

**O PROJETO “ESCOLA SEM PARTIDO” E O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL:  
INQUIETAÇÕES DO TEMPO PRESENTE**

**ARAÚJO, Fátima Maria Leitão<sup>1\*</sup>; PINHEIRO, Francisco Felipe de Aguiar<sup>1\*\*</sup>; SOUSA, Joilson Silva de<sup>1\*\*\*</sup>**

<sup>1</sup>Universidade Estadual do Ceará

fatima.leitao@uece.br\*

lipe\_professor@hotmail.com\*\*

joilson.sousa@uece.br\*\*\*

**RESUMO**

Procura-se analisar por que as propostas do programa “Escola sem Partido” são frutos da conjuntura política acirrada pela ascensão de ideias fundamentalistas e conservadoras, fenômeno presente na disputa presidencial em 2014. Objetiva-se apontar inconsistências teóricas e inconstitucionalidades das concepções que fundamentam o programa “Escola sem Partido”, alertando o risco que representa para a proposta de uma educação democrática voltada ao exercício da cidadania. A análise tem como elementos norteadores a concepção

de História do tempo presente e História pública, o trabalho docente centrado em coletividades humanas, a categoria saber escolar e o campo do ensino de História, elementos fundamentados metodologicamente em revisão bibliográfica e análise documental. Conclui-se que a proposta de lei investigada retoma princípios educacionais dos tempos da ditadura militar, propondo uma postura de vigilância em escolas, professores, currículos e materiais didáticos e determinando os limites de atuação docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola sem Partido. História do tempo presente. Ditadura militar. Ensino de História.

**THE PROJECT “SCHOOL WITHOUT PARTY” AND THE TEACHING OF HISTORY IN BRAZIL:  
PRESENT TIME INQUIETATIONS**

**ABSTRACT**

This article seeks to analyze why the program “School without Party” proposals are fruits of the political conjuncture fierce by the ascent of fundamentalist and conservative ideas, phenomenon present in the presidential race in 2014. The objective is to point out the theoretical inconsistencies and unconstitutionality of the conceptions that underlie the program “School without Party”, warning the risk that it represents for the proposal of a democratic education focused on the exercise of citizenship. The analysis

has as guiding elements the conception of History of the present time and Public History, the teaching work centered on human collectivities, the scholarly category and the field of history teaching methodologically based on bibliographic review and documentary analysis. It is concluded that the proposed law investigated resumes educational principles of the times of the Military Dictatorship proposing a vigilance stance in schools, teachers, curricula and didactic materials determining the limits of the teacher's performance.

**KEYWORDS:** School without Party. History of the present time. Military dictatorship. History teaching.

**EL PROYECTO “ESCUELA SIN PARTIDO” Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN BRASIL:  
INQUIETUDES DEL TIEMPO PRESENTE**

**RESUMEN**

Se busca analizar por qué las propuestas del programa “Escuela sin Partido” son frutos de la coyuntura política instigada por la ascensión de ideas fundamentalistas y conservadoras, fenómeno presente en la carrera por la presidencia en 2014. Se objetiva señalar inconsistencias teóricas e inconstitucionalidades de las concepciones que se basan en el programa “Escuela sin Partido”, alertando el riesgo que representa para la propuesta de una educación democrática direccionada al ejercicio de la ciudadanía. El análisis tiene como elementos de indagación la concepción

de la Historia del tiempo presente e Historia pública, el trabajo docente centrado en colectividades humanas, la categoría saber escolar y el campo de la enseñanza de la historia, elementos basados metodológicamente en revisión bibliográfica y análisis de documentos. Se concluye que la proposición de ley investigada retoma principios educacionales de la época de la dictadura militar, proponiendo una postura de vigilancia en las escuelas, profesores, currículos y materiales didáticos y determinando los límites de actuación del profesor.

**PALABRAS CLAVE:** Escuela sin Partido. Historia del tiempo presente. Dictadura militar. Enseñanza de Historia.

## 1 INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos no Brasil, especialmente durante os embates na campanha eleitoral para presidência da república em 2014, intensificados pelo *impeachment* da presidente Dilma Rousseff em 2016<sup>1</sup>, tem ganhado força, no campo político, uma intensa disputa ideológica que tem polarizado o país entre grupos genericamente denominados de “esquerdistas” e de “nova direita”<sup>2</sup>. O primeiro seria composto por apoiadores do projeto de poder do Partido dos Trabalhadores (PT) e de seu legado, bem como de simpatizantes, categorizados de “esquerdistas”. O segundo grupo, amparado por bandeiras como o ultraliberalismo e um novo fundamentalismo cristão, tendo como suporte alguns escritores e jornalistas, elevados à categoria de “intelectuais”, tem ganhado espaço na sociedade e buscado ampliar seus campos de ação e reforçar sua legitimidade por meio de grupos como o “Vem Pra Rua” e o “Movimento Brasil Livre” (MBL), com relevante atuação na campanha a favor do afastamento da presidente Dilma Rousseff, que se utilizam das redes sociais virtuais como ferramenta de propaganda política. Nas palavras do historiador inglês Perry Anderson (2016, p. 8):

Recrutados a partir de uma geração mais jovem de militantes de classe média, uma nova direita – e geralmente com orgulho de afirmar-se assim – passou a falar menos em termos de religiosidade, menos ainda em termos de família e reinterpretou o sentido de liberdade. Para eles, o livre mercado era a base necessária para todas as outras liberdades, concebendo assim o Estado como uma espécie de hidra de muitas cabeças. [...] Surfando na onda das manifestações massivas contra Dilma, os dois principais grupos dessa direita radical – ‘Vem Pra Rua’ e ‘Movimento Brasil Livre’ – modelaram suas táticas assimilando elementos do ‘Movimento Passe Livre’, um movimento de extrema-esquerda que desencadeou os protestos de 2013, inclusive com o MBL deliberadamente fazendo um acrônimo com o MPL. Ambas organizações da direita eram pequenas, mas dependiam de um intenso trabalho de mobilização de massas por meio da internet. O

<sup>1</sup> “[...] No Congresso, o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) de Neves e seus aliados, encorajados pelo fato de que as pesquisas mostravam a queda vertiginosa na popularidade de Dilma, mobilizaram-se para conseguir seu *impeachment*. No dia primeiro de maio, ela não conseguiu nem mesmo dar seu discurso tradicional transmitido pela televisão a todo o país. Anteriormente, quando seu discurso no Dia Internacional da Mulher fora transmitido, as pessoas começaram a bater suas panelas e fazer buzinaços, numa forma de protesto que ficou conhecida como *panelaço*. Da noite para o dia, o Partido dos Trabalhadores (PT), que desfrutara do mais longo e maior índice de aprovação do Brasil, tornou-se o partido mais impopular do país” (ANDERSON, 2016, p. 1).

<sup>2</sup> A díade direita x esquerda é ainda hoje muito utilizada na dimensão do debate político. Segundo Bobbio (1995, p. 33): “[...] as ideologias não deixaram de existir e estão, ao contrário, mais vivas do que nunca. [...] E depois ‘esquerda’ e ‘direita’ não indicam apenas ideologias. Reduzi-las a pura expressão do pensamento ideológico seria uma indevida simplificação. ‘Esquerda’ e ‘direita’ indicam programas contrapostos com relação a diversos problemas cuja solução pertence habitualmente à ação política, contrastes não só de ideias, mas também de interesses e valorações [*valutazinni*] a respeito da direção a ser seguida pela sociedade [...]”.

Brasil possui mais viciados em Facebook do que qualquer outro país, perdendo somente para os Estados Unidos, e tanto o 'Vem Pra Rua' como o 'MBL' e outros grupos da direita – o 'Revoltados On-Line' (ROL) é outro movimento proeminente – vêm conseguindo mobilizar a população com muito mais sucesso do que a esquerda [...].

Interessa-nos enfatizar que, para além de um discurso simplório e reducionista, que remontar aos tempos do macarthismo e da Guerra Fria<sup>3</sup>, que parece estabelecer uma espécie deformada de “tipos ideais”, categorizando, em um mesmo grupo, indivíduos e orientações políticas consideravelmente heterogêneos, estão perigosamente pondo em risco valores embrionários sofridamente conquistados e ainda não sedimentados no país, tais como a tolerância nos âmbitos político, religioso e ideológico, a laicidade do Estado, a liberdade de opinião e o exercício pleno da cidadania, ameaçando, dessa forma, a nossa debutante democracia.

A busca pela construção “[...] da democracia no Brasil ganhou ímpeto após o fim da ditadura militar, em 1985. Uma das marcas desse esforço é a voga que assumiu a palavra cidadania [...], literalmente caiu na boca do povo. [...] ela substitui o próprio povo na retórica política” (CARVALHO, 2012, p. 7). Entretanto, a tão almejada cidadania, em seu sentido pleno, ainda está muito longe de ser conquistada e, no momento atual, tem sido atingida de forma incisiva, correndo o risco de regressão.

Entre as manifestações que emergem em meio a uma conjuntura política instável, marcada por sistemáticas denúncias de corrupção envolvendo diversas siglas partidárias, vê-se o esdrúxulo pedido de intervenção militar ou mesmo uma aberta apologia à ditadura recente, que deixou profundas marcas em nossa democracia. “Nestes discursos, também ganha força a ideia dos direitos humanos como uma fórmula que concede proteção indevida às pessoas com comportamento antissocial” (MIGUEL, 2016, p. 592).

Nesse itinerário, concordamos que:

Os discursos reacionários provêm, no caso brasileiro, de uma conjugação heteróclita entre o 'libertarianismo', o fundamentalismo religioso e o antigo anticomunismo. A ideologia ultraliberal libertariana, descendente da chamada 'escola econômica austríaca' e influente em meios acadêmicos e ativistas dos Estados Unidos, prega o menor Estado

<sup>3</sup> “O anticomunismo, por fim, parecia ultrapassado com o fim da Guerra Fria, mas ganhou nova roupagem na América Latina e no Brasil. A ameaça passou a ser o 'bolivarianismo' (a doutrina do falecido presidente venezuelano Hugo Chávez) e o Foro de São Paulo, conferência de partidos latino-americanos e caribenhos de centro-esquerda e de esquerda, que na narrativa anticomunista assumiu a feição de uma conspiração para dominar o subcontinente” (MIGUEL, 2016, p. 593).

possível e afirma que qualquer situação que nasça de mecanismos de mercado é justa por definição, por mais desigual que pareça. (MIGUEL, 2016, p. 592).

Entendemos que essa conjuntura de acirramento das disputas ideológicas se deve fundamentalmente ao processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, do PT, que, para parte significativamente importante da intelectualidade nacional e internacional, foi na verdade um golpe político, jurídico e midiático<sup>4</sup>, que impôs ao país o programa político dos partidos derrotados nas eleições de 2014. Importa destacar que concordamos com essa interpretação<sup>5</sup>.

Consoante a análise de Perry Anderson, entendemos que o afastamento da presidente Dilma resultou de uma bem articulada manobra envolvendo diversos setores sociais e mesmo partidos que compunham a base aliada do governo, em especial o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), e serve aos interesses do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), partido do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) e do senador Aécio Neves, baluarte da oposição, derrotado nas eleições presidenciais de 2014.

Desde o início da crise, FHC tornou-se onipresente na mídia – sua imagem estava em toda parte, numa enxurrada de entrevistas, artigos, discursos, diários. [...] Apresentado como o estadista ancião da República, a cuja sabedoria se deve à estabilidade atingida, editores e jornalistas esforçaram-se para construí-lo como um pensador de renome internacional, a voz da sanidade e da responsabilidade diante das mazelas do país, inclusive com a imprensa e a academia anglófona cotejando-o, engolindo todo esse coro de sicofantia. A razão para toda essa apoteose é bastante simples: a presidência de Cardoso administrou ao Brasil uma generosa dose de administração pró-mercado, um remédio que parecia ser mais urgente do que nunca diante do escárnio populista do PT [...]. Quando ele saiu da presidência, seu índice de aprovação não era muito mais alto do que o de Dilma hoje, e por oito anos ele sofreu uma dura comparação com Lula, um presidente muito mais popular que repudiou seu legado e transformou o país de forma decisiva, assegurando ao PT mandatos que duraram o dobro do seu. (ANDERSON, 2016, p. 10).

Ante o exposto, entendemos que as forças que se mobilizaram para aprovar o *impeachment* da presidente Dilma tentaram travesti-lo de legalidade, reforçado por um discurso

<sup>4</sup> “O significado da expressão Golpe de Estado mudou no tempo. O fenômeno em nossos dias manifesta notáveis diferenças em relação ao que, com a mesma palavra, se fazia referência três séculos atrás. As diferenças vão desde a mudança substancial dos atores (quem o faz) até a própria forma do ato (como se faz). Apenas um elemento se manteve invariável, apresentando-se como o traço de união (*trait d'union*) entre estas diversas configurações: o Golpe de Estado é um ato realizado por órgãos do próprio Estado” (BOBBIO et al., 1998, p. 545).

<sup>5</sup> “[...] a palavra golpe foi utilizada não apenas pelos setores da sociedade que apoiavam a presidente deposta. Além de setores da oposição ao governo, importantes veículos de imprensa, como jornais reconhecidamente liberais, publicaram artigos e reportagens em que a palavra golpe foi utilizada para se referir aos acontecimentos no Brasil. Sem falar em jornais como o *New York Times*, que, mesmo sem usar a palavra, referiu-se ao *impeachment*, em forte editorial, como um mecanismo com frágeis bases jurídicas, articulado por políticos sabidamente corruptos, para depor uma presidenta que não havia cometido crimes” (HOLMES, 2016, p. 1).

moralista. Contudo, esse movimento estava longe de possuir legitimidade para tal investida, legitimidade essa que vem da soberania das urnas, nas quais não vencem desde o fim dos anos de 1990; soma-se a isso a avalanche de denúncias de corrupção que envolve os principais articuladores do *impeachment*.

Assumimos a postura teórica e metodológica que entende que também compete ao historiador analisar as questões do presente, cujas interpretações não devem ser relegadas somente à Ciência Política ou à Sociologia. O historiador deve, amparado na chamada História do tempo presente, que advém da tradição da *Escola dos Annales*<sup>6</sup>, dar respostas próprias sem se furtar ao diálogo interdisciplinar, evitando, desse modo, o dogmatismo, o corporativismo ou ideologismos panfletários.

Mas o que é a História do tempo presente? Segundo Delgado e Ferreira (2013, p. 21-22):

[...] sua característica básica é a presença de testemunhos vivos, que podem vigiar e contestar o pesquisador, afirmando sua vantagem de ter estado presente no momento do desenrolar dos fatos. O desdobramento desse argumento é que a história do tempo presente possui balizas móveis, que se deslocam conforme o desaparecimento progressivo de testemunhas [...] ainda, como afirma Hobsbawm (1993, 1998), o tempo presente é o período durante o qual se produzem eventos que pressionam o historiador a revisar a significação que ele dá ao passado, a rever as perspectivas, a redefinir as periodizações, isto é, olhar, em função do resultado de hoje, para um passado que somente sob essa luz adquire significação.

As discussões em torno das teorias da História e da historiografia que envolvem esse tema fogem aos objetivos do presente escrito, entretanto nosso interesse é o de reforçar a legitimidade das análises propriamente historiográficas de questões do presente que se impõem aos historiadores. Igualmente têm ganhado espaço no meio acadêmico discussões sobre a História pública, que nos leva, em síntese, ao extrapolar os “muros da academia”, a corroborar que ela “[...] é uma possibilidade não apenas de conservação e divulgação da História, mas de construção de um conhecimento pluridisciplinar atento aos processos sociais, a suas mudanças e tensões. Num esforço colaborativo, ela pode valorizar o passado para além da academia [...]” (ALMEIDA; ROVAI, 2011, p. 7).

<sup>6</sup> A fundação, na França, da *Revista Annales*, em 1929, deu início a uma das tradições historiográficas de maior importância no século XX. Esse movimento de renovação historiográfica tem como principais fundadores Marc Bloch e Lucien Febvre, o qual deu impulso a uma profunda transformação no campo da História, questionando a hegemonia da História política, elitista, individualista, factual, defendendo uma nova concepção de História, em que o econômico e o social ocupavam lugar privilegiado.

A História pública não implicou a eliminação da Ciência histórica, antes acreditamos que ela “[...] 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” (ALMEIDA; ROVAI, 2011, p. 7).

Portanto, com o intuito de analisarmos a conjuntura política na qual ganha espaço o projeto da “Escola sem Partido”, recorreremos a uma análise processual de longa duração, diacrônica, fundamentada no método regressivo de Marc Bloch (2001), que define a História como a Ciência dos homens no tempo e afirma que os temas do presente condicionam e delimitam um possível retorno ao passado. Assim:

[...] a História terá, portanto, o direito de reivindicar seu lugar entre os conhecimentos verdadeiramente dignos de esforço apenas na medida em que, em lugar de uma simples enumeração, sem vínculos e quase sem limites, nos permitir uma classificação racional e uma progressiva inteligibilidade. (BLOCH, 2001, p. 43).

Amparados nas assertivas supracitadas, fundamentamos nossas análises sobre a conjuntura política na qual os projetos retrocitados ganham espaço no âmbito nacional. Analisaremos os fundamentos do projeto “Escola sem Partido” (ESP) a fim de constatar inconsistências teóricas e inconstitucionalidades, bem como os riscos que ele representa para a proposta de educação voltada para a cidadania política, presente na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996).

Além desta Introdução e das Considerações finais, dividimos o artigo em outras duas partes. No primeiro momento após esta seção, analisamos os fundamentos do projeto ESP à luz da concepção de trabalho docente centrado em coletividades humanas, na categoria saber escolar em Monteiro (2007) e Schmidt e Cainelli (2009), concepções de educação em Paulo Freire (2003) e na decisão monocrática do ministro do Superior Tribunal Federal (STF), José Roberto Barroso, que julgou em decisão liminar a Lei n. 7.800/2016 do estado de Alagoas, denominada “Escola Livre”. Na terceira parte, analisamos os fundamentos do ESP a partir das especificidades do campo do ensino de História (BITTENCOURT, 2004; FONSECA, 2003; MONTEIRO, 2004). Na seção derradeira, trazemos as conclusões a que chegamos.

Partiremos da hipótese de que os fundamentos do referido projeto são reflexos de uma conjuntura política que fez despertar uma tradição autoritária e fundamentalista que se

aparentava adormecida desde os fins da ditadura militar (1964-1985), sendo, portanto, fruto de posições políticas conservadoras, fundamentalistas e dogmáticas.

## **2 O PROJETO “ESCOLA SEM PARTIDO”: A ANTÍTESE DA DEMOCRACIA NAS ESCOLAS**

Nascido em 2004 da iniciativa de um advogado paulista, Miguel Nagib, o ESP<sup>7</sup> ganha notoriedade apenas uma década depois, quando, no estado do Rio de Janeiro, o deputado Flávio Bolsonaro, filho do então deputado federal Jair Bolsonaro, este último famoso defensor da ditadura militar e de figuras como o coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra<sup>8</sup>, apresenta à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) o Projeto de Lei (PL) n. 2.974/2014, que propõe a criação do ESP no âmbito do sistema de ensino do estado. No mesmo ano, o vereador Carlos Bolsonaro, irmão de Flávio, apresentou à Câmara dos Vereadores do Rio de Janeiro um projeto similar, o PL n. 867/2014 (MATTOS et al., 2016).

Segundo os idealizadores do ESP, a iniciativa de elaboração do anteprojeto deve-se a doutrinação ideológica e política realizada por professores em sala de aula<sup>9</sup>, tendo, portanto, como objetivo fundamental conter esse “abuso”, por meio de cartazes que, afixados nas escolas, possam esclarecer aos alunos, classificados por eles como “audiência cativa”, os deveres do professor e os direitos do estudante. Alegando buscar uma neutralidade na atividade docente, negando ao professor o direito de liberdade de expressão e de cátedra, os fundamentos do ESP,

---

<sup>7</sup> No *site* do ESP, Miguel Nagib disponibiliza anteprojetos de lei em âmbito federal, estadual e municipal. Essa ferramenta permite que deputados e vereadores de qualquer lugar do Brasil possam copiar a proposta e apresentá-la às respectivas casas.

<sup>8</sup> Ex-comandante do Destacamento de Operações de Informação - Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-Codi) de São Paulo, no período de 1970 a 1974. Foi o primeiro militar a ser reconhecido pela Justiça como torturador durante a ditadura. Durante a votação pelo prosseguimento do processo de *impeachment* contra a presidente Dilma Rousseff na Câmara dos Deputados em 2016, Jair Bolsonaro declarou seu voto favoravelmente ao afastamento da então chefe do Executivo Federal, fazendo referência à memória do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra.

<sup>9</sup> “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; adota ou indica livros, publicações e autores identificados com determinada corrente ideológica; impõe a leitura de textos que mostram apenas um dos lados de questões controversas; exhibe aos alunos obras de arte de conteúdo político-ideológico, submetendo-as à discussão em sala de aula, sem fornecer os instrumentos necessários à descompactação da mensagem veiculada e sem dar tempo aos alunos para refletir sobre o seu conteúdo; ridiculariza gratuitamente ou desqualifica crenças religiosas ou convicções políticas [...]”. Trecho retirado do *site* do ESP”. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/flagrando-o-doutrinador>>. Acesso em: 10 out. 2018.

na verdade, buscam ocultar a posição absolutamente partidária que possuem seus arquitetos, abertamente defensores de valores conservadores e cristãos<sup>10</sup>.

Quanto a esse fenômeno do fundamentalismo cristão, que não é incomum na História nacional, acrescenta-se uma característica específica, a saber:

Mais de 20% dos brasileiros atualmente são convertidos a alguma variedade de protestantismo evangélico [...], muitas delas [religiões] – certamente as maiores – são verdadeiros balcões de negócios que ficam ordenhando o dinheiro de seus fiéis para erigir verdadeiros impérios financeiros para os seus fundadores. A fortuna de Edir Macedo, o líder da Igreja Universal do Reino de Deus, cujo gigantesco *ekitsch* Templo de Salomão, na região do Brás, em São Paulo – próximo do menos grotesco, mas ainda impressionante templo da rival Assembleia de Deus, numa espécie de *Wall Street* religiosa –, onde ocorrem *performances* de melodramáticos exorcismos nos telões e em que os fiéis cantam e oram, ultrapassa mais de 1 bilhão de dólares. Parte desse império se associa também ao controle da segunda maior rede de televisão do país. [...] as Igrejas Evangélicas no Brasil não possuem perfis ideológicos muito específicos além de assuntos como aborto e direitos LGBT [...], operam no descrédito dos partidos brasileiros: elas são veículos a serem contratados, trocando votos por favores, com a diferença de que elas apoiam candidatos de qualquer partido – a bancada evangélica no Congresso, cerca de 18% dos deputados, inclui congressistas de 22 partidos. Seus principais interesses residem em garantir concessões de rádio e televisão, evasão fiscal para igrejas e acesso ao zoneamento urbano para a construção de monumentos faraônicos. (ANDERSON, 2016, p. 8).

Portanto, o ESP tem encontrado terreno fértil para sua propagação, uma vez que tem crescido significativamente a representação desses grupos religiosos no legislativo municipal, estadual e federal, sendo seus representantes geralmente denominados de “bancada evangélica”.

Ainda conforme o ESP, cabe ao professor apenas transmitir um determinado conteúdo, não sendo de sua competência discutir ou mesmo expressar sua posição a respeito de tal conteúdo, impedindo, dessa forma, a problematização dos conteúdos e a reflexão crítica, processos fundamentais para a práxis no processo de ensino-aprendizagem.

Além de apresentar uma visão reducionista da prática docente e do processo de ensino-aprendizagem, absolutamente divorciado das discussões acadêmicas, o ESP entende equivocadamente a atividade docente como mera transmissão de saberes<sup>11</sup> produzidos fora da escola, ignorando toda a discussão que se tem realizado há décadas sobre currículo e cultura

<sup>10</sup> Para fazermos justiça às diversas orientações institucionais e teológicas do cristianismo, referimo-nos aqui às posições pessoais dos fundadores do ESP, que se apresentam como defensores dos valores cristãos e combatentes do que denominam de “marxismo” e ao pensamento de Paulo Freire.

<sup>11</sup> “Esse movimento parte da premissa de que professores e professoras não devem ser educadores, devendo limitar-se a transmitir a matéria sem tratar de assuntos atuais ou discutir valores. Qualquer coisa que ultrapassasse a transmissão de conhecimento seria considerada ‘doutrinação ideológica’ [...]” (MATTOS et al., 2016, p. 2).

escolar. O referido projeto retoma a ultrapassada concepção tecnicista de educação, em descompasso com as pesquisas sobre a epistemologia da prática docente, que buscam “[...] identificar e definir os múltiplos saberes mobilizados pelos docentes no exercício de suas funções, bem como compreender as relações estabelecidas entre eles, enfatizando a pluralidade dos saberes e a multiplicidade das fontes que os originam” (PINHEIRO, 2017, p. 126).

O ESP, ao afirmar que os alunos são audiência cativa, ignora que esses indivíduos são ativos no processo de construção do conhecimento, sendo a escola uma instituição responsável por parte importante de sua formação. Os estudantes carregam suas experiências e valores para dentro dos muros da escola, socialmente construídos ao longo de suas trajetórias, sendo estes componentes de suas identidades. Como nos ensina Paulo Freire (2003, p. 47), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”.

Ademais, Tardif e Lessard (2014, p. 70, grifo dos autores), ao conceberem o trabalho docente como uma atividade centrada em coletividades humanas, sustentam que os alunos são:

[...] seres sociais parcialmente definidos por sua situação socioeconômica, seus valores, suas crenças, seus interesses, etc. O docente também deve ajustar-se a esses fenômenos. Além disso, *os seres humanos têm a particularidade ontológica de existir como indivíduos*. São assim, portadores de indeterminação e de diferenciação: em parte, eles sempre escapam às regras gerais, às leis coletivas, aos mecanismos inventados para enquadrá-los e controlá-los, como também às antecipações e projetos elaborados por outrem em lugar deles. Resumindo, eles são dotados de liberdade, de autonomia e, portanto, de poder, ou seja, da capacidade de agir sobre o mundo e sobre outras pessoas a fim de modificá-las e adaptá-las a seus projetos, necessidades e desejos.

Em síntese, ao negar a capacidade crítica do aluno e acusar o professor de doutrinação, os idealizadores do ESP buscam impor um projeto de educação monolítica, acrítica e despolitizada – propondo o que Paulo Freire já há décadas denunciou como educação bancária<sup>12</sup> – e concebem a sala de aula como lugar neutro, passivo, onde o saber deve ser transmitido. Entre os inúmeros equívocos teóricos do ESP, esse último é um dos mais gritantes, uma vez que “A sala de aula não é apenas o espaço onde se transmitem informações, mas o espaço onde se estabelece uma relação em que os interlocutores constroem significações e sentidos” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 35) ou,

<sup>12</sup> “Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda nas manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual o educador, que aliena a ignorância, mantém-se em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez dessas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca” (FREIRE, 2003, p. 33-34).

em outras palavras, “[...] o objetivo da escola nunca é simplesmente ensinar aos alunos” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 71).

Quanto à afirmação de que estudantes da educação básica sofrem doutrinação ideológica, concordamos com a seguinte reflexão:

A afirmação não se ampara em pesquisas acadêmicas, estudos ou dados estatísticos, mas sim em um dado considerado evidente aos autores da página virtual: os professores de escolas brasileiras, em sua maioria, utilizam o espaço da aula para fins ‘políticos, ideológicos e partidários’. São assertivas passíveis de questionamento, pois parecem não tratar o tema com a universalidade que ele requisita: afinal, há visão política uniforme por parte de todos os professores nas escolas? Professores de História, Educação Física, Matemática, Ciências Biológicas e da Natureza compartilham de ideais políticos e pedagógicos uniformes? E nas universidades? Áreas como Direito, Economia, Administração, Jornalismo, História, Pedagogia, Filosofia, Serviço Social também teriam uniformidade de visões políticas? [...] mas, afinal, a partir de qual critério se estabelece a noção de ‘doutrinação’? Seria ‘doutrinação’, justamente, a exposição pública de pontos de vista políticos diferentes daqueles defendidos pelos autores do *site* ‘Escola sem Partido’ – ou dos legisladores autores dos PLs? (SILVA, 2016, p. 26).

Portanto, é notório que a defesa da neutralidade é uma falácia que esconde uma posição dogmática e autoritária que orienta a posição ideológica dos fundamentos do ESP. Segundo este, “A educação seria responsabilidade da família, que não poderia ser contraditada nos seus valores morais, religiosos e sexuais. A professora, o professor e a escola teriam de ser ‘neutros’” (MATTOS et al., 2016, p. 2).

Segundo Silva (2016, p. 26), “[...] ainda que a pretensão de neutralidade esteja expressa na ideia do ‘Sem Partido’, neste ponto se observa a explicitação clara de um ponto de vista moral, comportamental e parcialmente delimitado, a partir do tratamento da educação atrelada à orientação religiosa”. Logo, infere-se que os fundamentos do ESP são filosófica e moralmente reacionários, cristãos e conservadores, o que não é escondido por seu principal idealizador, Miguel Nagib, que defende que assuntos que abordem questões de gênero e sexualidade, denominadas de “ideologia de gênero”, estejam fora da sala de aula, desconsiderando a importância que esses temas têm no debate público. “Está em jogo, portanto, a defesa irrestrita da negação de todo debate na escola que possa ser entendido como elemento de contaminação/dissolução ao modelo de família tradicional e patriarcal” (SILVA, 2016, p. 26).

Reiteramos que as questões de fé são de foro íntimo, tendo os cidadãos brasileiros liberdade de credo e culto<sup>13</sup>, logo não há de nossa parte nenhuma oposição à defesa da fé cristã, contudo reiteramos a laicidade do Estado no que concerne à educação pública, bem como a necessidade de reconhecer a pluralidade de credos que constituem parte das tradições religiosas do povo brasileiro, em especial as religiões de matriz africana. Entendemos que a concepção de família patriarcal remonta aos primórdios da formação social brasileira, porém não podemos ir na contramão da realidade e desconsiderar outras formações de família que se constituem na modernidade, a fim de não segregarmos pessoas em virtude da diversidade sexual ou religiosa. O que o ESP apresenta como proposta é justamente o que diz querer combater, uma escola de partido único, de valores únicos, excludente, autoritária e antidemocrática, que visa mesmo à criminalização da prática docente, uma verdadeira lei da mordaza.

Os fundamentos do ESP são inconstitucionais, haja vista que a Lei n. 7.800/2016, Lei da “Escola Livre”, aprovada em Alagoas a despeito do veto do governador, foi suspensa em medida liminar por José Roberto Barroso<sup>14</sup>, ministro do STF. Da decisão monocrática do ministro, com a qual concordamos na íntegra, consoante os interesses deste artigo, destacamos o seguinte ponto:

A Lei 7.800/2016 do Estado de Alagoas, muito embora tenha reproduzido parte de tais preceitos, determinou que as escolas e seus professores atendessem ao ‘princípio da neutralidade política e ideológica’. A ideia de neutralidade política e ideológica da lei estadual é antagônica à de proteção ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e à promoção da tolerância, tal como previstas na Lei de Diretrizes e Bases. A imposição da neutralidade – se fosse verdadeiramente possível – impediria a afirmação de diferentes ideias e concepções políticas ou ideológicas sobre um mesmo fenômeno em sala de aula. A exigência de neutralidade política e ideológica implica, ademais, a não tolerância de diferentes visões de mundo, ideologias e perspectivas políticas em sala (BRASIL, 2017, p. 11-12).

Como enfatiza o ministro, o ponto central da Lei n. 7.800/2016, que se fundamenta nos anteprojetos do ESP, que impõe as escolas e professores uma posição de neutralidade política e ideológica, vai de encontro ao que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

<sup>13</sup> A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, inciso VI, diz: “É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias”. Ainda no inciso VIII do mesmo artigo, diz: “Ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei”.

<sup>14</sup> A decisão do ministro acata um pedido feito em uma das duas Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADI) impetradas pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee) e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Para ver a decisão na íntegra, acessar: <<http://s.conjur.com.br/dl/liminar-suspende-lei-alagoas-criou.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

que sustenta a defesa do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, é, na verdade, uma postura autoritária e intolerante que busca impedir a convivência de diferentes ideologias e perspectivas políticas na sala de aula, negando a multiplicidade de subjetividades que compõe a cultura escolar. O ESP, no tocante à sua proposta de educação, é, portanto, a antítese de uma educação democrática.

### **3 O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL E O ESP: O REEMERGIR DO “MONSTRO DA LAGOA”<sup>15</sup>**

Nos anos autoritários da recente ditadura militar brasileira (1964-1985), o ensino de História, a formação do professor e a educação básica pública foram vítimas de um projeto voltado para a educação que era em sua essência excludente, elitista, privatista e tecnicista, sistematizada por meio da Lei n. 5.692/1971 (FONSECA, 2003; GERMANO, 2011; PINHEIRO, 2017). Nesse sentido:

A Lei n. 5692/71 simbolizou a consolidação de um projeto educacional excludente, tecnicista e privatista, que visava estabelecer diferentes níveis de escolaridade entre a população, restringindo à educação técnica às classes populares e reservando a educação superior e as fatias mais qualificadas do mercado a grupos privilegiados. O setor privado, beneficiado com o desmantelamento do financiamento público da educação e pelos incentivos fiscais, foi o grande beneficiário desse modelo. (PINHEIRO, 2017, p. 54).

O modelo construído durante a ditadura tinha como suporte ideológico norteador os fundamentos da Doutrina da Segurança Nacional<sup>16</sup> e da Teoria do Capital Humano<sup>17</sup>, que, em síntese, buscavam expurgar discussões ou posições críticas dos currículos escolares, geralmente apontando tais posturas como subversivas, assim como direcionavam a educação básica para atender às necessidades do mercado, abdicando de uma formação propedêutica em favor de uma postura desenvolvimentista e tecnicista que basicamente visava formar mão de obra barata.

<sup>15</sup> Aqui fazemos uma referência a trecho da canção Cálice, de Chico Buarque de Holanda. Esta canção notabilizou-se pela crítica ao autoritarismo e repressão impostos pelos “anos de chumbo”.

<sup>16</sup> A Doutrina de Segurança Nacional remonta aos tempos da Guerra Fria, sendo incorporada e difundida no Brasil por meio da Escola Superior de Guerra (ESG). Ela refletia no interior do país o conflito ideológico leste, União das Repúblicas Soviéticas (URSS), *versus* Oeste, Estados Unidos da América (EUA) (PINHEIRO, 2017).

<sup>17</sup> “Fundamentada em uma falsa isonomia, falaciosamente essa teoria propagava a meritocracia como fator de ascensão social, naturalizando as desigualdades e isentando o Estado de suas responsabilidades para com a educação, que deveria resultar de um esforço voluntarista dos indivíduos contra toda a sorte de exclusão” (PINHEIRO, 2017, p. 59).

Nesse contexto, o ensino de História tornou-se alvo de intelectuais que, a serviço da ditadura, promoveram a sua desconfiguração no 1º grau, que, junto à Geografia, formou um aglomerado disforme de conteúdos denominados de “Estudos Sociais”. Ademais, como forma de controle e de precarização dos docentes, foram criados os cursos de licenciatura curta<sup>18</sup>, que comprometiam profundamente a formação dos professores, contribuindo para a desvalorização da profissão docente.

Fundamental para a concretização da política de desqualificação dos professores foi a institucionalização dos cursos de licenciatura curta, que vinham ao mesmo tempo atender à demanda decorrente da pressão oriunda da expansão da educação básica e satisfazer ao interesse do Estado, que era o de formar professores aligeiramente e a baixo custo, de modo que se tornassem reprodutores de um saber pronto, um saber dogmático. (PINHEIRO, 2017, p. 72).

Essas ações eram parte de um projeto que visava ao controle hegemônico do ensino e da docência, por meio da solidificação e massificação de princípios doutrinários que o orientavam. O objetivo dessas ações era promover a descaracterização das Ciências Humanas, assim como institucionalizar a desqualificação do trabalho docente, o que deveria passar naturalmente pelo comprometimento da formação. “Se considerarmos os efeitos danosos dessas políticas, poderemos perceber seus efeitos ainda presentes no cotidiano da profissão” (PINHEIRO, 2017, p. 72).

O controle ideológico e político sobre a educação, portanto, era uma forma eficaz de aprofundar o controle sobre a sociedade. Destarte, docentes e discentes, o professor de História em especial, deveriam estar a serviço da Ditadura. Contudo, é preciso destacar que, mesmo no apogeu do autoritarismo no Brasil, os professores foram importantes agentes de resistências, lutas e mudanças em favor da redemocratização do país e da reconfiguração da educação. Nesse contexto de lutas, entre os anos 1970 e 1980, é que o ensino de História começa a tomar novos rumos, sendo remodelado à luz de correntes historiográficas, como a Nova História e a História Social Inglesa. Minas Gerais e São Paulo são os estados pioneiros na proposta de novos currículos que resgatavam o caráter crítico da disciplina. Portanto, é “[...] no contexto de lutas pela redemocratização do país que os profissionais de História e Geografia aproveitam para exigir o

---

<sup>18</sup> “A criação dos cursos de licenciatura curta é, portanto, o melhor exemplo de desqualificação da formação docente que perpassa esse período. Sem uma formação adequada, que fosse pautada na pesquisa e em revisões bibliográficas consistentes, permeadas pelo debate reflexivo, os professores, de forma abrupta, eram ‘preparados’ para transmitir saberes de referência, prescritos nos currículos oficiais” (PINHEIRO, 2017, p. 73).

fim de Estudos Sociais, abrindo assim perspectivas para se repensar o ensino de História, seus conteúdos curriculares e métodos de ensino” (PINHEIRO, 2017, p. 76).

A partir daqueles projetos pioneiros, ocorreu a ampliação do campo de investigação historiográfica, adotando-se então novas fontes, problemas e metodologias, o que rompia com os modelos curriculares impostos pela ditadura, uma vez que destacavam a necessidade de instigar a criticidade e propor reflexões sobre a História ensinada na educação básica.

Nos anos 1990, no contexto de avanço das políticas neoliberais no Brasil e no embalo da globalização, são promovidas reformas curriculares, que, no campo do ensino da História, enfatizavam a colaboração dessa disciplina para a construção da cidadania.

A contribuição da História tem-se dado na formação da cidadania política, associada mais explicitamente à do cidadão político [...]; a História deve contribuir para a formação do ‘cidadão crítico’, termo vago, mas indicativo da importância política da disciplina. (BITTENCOURT, 2004, p. 121).

As propostas construídas a partir da década de 1990 irão reconhecer no professor um profissional, um trabalhador intelectual que deve ser bem preparado no âmbito da sua formação superior, tanto para o exercício da docência como para a atividade de pesquisador, produzindo e ajudando a produzir conhecimento.

Hoje, apesar de predominarem propostas curriculares orientadas pelo paradigma da História Social e da Nova História, há grandes desafios a serem superados. Um de grande relevância é a necessidade de promover uma formação docente que forneça ao futuro professor condições de dominar aspectos da produção historiográfica contemporânea, bem como proporcionar uma formação didático-pedagógica. O professor deve saber mobilizar um conjunto de saberes que promovam a participação ativa dos alunos na produção do conhecimento histórico e na compreensão e reflexão sobre a vida social. Assim, faz-se necessário que os cursos de formação de professores levem em conta as experiências concretas dos docentes, aproximando-se da realidade das salas de aula e das demandas reais da educação.

Portanto, temos avanços significativos no campo do ensino de História, mas também temos um longo caminho repleto de obstáculos a serem superados, pois, “[...] apesar dos avanços alcançados nos últimos anos, é perceptível a permanência de um cenário caracterizado

por aulas centradas naquilo que o professor expõe, que, por sua vez, fundamenta-se no manual didático adotado ou indicado” (ARAÚJO et al., 2009, p. 22).

Na contramão do que propõem hoje as pesquisas acerca do ensino de História, o ESP, ignorando o debate teórico específico do campo historiográfico, bem como os fundamentos da didática, ataca a pluralidade de ideias e as diferentes posturas epistemológicas, que, mais do que informar ou transmitir saberes curriculares específicos, procuram fortalecer a construção da identidade de um sujeito protagonista, capaz de compreender a complexidade do real que o circunda e mesmo transformá-lo. Assim, torna-se necessário reforçarmos que a sala de aula é “[...] espaço que não se limita apenas à transmissão de conteúdos ou informações, antes a concebemos como lugar onde se dão interações e intersubjetividades em que professor e aluno constroem significações e dão sentido àquilo que é posto” (PINHEIRO, 2017, p. 15).

Sob a acusação de que professores promovem doutrinação ideológica, o ESP propõe que se adote uma postura de vigilância policialesca sobre escolas, professores, currículos e mesmo materiais didáticos. Logo, para os defensores do ESP, seria necessário que o Estado determinasse os limites de atuação do professor, em especial do professor de História, cabendo aos técnicos a serviço do governo a seleção cultural daquilo que deve ser ensinado/transmitido. Como nos alerta Monteiro (2007, p. 12), “No caso da História, isso fica exacerbado, na medida em que seu estudo contribui de forma significativa, e explicitamente assumida pelos seus professores, para o desenvolvimento da leitura do mundo, para a formação de valores e da cidadania”.

Destarte, ao relacionar criticidade e capacidade reflexiva com doutrinação política ou ideológica, o ESP mascara suas reais intenções, que são essencialmente intimidar os professores e promover o esvaziamento crítico das Ciências Humanas, em especial o ensino de História, reaproximando-se do projeto educacional construído durante a ditadura militar; em outras palavras, o risco que esse projeto representa é o de provocar o reemergir do “monstro da lagoa”.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O atual contexto nacional de grave crise institucional, moral e social tem sua origem na ação orquestrada por poderosos setores da sociedade que financiaram as campanhas a favor do

*impeachment* da presidente Dilma Rousseff, promovendo o que entendemos ter sido um golpe de Estado, fenômeno não atípico na História da nação.

Essa disputa acarretou uma forte campanha ideológica que se arrasta desde as eleições de 2014, que tem polarizado o país entre grupos genericamente denominados de “esquerdistas” e de “nova direita”. Portanto, é nessa conjuntura que o ESP tem encontrado terreno fértil para sua propagação, crescendo significativamente a adesão a ele nos legislativos municipal, estadual e federal, geralmente tendo entre seus representantes políticos vinculados à “bancada evangélica”.

Nascido em 2004, por iniciativa do advogado Miguel Nagib, o ESP ganha repercussão e espaço na mídia e nas casas legislativas uma década depois, graças ao apoio que tem recebido dos “Bolsonaro”, políticos de extrema-direita que têm se notabilizado, entre outras coisas, pela defesa aberta da ditadura militar, retomando um discurso anticomunista e anacrônico típico dos tempos da Guerra Fria.

Ancorados em um discurso anticientificista, sem base empírica, defendem uma concepção equivocada da prática docente e do processo de ensino-aprendizagem. Distante das discussões acadêmicas, o ESP entende a atividade docente como mera transmissão de saberes produzidos fora da escola, ignorando toda uma discussão que se tem realizado há décadas sobre currículo e cultura escolar. O que pretendem é retomar a ultrapassada concepção tecnicista de educação, há tempos denunciada por Paulo Freire como uma educação meramente bancária e em descompasso com as pesquisas sobre a epistemologia da prática docente.

Ademais, a Lei n. 7.800/2016, Lei da “Escola Livre”, aprovada em Alagoas a despeito do veto do governador Renan Filho (PMDB), foi suspensa em medida liminar pelo ministro do STF José Roberto Barroso. Segundo argumenta o ministro, a referida lei, que se fundamenta nos anteprojetos do ESP, impõe às escolas e aos professores uma posição de neutralidade política e ideológica que vai de encontro ao que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que sustenta a defesa do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

O ESP, retomando o projeto educacional dos tempos da ditadura militar, propõe que se adote uma postura de vigilância policial sobre escolas, professores, currículos e materiais didáticos. Logo, para seus defensores, o Estado deve determinar os limites de atuação do professor, que, segundo eles, não é educador, e deve, em especial, cercear as atividades do professor de História.

Em síntese, o perigo que representa o ESP não pode ser ignorado por professores, alunos, intelectuais e sociedade de uma maneira geral, pois advoga a favor de posturas autoritárias e intolerantes, visando impedir a convivência de diferentes ideologias, credos e perspectivas políticas na sala de aula, negando a multiplicidade de subjetividades que compõe a cultura escolar e mesmo a sociedade. Reiteramos, portanto, que urge combater o retrocesso que representa a proposta de educação do ESP, que é a antítese de uma educação democrática.

## 5 REFERÊNCIAS

- ALAGOAS. Lei n. 7.800, de 5 de maio de 2016. Institui, no âmbito do sistema estadual de ensino, o programa “Escola Livre”. *Diário Oficial do Estado*, Poder Executivo, Maceió, 5 maio 2016.
- ALMEIDA, J. R.; ROVAI, M. G. O. (Org.). *Introdução à História pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.
- ANDERSON, P. A crise no Brasil: uma análise profunda de Perry Anderson. *Pambazuka News*, Nairobi, p. 1-17, 26 abr. 2016.
- ARAÚJO, F. M. L. et al. Epistemologias e tecnologias para o ensino das Humanidades – Fascículo 4. *O ensino de História*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2009.
- BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BLOCH, M. L. B. *Apologia da História ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOBBIO, N. et al. *Dicionário de política*. Brasília, DF: UnB, 1998.
- BOBBIO, N. *Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política*. São Paulo: Unesp, 1995.
- BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.
- BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.
- BRASIL. *Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade 5.537 Alagoas, de 21 de março de 2017*. Deferimento a liminar pleiteada para determinar a suspensão da integralidade da Lei 7.800/2016 do Estado de Alagoas.

CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

DELGADO, L. A.; FERREIRA, M. M. História do tempo presente e ensino de História. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 19-34, 2013.

FONSECA, S. G. *Caminhos da História ensinada*. Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HOLMES, P. Por que foi um golpe. *Crítica Constitucional*, Brasília, DF, 10 maio 2016. Disponível em: <<http://www.criticaconstitucional.com.br/por-que-foi-um-golpe/>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

MATTOS, A. R. et al. “Escola sem Partido” ou educação sem liberdade? *Degenera UERJ*, Rio de Janeiro, jun. 2016.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. *Direito & Práxis*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

MONTEIRO, A. M. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

PINHEIRO, F. F. A. *O ensino de História no Ceará durante a ditadura militar: entre o prescrito e a memória de práticas docentes*. 2017. 171 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

REIS FILHO, D. A. *Ditadura e democracia no Brasil: do golpe de 1964 à constituição de 1988*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, D. P. Ampliação e veto ao debate público na escola: História pública, ensino de História e o projeto “Escola Sem Partido”. *Revista Transversos*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 7, p. 11-34, 2016.

SILVA, M. A.; FONSECA, S. G. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Recebido em 27 de agosto de 2017.

Aceito em 08 de julho de 2018.