente, algumas áreas criticaram pontos ligados aos conteúdos. O barulho entre os historiadores, que reclamavam especialmente da retirada de matérias tradicionais da disciplina, chegou à imprensa. Os holofotes se voltaram à BNCC e as tensões forçaram o MEC a ceder: para a História, o governo ampliou a comissão com historiadores indicados pela ANPUH (Associação Nacional dos Professores de História); para todas as áreas, ampliou o prazo de recebimento de sugestões via *site* (de dezembro de 2015 para março do ano seguinte).

A segunda etapa acentuou uma relevante reflexão crítica: a pertinência ou não de uma base curricular comum. Como sinalizamos, o MBNC cuidou da ampla defesa da proposta, sendo a exigência legal um forte argumento, para não dizer imperativo. Ainda assim, duas décadas de-

20 A versão mais recente da BNCC está disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. A primeira e a segunda versões estão disponíveis em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 1 abr. 2018.

pois, contesta-se a sua necessidade – e, caso pertinente, como deveria ser? Algumas entidades se manifestaram contra a Base, como a ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), que questiona a ideia de Nacional como “homogêneo” e a polaridade entre “diversidade x uniformização”.²¹

Divulgado o texto, novas críticas se fizeram ao sistema de participação via *site*, pois as sugestões não retornam para reavaliação pública, além da falta de transparência relativa ao tratamento dado pela equipe do MEC às mais de 12 milhões de contribuições. Coube a dinâmica interna das Comissões Disciplinares a elaboração da apresentação final. Ou seja, a pretensa construção colaborativa é contradita por escolhas centralizadas em gabinetes.

Em 6 de abril de 2017, esta crítica se fortaleceu com a divulgação da terceira versão da BNCC, encaminhada para discussão no CNE. De início, devemos questionar a coerência de raciocínio das comissões de trabalho devido à abrupta reforma do ensino médio, que atropelou o processo ao ponto de esta etapa ainda estar em elaboração no início de 2018. Ou seja, o documento reformador da educação brasileira é apresentado como uma incompleta costura de retalhos.

Compreensivamente, o conteúdo gera apreensão entre os professores, afinal impacta diretamente a prática docente. Nesse quesito, a área de História apresentou grande variedade organizacional. Reflexo dessas tensões, o grupo de historiadores se desligou da Comissão Disciplinar por discordar do texto publicado da segunda versão, em que eles teriam trabalhado. Seria um prenúncio dos choques nos debates desenvolvidos com o texto final?

A terceira versão valoriza no ensino de História a cronologia como eixo organizador dos conteúdos, que basicamente retoma o modelo quadripartite de inspiração eurocêntrica: antiga, medieval, moderna e contemporânea. Desse modo, contradiz as linhas das versões anteriores, centradas no processo brasileiro – que também gerou críticas – e organizada mais tematicamente.

Dois exemplos ilustram o distanciamento desta última versão do discurso inicial da BNCC pela modernização do ensino de História. No 6º ano, a temporalidade espacial é a antiguidade clássica (Grécia e Roma), com breve tangência à África ao comparar tipos de trabalho – sendo a

²¹ *Exposição de Motivos contra a BNCC*, 9 nov. 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2018.

Europa a referência. O outro exemplo está no 9º ano, cujo tema central é a história do Brasil república, mas, somente, até a Constituição de 1988. Quer dizer, percebemos na redação final a opção por uma abordagem conservadora da história, cronológica, quadripartite, que mantém o aluno distante do processo histórico brasileiro: primeiro a Europa, sua antiguidade, seu medievo; e quando se volta ao Brasil, a história do tempo presente não é contemplada.²²

Inevitavelmente, dada a complexidade do tema, permanecerão críticas e apoios à organização curricular, às definições dos objetivos e ao momento em que serão lecionados. O que nos interessa aqui é refletir sobre o significado de uma BNCC e sua consequência para a liberdade intelectual do professor.

A BNCC para o Ensino Fundamental está organizada em quatro áreas de conhecimento para o ensino fundamental²³: Linguagens (Língua Portuguesa, Educação Física, Arte e Língua Inglesa); Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas (História e Geografia). Os componentes curriculares estão agrupados em unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades almejadas. A organização segue códigos que indicam: nível de ensino, ano da seriação, disciplina e habilidade. Por exemplo: “EFO9HI21 (Ensino Fundamental, 9º ano, História, habilidade 21 – Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial)”.

Organizar o conhecimento em códigos sequenciais com descritores rígidos não é um modelo consensual na área da Educação. A grade, no caso curricular, é a analogia pertinente. Mesmo que os historiadores reconheçam a valorização (ainda que não tanto como na proposta da segunda versão) da História do Brasil e de grupos historicamente silenciados (como indígenas e mulheres), permanece a dúvida quanto à sua prática diante do engessamento da organização curricular.

O caráter dinâmico do ensino de história, que opera na ponte temporal presente/passado, é ameaçado, pois o professor, ao submeter-se a um código, pode ver limitada sua autonomia intelectual, assim como as demandas dos alunos. Como exemplo, temos o estudo do Segundo Reinado, onde a habilidade codificada EFO8HI14 restringe a questão da terra

22 Apesar da Unidade Temática indicar a História recente, as habilidades almejadas a circunscrevem a temas sem indicação espacial, como globalização, terrorismo ou diversidade identitária.

23 Inicialmente, o Ensino Religioso foi considerado na área de humanidades e depois como área única, mas terminou excluído após críticas embasadas na laicidade da educação e por ser optativo para o aluno.

ao período imperial. Esse condicionamento retira, portanto, espaço para que o professor promova outras reflexões a partir da Lei de Terras (1850), como o latifúndio, a questão indígena, tampouco relacionando-a à contemporaneidade com temas da reforma agrária, dos movimentos sociais rurais e dos confrontos no campo.

Essa ameaça é concreta e já foi constatada em modelos cujo currículo foi organizado modularmente para favorecer processos de avaliação externa, como o SAERJ.²⁴ Relembramos o papel de Manuel Palácios à frente da BNCC e sua defesa de instrumentos de avaliação para o sistema educacional dos Estados, cujos resultados determinam acesso às linhas de crédito e também impactam a remuneração docente.

Nesse sentido, mesmo reconhecendo qualidades na BNCC, essa imbricada relação *política educacional/mercado/avaliação externa* pode ser assaz perigosa para o funcionamento do sistema em médio prazo. Por esse ângulo, o hábil reproduzidor das exigências curriculares dentro do calendário escolar será o perfil do professor desejável. O processo crítico-reflexivo da História, essencial para a formação da cidadania, perderá espaço para a educação bancária, pela qual os alunos – e a competência docente – serão avaliados pela correspondência de conteúdos em exames elaborados por pessoas alheias ao cotidiano da sala de aula.

Os responsáveis pela Base – e seus defensores – afirmam que a autonomia docente não será afetada, pois não legislam sobre a metodologia de ensino. Todavia, o horizonte delineia a silhueta de uma educação em História limitada à aplicação e à avaliação acrítica de componentes curriculares organizados por códigos, restringindo trabalhos mais abertos, inclusive interdisciplinares. No momento, a BNCC é realidade. Cabe a nós, professores, saber como nos apropriaremos dela.

Em todo caso, essa sistematização é um elemento importante para o controle de temas abordados em sala de aula. Nesse sentido, grupos que declararam guerra aos professores, procurando criminalizá-los sob acusação de “doutrinadores ideológicos de esquerda”, encontram na BNCC um aliado indireto. Atender o Art. 210 da Constituição de 1988 através da elaboração de uma base comum é algo que exige cuidado, sob o risco de incorrerem em ofensa a outras prerrogativas constitucionais.

²⁴ O SAERJ foi extinto pelo governo em atendimento a uma das reivindicações do Movimento de Ocupação pelos Estudantes das Escolas do Rio de Janeiro, em 2016.

PROFESSORES CONTRA O ESCOLA SEM PARTIDO

Burocrata não faz sermão. Burocrata aplica a lei, pune, exige o cumprimento da norma, mas ele não faz sermão. Quem faz sermão é padre. Quem diz o que é moral ou é imoral é o padre, o pastor, o pai e a mãe. Não é o funcionário público. O funcionário público só faz aquilo que a lei determina. E a lei brasileira, a legislação brasileira não possui um decálogo, não possui um código moral. Quem possui código moral são as religiões. Então essa é a diferença: burocrata não faz sermão, burocrata aplica a lei e o professor é um burocrata. Ele transmite aos alunos o conteúdo do currículo, aquilo que está escrito e que foi aprovado pelas autoridades competentes. Não lhe cabe dizer aos filhos dos outros o que é certo e o que é errado em matéria de moral.²⁵

Esta passagem é de uma das intervenções do advogado Miguel Nagib, coordenador do movimento Escola sem Partido (ESP), em uma Audiência Pública na Câmara dos Deputados. Ela é muito pertinente para refletirmos por que o Projeto de Lei “Escola sem Partido”²⁶, assim como outros com propostas similares, constitui uma grave ameaça ao trabalho intelectual do professor e à dimensão emancipadora da educação democrática. Nesta citação, o coordenador do ESP tenta eliminar completamente a dimensão intelectual do trabalho do professor, reduzindo-o a um burocrata que apenas aplica a lei. Esta fala não constitui um caso isolado, e podemos encontrar essa tentativa de eliminar a dimensão educacional da escolarização em outros materiais compartilhados pelo ESP. No seu *site*, o movimento indica um restrito número de livros como parte de uma “biblioteca politicamente incorreta” – o mais importante deles, que lhes serve como uma espécie de referencial teórico, é *Professor não é educador*, escrito por Armino Moreira. A ideia central do livro é que apenas a família pode educar e o professor deve se limitar apenas a instruir os alunos.

Pensar o historiador como um intelectual público implica em reafirmar o seu compromisso de mudar o mundo onde ele está inserido, mas, no caso específico do professor de história, esse potencial de mudança

25 A Audiência Pública ocorreu na Câmara dos Deputados no dia 14 de fevereiro de 2017. A fala em questão ocorreu às 19:34:53. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/webcamara/arquivos/videoArquivo?codSessao=58813#videoTitulo>>. Acesso em: 1 abr. 2018.

26 Para uma análise mais extensa sobre o projeto, ver Penna (2016a).

passa por criar condições aos alunos para que eles se sintam capazes de transformar a realidade de acordo com a sua própria interpretação dela. Este, ao nosso ver, é um dos maiores potenciais da atuação profissional do professor dentro de sala de aula, e constitui justamente uma das práticas ameaçadas pelo projeto ESP. Como falar em transformação da realidade, se o professor nem sequer pode falar sobre a comunidade em que a escola está inserida ou sobre o que é dito no noticiário?

Você pode estar sendo vítima de doutrinação ideológica quando seu professor se desvia frequentemente da matéria objeto da disciplina para assuntos relacionados ao noticiário político ou internacional.²⁷

Este é o primeiro item do tópico “Flagrando o doutrinador”, presente no *site* do ESP. Aqui, a proposta é listar uma série de práticas e comportamentos característicos do “professor doutrinador” para que os alunos possam denunciá-lo utilizando o modelo de notificação extrajudicial disponibilizado no mesmo *site*. Podemos perceber, a partir deste excerto, que o objetivo é excluir do cotidiano da sala de aula qualquer discussão sobre a realidade na qual a escola está inserida. Como construir com o aluno uma visão crítica sobre a sua realidade e reafirmar a sua capacidade de alterá-la através da ação democrática se o professor nem ao menos pode falar sobre ela? Como pensar em uma história pública se o professor nem pode falar sobre o que acontece no mundo comum? E a intenção é claramente intimidar o professor para que ele deixe de tratar desses temas, independentemente da aprovação de qualquer Projeto de Lei:

Refiro-me à possibilidade de os pais dos seus alunos entenderem que essa prática pedagógica implica algum tipo de dano aos seus filhos ou ao seu direito de dar a eles a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções – direito previsto no Artigo 12, IV, da Convenção Americana sobre Direitos Humanos. Se isso acontecer, os professores poderão vir a ser processados por danos morais pelos pais dos seus alunos. Ser réu numa única ação judicial já é motivo de dor de cabeça. Imagine figurar como réu em dezenas de processos ajuizados por dezenas de pais de alunos! (...) O professor é pessoalmente responsável pelos danos que causar no exercício das suas funções. Por isso, é melhor ficar esperto e pensar duas vezes antes de seguir as recomendações do MEC. Na dúvida, vale consultar um advogado.²⁸

²⁷ Disponível em: <<http://escolasempartido.org/flagrando-o-doutrinador>>. Acesso em: 1 abr. 2018.

²⁸ Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/a-ideologia->

Frente a este quadro brevemente apresentado – de uma tentativa óbvia de eliminar toda a dimensão intelectual do trabalho do professor e de reduzi-lo (mesmo que através da intimidação) a um burocrata que apenas transmite conteúdos sem mobilizar valores ou falar da realidade dos alunos – os professores reafirmam seu papel de intelectuais públicos e iniciam movimentos de combate à aprovação de Projetos de Lei ESP e similares em todo Brasil. O primeiro deles, e ainda hoje um dos mais importantes neste combate, é o movimento “Professores contra o Escola sem Partido” (PCESP)²⁹, que busca reunir “todos aqueles que estão se mobilizando contra o programa Escola sem Partido e em defesa da autonomia docente e de uma escola democrática”.³⁰ O PCESP surgiu como uma reunião de professores de todos os níveis de educação, já atuando profissionalmente ou ainda em formação, preocupados com o avanço dos Projetos de Lei ESP em diversas casas legislativas pelo Brasil.

O caso do movimento PCESP torna-se interessante para discutir o trabalho intelectual dos professores devido a duas características da sua atuação: o movimento conseguiu se consolidar como um contraponto ao ESP reconhecido nacionalmente e seus integrantes conseguiram construir sua militância política contra o projeto com uma argumentação fundamentada academicamente, inclusive com a produção de trabalhos científicos sobre o tema.

O PCESP tem como seus principais meios de divulgação uma página na rede social Facebook³¹, que conta com mais de 55.000 pessoas acompanhando as suas publicações (algumas com grande alcance, como uma postagem visualizada por 3.527.812 pessoas³²), e um *blog*, que divulga textos produzidos em uma linguagem menos acadêmica e informações

-de-genero-no-banco-dos-reus-2jbsz8k92cse5z6f5721cc8fo>. Acesso em: 1 abr. 2018.

29 O PCESP tem como um dos seus membros fundadores com maior participação em debates públicos o professor Fernando Penna (UFF), que é um dos autores do presente texto. No entanto, todos os professores que compõem o movimento tornam possível essas participações e garantem sua fundamentação através de suas pesquisas. Gostaríamos de mencionar as professoras Renata Aquino, Fernanda Moura, Carina Martins e Fabiany Melo e o professor Diogo Salles.

30 Disponível em: <<https://www.facebook.com/pg/contraoescolasempartido/about>>. Acesso em: 1 abr. 2018.

31 Disponível em: <<https://www.facebook.com/contraoescolasempartido>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

32 Publicação da página PCESP no Facebook, 25 mai. 2016. A publicação denunciava o fato de que integrantes do grupo Revoltados Online, inclusive o ator Alexandre Frota, tinham sido recebidos em uma audiência pelo Ministro da Educação Mendonça Filho. A principal pauta do grupo era a defesa do ESP. A página do PCESP foi o primeiro meio de comunicação (e não a própria página do Revoltados Online) a divulgar um vídeo sobre o encontro, acabando por se tornar a fonte para a notícia que foi amplamente divulgada em vários espaços. O vídeo

sobre os Projetos de Lei e sua tramitação.³³ A produção do *blog* tem sido relevante, a ponto de um dos seus textos ter se tornado um capítulo de livro: “O ódio aos professores” (Penna, 2016b), que denunciava a campanha de ódio conduzida pelo movimento ESP e direcionada a toda categoria profissional dos docentes.³⁴ O PCESP alcançou reconhecimento ao produzir conteúdo de crítica ao ESP, mesmo quando o projeto ainda era considerado por muitos do meio educacional como algo inofensivo e que não merecia atenção. Durante o ano de 2016, a polêmica do tema ocupou a grande mídia, e representantes do PCESP foram convidados a fazer o contraponto às posições dos representantes do movimento ESP. Embates registrados em jornais e revistas de grande circulação (*O Dia*³⁵, *Folha de S. Paulo*³⁶, *El País*³⁷ e *Época*³⁸), além de programas televisivos (um debate no programa *Sala de Debates*, do canal Futura³⁹; e uma participação no programa *Caminhos da Reportagem: A escola necessária*, da TV Brasil⁴⁰). Representantes do PCESP também participaram de Audiências Pú-

alcançou 866.567 visualizações. Disponível em: <<https://www.facebook.com/contraoescolasepartido/videos/1588680761424234>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

33 Disponível em: <<https://professorescontraoescolasepartido.wordpress.com>>. Acesso em: 1 abr. 2018.

34 Este texto já foi publicado em diversos meios de divulgação, e sua versão original pode ser encontrada no *blog* “Professores contra o Escola sem Partido”. Disponível em: <<https://professorescontraoescolasepartido.wordpress.com/2016/06/03/o-odio-aos-professores>>. Acesso em: 29 mar. 2017. Uma continuação deste texto, intitulada “O ódio aos professores se profissionaliza”, foi publicada no mesmo *blog*. Disponível em: <<https://professorescontraoescolasepartido.wordpress.com/2016/11/14/o-odio-aos-professores-se-profissionaliza>>. Acesso em: 1 abr. 2018.

35 Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/noticia/brasil/2015-09-06/escola-sem-partido-quer-fim-da-doutrina-de-esquerda.html>>. Acesso em: 1 abr. 2018.

36 Disponível em: <<http://m.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/05/1770390-estados-debatem-vetar-ideologia-em-sala-de-aula-alagoas-ja-aprova-projeto.shtml?mobile>>. Acesso em: 1 abr. 2018.

37 Disponível em: <<http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/08/o-escola-sem-partido-e-tendencioso-e-inconstitucional.html>>. Acesso em: 1 abr. 2018.

38 Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/24/politica/1466802333_665468.html>. Acesso em: 1 abr. 2018.

39 Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCqrtB2Ihbzlc_C4ubwDE-BVg>. Acesso em: 29 mar. 2017. O debate no canal Futura foi importante porque teve uma grande repercussão, sendo de longe o episódio do *Sala de Debates* mais assistido, no canal do programa na plataforma YouTube. Foram 103.210 visualizações do debate sobre o ESP, em comparação com 27.027 visualizações do debate sobre a Reforma da Previdência, o segundo mais acessado do canal. O debate também deu origem a um vídeo, de grande circulação, com um recorte do programa no qual o advogado Miguel Nagib tenta desqualificar Paulo Freire, afirmando que professores não têm liberdade de expressão. Em apenas uma das páginas nas quais foi divulgado, o vídeo atingiu 946 mil visualizações. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Falandoverdades2/videos/993915584057095>>. Acesso em: 1 abr. 2018.

40 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dKPz9_mTLk4>. Acesso em: 1 abr. 2018.

blicas na Câmara Municipal do Rio de Janeiro e, em nível federal, tanto na Câmara dos Deputados quanto no Senado. Todos estes casos constituem exemplos de como o movimento PCESP conseguiu um espaço significativo no debate público sobre a temática e tem conseguido constituir-se como um contraponto importante na discussão.

Alguns integrantes do PCESP também se constituem como pesquisadores dos Projetos de Lei e da atuação do ESP, produzindo trabalhos acadêmicos sobre o tema (Penna, 2016a; Penna & Silva, 2016; Moura, 2016). Esta convergência é importante para mostrar o compromisso dos intelectuais públicos: uma vez pesquisando projetos de políticas educacionais que podem vir a destruir o potencial educacional e emancipador da escolarização, esses profissionais não se limitam a publicar artigos acadêmicos e a realizar palestras sobre a temática, mas engajam-se no embate público para tentar garantir a realização de um projeto de educação que possibilite que os próprios alunos se percebam como capazes de mudar o mundo em que vivem através da ação coletiva e democrática no espaço público.

A LINHA DO HORIZONTE

Nosso entendimento do exercício docente como atividade intelectual considerou, fundamentalmente, dois aspectos que se complementam. O primeiro foi a operação cognitiva inerente à prática de ensino-aprendizagem, que mobiliza conceitos e conteúdos para a reflexão sobre o processo histórico com os estudantes. O segundo decorre do entendimento do indivíduo enquanto sujeito histórico, cujas ações incidem sobre as relações às quais estamos inseridos. No desenvolvimento da educação em História, o diálogo estabelecido entre professores e alunos articula o conhecimento e a atuação, ultrapassando a abstração ao favorecer condições para a interferência na esfera pública.

Os contextos sócio-históricos, todavia, são condicionantes ao trabalho intelectual, podendo estimular, restringir e viabilizar seu exercício. No caso do professor, as políticas educacionais representam um condicionante imperativo. A reorganização da educação básica pela BNCC, num viés conteudista e que supervaloriza a preparação para o mercado de trabalho, ou a proposição do ESP, que reduz a educação a técnicas burocráticas de ensino, por exemplo, nos parecem bastante restritivas ao trabalho intelectual docente, pois acreditamos que a liberdade é imprescindível à educação.

Além da interferência no processo educativo, nos chama atenção o modo como os temas educacionais têm sido tratados: apressadamente, por meio de medidas provisórias e leis viabilizadas por atuação de *lobbies*. No campo educacional, o amplo debate é obrigatório, cabendo aos especialistas da área o protagonismo da discussão. Do contrário, corremos o risco de ferir o princípio constitucional que objetiva uma educação universal e inclusiva, que considere o sujeito em sua plenitude para ser capaz de atuar em uma sociedade democrática e livre.

Estimulados por Brecht, não terminamos aqui, pois o horizonte não é algo natural nem imutável.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. R.; ROVAI, M. G. O. (org.) **Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.
- CHERVEL, A. "História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa". **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- BRZEZINSKI, I. (org.) **LDB/1996 contemporânea: Contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014.
- DURIGUETTO, M. L. "A questão dos intelectuais em Gramsci". **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 118, p. 265-93, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere, v. 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: Políticas, estrutura e organização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- MAUAD, A. M.; ALMEIDA, J. R.; SANTHIAGO, R. (org.) **História pública no Brasil: Sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.
- MONTEIRO, A. M. "Formação de professores: Entre demandas e projetos". **História Hoje: Revista de História e Ensino**, São Paulo, v. 2, n. 3, p.19-42, 2013.
- MOURA, F. P. "**Escola sem Partido**": **Relações entre estado, educação e religião e os impactos no ensino de história**. Dissertação (Mestrado em Ensino de História). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.
- ORTIZ, R. "Walter Benjamin e Paris: individualidade e trabalho intelectual". **Tempo Social**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 11-28, 2000.
- PENNA, F. A. "Programa 'Escola sem Partido': Uma ameaça à educação emancipadora". In: GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M.; MARTINS, M. L. B. (org.) **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Mauad, 2016a.
- _____. "O ódio aos professores". In: AÇÃO EDUCATIVA. **A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016b.
- SAVIANI, D. **A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas**. 12ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.