

O MAU PROFESSOR DE HISTÓRIA SEGUNDO OS “GUIAS POLITICAMENTE INCORRETOS DE HISTÓRIA”

BAD BY PROFESSOR OF HISTORY THE "GUIDES POLITICALLY INCORRECT HISTORY"

Márcia Elisa Teté Ramos¹

RESUMO: Apresenta-se as noções sobre o que seria o mau professor de história dos “Guias Politicamente Incorretos de História...”. Tais Guias, partem do princípio generalista de que os professores de história das escolas ou das universidades públicas ensinam uma História ideológica, por isso deturpada, porque “de esquerda”. Para substituir esta História supostamente deturpada, os Guias propõem revelar a “verdade histórica”, desconstruindo heróis e vilões, assim como determinados momentos históricos. Interessa neste artigo, pelas justificativas quanto ao que seria o mau professor de história, entender qual o uso que os Guias fazem do passado. Entende as relações entre História Pública e a formação da consciência histórica, considerando a instância midiática como fundamental nesta relação.

Palavras-chave: Professor de história; Cultura midiática; Politicamente (in)correto; Usos do passado; Multiperspectividade.

ABSTRACT: It presents the notions of what would be my history teacher, considering the "Politically Incorrect Guides History ...". Such guides, depart from the general principle that the history teachers from schools or public universities, teach an ideological history, so distorted because "left". To replace this story allegedly misrepresented the guides propose reveal the "historical truth", deconstructing heroes and villains, as well as certain historical moments. Interests in this article, the reasons as to what would be the bad history teacher, understand what use the guides make the past. Understand the relationship between Public History and the formation of historical consciousness, considering the media instance as fundamental in this respect.

Keywords: Professor of history; Media culture; Politically (In)correct; Uses of the past; Multiperspectivity

¹ Professora do Curso de História e do Programa de Pós-graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina - UEL. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com estágio pós-doutoral na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: mtete@uel.com.br

Introdução

Neste texto, apresento as noções sobre o que seria o mau professor, especialmente em relação ao professor de história. Tomo como fonte alguns “Guias politicamente incorretos” (que aqui chamo de Guias), especialmente os relacionados à História: *Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil* de Leandro Narloch (de 2009 e com revisão ampliada em 2011 e também *on line*²); *Guia Politicamente Incorreto da América Latina* de Leandro Narloch e Duda Teixeira (2011) e *Guia Politicamente Incorreto da História do Mundo* de Leandro Narloch (2013). Em alguns momentos utilizo também o *Guia Politicamente Incorreto da Filosofia* de Luiz Felipe Pondé (2012), por entender que este corrobora os Guias politicamente incorretos de história, em especial quanto à noção sobre os professores de história, além dos professores de geografia, filosofia e sociologia. Também considero o *Guia Politicamente Incorreto da Economia Brasileira* de Leandro Narloch (2015), pois este possibilita a compreensão sobre as interpretações históricas dos outros Guias.

Entendo que a forma pejorativa com que tais Guias veem o professor de história decorre de duas premissas interdependentes: 1) premissa neoliberal: o professor/funcionário público, principalmente da área de Ciências Humanas, entendido como ônus para o Estado, que se quer “mínimo” no investimento das políticas públicas, mas incisivo nos dispositivos de intervenção político-cultural e 2) premissa neoconservadora: o professor de história seria sempre “de esquerda”, portanto, ensinaria uma história considerada “ideológica”.

Percebo que o posicionamento dos Guias, ao mesmo tempo em que condiz com muitas narrativas históricas circulantes em nossa sociedade, também as reforçam em um movimento tensional e complexo. Assim, a necessidade de compreendê-los decorre de se configurarem como uma História Pública de nosso tempo e lugar, ou seja, deve-se considerar que estas representações veiculadas pela mídia nos remetem às formas e funções do conhecimento histórico na vida cotidiana. Segundo Rüsen, o público não pode “digerir a produção de uma disciplina especializada da história profissional sem mediação” (RÜSEN, 2010, p. 33) e, infelizmente, as “habilidades normais adquiridas pelo historiador profissional não são suficientes para a execução dessa mediação” (RÜSEN, 2010, p. 33). No meu entender, os Guias têm grande capacidade de aceitação e intervenção na História Pública, no

² Cf. <http://super.abril.com.br/historia/nova-historia-brasil-614332.shtml> Acesso em 16 de abril de 2015.

modo de as pessoas construírem saberes históricos, talvez mais do que o profissional da história (o professor e/ou o pesquisador)³.

Desde já anuncio o lugar de minha perspectiva: não contraponho o conhecimento histórico acadêmico como corretor dos desvios ou apropriações que considero indevidas dos Guias. Porém, também não entendo que minha análise seja apenas mais uma versão sobre o passado ou sobre a função social do professor de história. Trabalho em acordo com o interesse de promover a crítica, o questionamento daquela História que um público cada vez maior tem acesso. Subentendido neste objetivo, reflito sobre o estereótipo presente nos Guias, de que o mau professor de história, é o politicamente correto, porque “de esquerda” que ensina uma História mentirosa/ideológica.

Divido meu texto, primeiro me reportando às críticas que alguns materiais midiáticos costumam fazer quanto ao ensino e aprendizado histórico. Depois, considero o teor dos Guias quanto às noções que apresentam em relação aos professores de história e para isso tenho que destacar que, o que está no jogo das narrativas seria qual História seria válida, ou melhor, qual o passado que pode ser utilizado para legitimar certas posturas no presente visando determinado futuro. Portanto, seria uma incoerência subentender que apenas os Guias usam determinada história de forma interessada, na medida em que não tenho como me distanciar de minha visão de mundo. Ao final, tomo alguns pontos que permitem entender a postura dos Guias em relação à História e seu ensino.

O Guia como material midiático

Os Guias em foco, embora tratem principalmente do campo da História, são produtos da cultura midiática, e por isso, se diferenciam da história especializada também pelo fato de se destinarem a um público amplo. Os Guias integram uma História Pública, em que: “jornalistas, documentaristas, cineastas, romancistas, divulgam versões historiográficas com grande penetração na cultura” (ALBIERI, 2011, p. 23).

A História Pública na forma de produção de materiais midiáticos como os Guias, não é bem aceita e nem muito encorajada pela Academia (ALBIERI, 2011, p.25). Reduzidos ao diálogo ou tensão entre pares, os acadêmicos terminam desprezar um campo de problematização balizado pelo estudo da consciência histórica. Esta, abarca o modo como os

³ Analisei a capacidade de um destes Guias cooptar o leitor. Cf. RAMOS, 2015.

seres humanos interpretam a experiência de si mesmos e do mundo na temporalidade, e, que ocorre de diferentes formas, científicas ou não científicas (BERGMAN, 1989/1990).

Pensando a cultura midiática em sua recursividade – do qual o sujeito produz a cultura que o produziu –, este tipo de material absorve determinados saberes, noções, concepções, representações e opiniões que circulam na sociedade, e por sua vez reforçam estes saberes, noções, concepções, representações e opiniões. Se este conjunto de representações destoasse do universo cultural ou mesmo da cultura histórica do público-leitor, os Guias não venderiam tanto⁴. Desta forma, não são apenas os Guias que estão sendo analisados, mas um conjunto de representações negativas circulantes sobre o professor de história. Não é sem motivo, que atualmente o programa *Escola Sem Partido* vem cooptando variados grupos e se consolidando como proposta legislativa. Este programa entende que as escolas vêm sendo instrumentalizadas a favor da ideologia de esquerda veiculando uma visão unilateral, preconceituosa ou tendenciosa das questões políticas e sociais, e assim, reivindicam neutralidade na sala de aula. Em tempo: o site do programa *Escola Sem Partido* indica como leitura os Guias aqui analisados⁵.

A mídia tem se ocupado em levantar questões relacionadas ao ensino e aprendizado histórico. Quando, na discussão sobre a Proposta Curricular de São Paulo pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP)⁶ a mídia iniciou uma série de críticas à mesma. Cláudia Ricci (1998) destaca que a proposta curricular da CENP foi avaliada de forma negativa por aproximadamente 50 artigos e editoriais de jornais da grande imprensa, principalmente pelos jornais *Folha de São Paulo*, *O Estado de S. Paulo* e *Jornal da Tarde*. Considerada uma proposta “da esquerda radical”, o jornal *O Estado de S. Paulo* em maio de 1987 noticiou “Ainda a marxização do ensino”, enquanto que em julho do mesmo ano a *Folha de São Paulo* atacou a proposta com o editorial “A ignorância no poder”. Este anunciou em 30 de julho de 1987 que o ensino de história teria se reduzido a uma questão de “dominação e resistência”. Para a pesquisadora, essas matérias jornalísticas acabaram por impingir certa maneira das delegacias de ensino de interpretarem a proposta curricular, como “tendenciosa”, “marxista”, “altamente socializante”, “extremamente radical”, “esquerdista”.

⁴ O *Guia Politicamente Incorreto do Brasil*, por exemplo, até o momento teve a tiragem de 400 mil exemplares.

⁵ Cf.: <http://www.escolasempartido.org/apresentacao> Acesso 31 de Janeiro de 2016.

⁶ CENP: órgão da Secretaria da Educação do Estado que pela reforma administrativa de 1976, realizada pelo então governador do Estado de São Paulo, Paulo Egydio Martins, passou a ser responsável pelas questões relacionadas ao currículo. As três primeiras versões da Proposta Curricular foram, editadas durante os anos de 1986 e 1988 foram debatidas junto aos professores da rede pública definidos pelas delegacias de ensino. As outras versões, de 1991 e de 1992 não mais contaram com a participação dos professores da rede pública de ensino, e ficaram a cargo de professores universitários ligados à CENP (MARTINS, 1998).

Naquele momento, o currículo de história da CENP influenciou currículos de outros Estados, como os de Paraná, Santa Catarina e Rio de Janeiro. De fato, a fundamentação deste currículo foi a pedagogia histórico-crítica ou pedagogia social dos conteúdos e a historiografia marxista, no entanto, esta noção de que o ensino e aprendizado histórico tende a ser “de esquerda” parece ter permanecido, pois toda vez que o currículo de história ou o livro didático de história zela pela problematização da realidade ou pela questão social, é chamado a prestar contas de seu “marxismo”.

Acompanhando esta “tradição”, a revista *Veja*, publicada pela Editora Abril, edição n. 2074, de 20 de agosto de 2008, com a reportagem de capa “Você sabe o que estão ensinando a ele?”, com o subtítulo “Prontos para o Século XIX”, dizia então que “Muitos professores e seus compêndios enxergam o mundo de hoje como ele era no tempo dos tílburis” remetendo-se a um ensino ultrapassado, pois ainda incutiria “ideologias anacrônicas e preconceitos esquerdistas nos alunos” (VIEBERG; PEREIRA, 2008, p. 76). Uma imagem em que a foice é uma caneta e o martelo, um lápis, reforça o argumento, e, novamente a história como disciplina escolar é a mais criticada por ser “marxista”, ou mais precisamente, os professores de história e os livros didáticos de história. A reportagem descreve de forma negativa as aulas de professores de história que estariam preparando seus alunos para viverem no século XIX e não no XXI, “quando marxismo surgiu como ideologia modernizante, capaz não de explicar, mas de mudar o mundo para melhor, acelerando a marcha da história para uma sociedade sem classes” (VIEBERG; PEREIRA, 2008, p. 77)⁷. Em tom de denúncia, os repórteres chamam a atenção dos seus leitores com gráficos que apontam que os professores de história e o de geografia, ao selecionarem o livro didático com o qual trabalharão, utilizam como critério que este deveria: falar a linguagem dos jovens (13%); mostrar os conteúdos com clareza (44%) e conscientizar os alunos sobre os problemas do mundo (43%). Na direção argumentativa da revista, seria “marxismo”, portanto, seria “ultrapassado” perspectivar que os alunos questionem o mundo. Em *box* intitulado “O que diz a cartilha”, 03 livros didáticos de Português, 18 livros didáticos de história e 15 livros didáticos de geografia tem alguns trechos

⁷ Um professor de história usado como exemplo de aula marxista processou a *Veja* e ganhou. A justiça entendeu que reportagem produzida pelas jornalistas descontextualizou e distorceu fatos, ao dizer de forma irônica que educadores e instituições de ensino incutem ideologias anacrônicas e preconceitos esquerdistas nos alunos. Ver <http://noticias.terra.com.br/educacao/revista-veja-tera-de-indenizar-professor-retratado-como-esquerdista,26eb7033dd92f310VgnVCM3000009acceb0aRCRD.html> Acesso em 31 de Janeiro de 2016.

destacados e comentados para exemplificar este ensino “marxista ultrapassado” adotado pelos professores⁸.

Por sua vez, os “Guias politicamente incorretos...” não são novidades. Narloch abraça uma ideia da editora *Regnery Publishing* dos Estados Unidos, que desde 2004 vem publicando uma coleção cujo parâmetro seria o de apontar o “politicamente correto”, portanto o que é errado em determinadas narrativas históricas, sobre os Estados Unidos, o feminismo, o Islã, o socialismo, o capitalismo, a Grande Depressão americana, a Guerra Civil americana, etc. Até o momento, somam-se 23 títulos e uma regularidade enunciativa se faz presente nestes livros: os discursos “de esquerda” são inconsistentes, grotescos e manipulativos. Os marxistas, os sujeitos “de esquerda”, os comunistas formariam um conjunto homogêneo, que defende as mesmas causas, com argumentos considerados mal embasados.

Na sinopse do Guia Politicamente Incorreto da Guerra do Vietnã:

A Guerra do Vietnã foi um fracasso, trágica e triste, pelo menos isso é o que a mídia e livros de história nos querem fazer crer. No entanto, Phillip Jennings mostra o correto no Guia Politicamente Incorreto da Guerra do Vietnã. Em mais esta "PIG" [sigla de *Politically Incorrect Guide*], Jennings quebra mitos culturalmente aceitos e jargões politicamente corretos, *as mentiras que os especialistas e professores de esquerda têm dito por anos*. A Guerra do Vietnã foi a mais importante e bem sucedida campanha para derrotar o comunismo. Sem os sacrifícios feitos e a coragem mostrada por nossos militares, o mundo poderia ser um lugar diferente. O Guia Politicamente Incorreto da Guerra do Vietnã *revela a verdade* sobre as batalhas, os estrategistas e as políticas de uma das guerras mais controversas da história dos EUA⁹ (Grifo meu).

Outra regularidade ocorre: o alerta em relação aos pesquisadores e professores “de esquerda” que divulgam, ensinam, escrevem, narram, impõem, uma história “desonesta”, porque não científica e atrasada. Esta história “desonesta” quando trata da Guerra do Vietnã, – diz o excerto acima – silencia-se sobre o fato de que esta cumpriu muito bem sua missão de não deixar o comunismo expandir-se. Sobretudo, “os especialistas e professores de esquerda” mentem, e é preciso “revelar a verdade”.

Os Guias brasileiros argumentam na mesma direção: professores de história politicamente corretos são ultrapassados, marxistas, de esquerda, ideológicos e mentirosos.

⁸ Os “especialistas consultados” para realizarem uma crítica séria a tais livros foram: os economistas Mailson da Nóbrega e Sérgio Vale, o filósofo Roberto Romano e os historiadores Marco Antônio Villa (Universidade de São Carlos) e Octaciano Nogueira (Universidade de Brasília).

⁹Tradução livre de http://www.amazon.com/Politically-Incorrect-Guide-Vietnam-Guides/dp/1596985674/ref=pd_sim_b_3 Acesso 01 de fevereiro de 2016.

Vamos aos Guias...

Os professores de história são sempre politicamente corretos

Para Narloch, deve-se superar o “atraso” existente até então no ensino de história, adotando o que há de mais moderno, mais “científico”. O autor recorre à historiografia ou a algumas fontes documentais para legitimação e/ou complementação do discurso, dizendo seguir a Nova História. Para os Guias, deve-se impor uma história “honesta”, científica e verdadeira: “Uma nova geração de pesquisadores destrói mitos e revela o verdadeiro passado do Brasil: um país mais forte, mais complexo e bem mais humano do que ensinaram na escola” (NARLOCH, 2010). Esta vertente apresentaria análises mais complexas e “saborosamente desagradáveis para os que adotam o papel de vítimas ou bons mocinhos” (NARLOCH, 2011, p. 26), ou seja, os politicamente corretos, aqueles (marxistas) que acreditam (ainda) em uma sociedade marcada pela diferenciação de classes sociais. O ensino de história “atrasado” seria aquele que é “simples e rápido, mas também chato e quase sempre errado” (NARLOCH, 2011, p. 24), em que: “Os ricos só ganham o papel de vilões – se fazem alguma bondade, é porque foram movidos por interesses. Já os pobres são eternamente do bem, vítimas da elite e das grandes potências, e só fazem besteira porque são obrigados a isso” (NARLOCH, 2011, p. 25). O objetivo dos Guias seria o de “jogar tomates verdes na historiografia politicamente correta”, provocar, fazer uma militância às avessas (NARLOCH, 2011, p. 27). A história politicamente incorreta, que Narloch defende como inovadora, “demora a chegar às pessoas em geral”, enquanto que a história politicamente correta, por isso mesmo falsa, permanece nos livros didáticos e “ainda se aprende na escola” (NARLOCH, 2011, p. 26-27).

Desta forma, procura-se produzir um “efeito de atualidade”, ou seja, passar ao leitor a sensação de novidade, portanto de pertinência (CHARAUDEAU, 2006, p. 140-141), e, para isso, há que rechaçar o que até então seria ensinado nas escolares sobre história, romper com a tradição: “Existe um esquema tão repetido para contar a história de alguns países que basta misturar chavões, mudar datas, nomes de nações colonizadas, potências opressoras, e pronto. Você já pode passar em qualquer prova de história na escola...” (NARLOCH, 2011, p. 24). Daí que o autor confronta o que para ele seria “antigo” e “moderno” no ensino de história, procurando causar o “efeito de polêmica”, próprio do “jornalismo denúncia”, em que se aponta de forma dramatizada o que pode ser considerado pelo público como insólito ou absurdo, aquilo que estaria em desordem, infringindo o óbvio, o científico, o certo, e assim,

Narloch cobra um “olhar mais científico do que político” sobre a história (NARLOCH, 2011, p. 175).

Nesta perspectiva, os historiadores “científicos”, sem ideologias: “Tem mais cuidado ao falar de consequências de uma lógica financeira e pesquisam sem se importar com o uso ideológico de suas conclusões” (NARLOCH, 2011, p. 26). Entende-se, nos Guias, que a história deve voltar-se para a verdade, para o que realmente aconteceu. Assim, no que diz respeito aos historiadores do período da antiguidade: “É pouco frutífero tentar descobrir o que é mito e o que é realidade nessa história. Os autores antigos não ligavam para a verdade objetiva como fazemos hoje” (NARLOCH, 2013, p. 20). Ou seja, Narloch se autodenomina como “objetivo” e “neutro”, e aponta que apenas alguns historiadores também conseguem se dar conta das ideologias que devem ser desmitificadas (NARLOCH, 2013, p. 31).

Para os Guias, o politicamente correto são os historiadores, professores de história ou de geografia e/ou das Ciências Humanas carregados de ideologia de esquerda, marxistas, socialistas. No passado, “ganhava mais sorrisos das alunas o professor que deixava de lado as grandes civilizações para olhar com generosidade os povos exóticos”, e quais seriam estes “povos exóticos”? “principalmente aqueles que derrubam os poderosos imperialistas” (NARLOCH, 2013, 31). Ocorre desta forma, uma contraposição quanto aos politicamente incorretos (mais científicos) e os politicamente corretos (que incorrem em erros, lapsos, “furos”, inverdades sobre a história). Estes últimos “embaralham as verdades”: “A invasão politicamente correta nos estudos sobre a queda de Roma acabou embaralhando verdades óbvias sobre a época...” (NARLOCH, 2013, p. 32).

A principal premissa dos Guias ao travarem o combate contra os politicamente corretos é a de que a universidade e a escola são o lugar de professores não apenas marxistas e “de esquerda”, mas também fracassados e não inteligentes: “são pessoas que, além de não gostarem dos alunos, têm uma inteligência mediana e foram, quando jovens, alunos medíocres, que fizeram Ciências Humanas porque sempre foi fácil entrar na faculdade” (PONDÉ, 2012, p. 97). Segundo este argumento, estes professores politicamente corretos encontram respaldo, em especial, nas escolas, lugar em que: “Só se contam histórias que não ferem o pensamento politicamente correto e não correm o risco de serem mal interpretados por pequenos incapacitados nas escolas” (NARLOCH, 2011, p. 25). No caso da universidade, seria esta que:

[...] começou a produzir (sendo a universidade sempre de esquerda) teorias sobre como a ideologia (estamos falando de descendentes diretos de Marx)

de ricos, brancos, homens heterossexuais, ocidentais, cristãos criaram mentiras para colocar as vítimas (os grupos de excluídos citados acima [gays, índios e negros]) como sendo menos inteligentes, capazes, honestos, etc. (PONDÉ, 2012, p. 31).

Este professor de história, sempre “de esquerda”, seria defasado e pode até ter boas intenções, mas é ingênuo ao acreditar em um mundo melhor,

Era aluno de um colégio de freiras e considerava os professores de história e geografia meus heróis. Um deles era candidato a deputado estadual, o outro organizava mutirões para construção de casas na periferia. As provas que eles passavam era geralmente questionários – ganhava 10 quem respondesse os lugares-comuns na linha política do professor ou do livro didático que ele usava (NARLOCH, 2011, p. 177).

Nota-se na citação acima, que o autor recorre a uma linguagem simuladora de efeitos de proximidade, intimidade e exclusividade ao contar sobre sua história pessoal. Na citação, os seus professores de história ministram aulas em um colégio de freiras, o que os aproxima de uma noção religiosa da história. Em outros trechos dos Guias, o fato de se defender os pobres – através de práticas e das políticas sociais – é vinculado a essa ingenuidade religiosa: no *Guia Politicamente Incorreto da Economia Brasileira*, critica-se o Papa Francisco por ter denunciado a diferença substancial dos salários de homens e mulheres, pois, para Narloch, as mulheres ganham menos porque trabalham menos (NARLOCH, 2015, p. 199). Ou então, à hipocrisia religiosa: Madre Teresa de Calcutá defendia austeridade e a pobreza, mas na verdade era sádica, pois negava remédio aos doentes para aliviar a dor (NARLOCH, 2013, p. 242-243). Um de seus professores, diz Narloch, era envolvido com política, o outro ajudava diretamente os pobres, o que passava a imagem romântica, mas todos seguiam o mesmo ensino tradicional insatisfatório.

Em linhas gerais, nos Guias, o politicamente correto seria aquele intelectual que não admite que o capitalismo é fator de civilização e de progresso, que a meritocracia como derivada do capitalismo é o princípio ideal, e que por isso mesmo, não se deve lutar contra o capitalismo, porque seria procurar romper com uma ordem social desejável, o que seria, no mínimo, contraditório. Em resumo:

1) *o capitalismo, em contraste com o socialismo/comunismo é o único caminho para o progresso*: a Revolução Industrial acabou com a fome, rendeu empregos, acabou com a mortalidade infantil, bem como com o trabalho infantil. Diferente

do que Engels dizia, houve uma melhora na qualidade de vida do trabalhador (NARLOCH, 2013, p. 90-111). O comércio trouxe paz entre os povos, pois não se luta com o outro se há relações comerciais com ele (NARLOCH, 2013, p. 123). Diferente do que dizem os politicamente corretos: “Os agrotóxicos salvaram florestas e milhões de vidas”, pois implicam no avanço tecnológico e/ou no progresso (NARLOCH, 2013, p. 265).

2) *as diferenças, as injustiças existem, são naturais e por vezes, necessárias*: “Os melhores lideram, os médios e medíocres seguem” e qualquer professor deveria saber disso, pois seria “uma das maiores besteiras em educação” entender que “os alunos são iguais em capacidade de produzir e receber conhecimento” (PONDÉ, 2012, p. 38). E ainda: “só fanático podia imaginar uma sociedade com justiça social”, porque produzir riqueza tem a ver com originalidade, inteligência, capacidade de disciplina, e nada disso tem a ver com igualdade” (PONDÉ, 2012, p. 166). Assim, a realidade é naturalmente injusta e seria incoerente pensar em um mundo melhor: “Basicamente, o mundo sempre foi mau e continuará a ser, porque ele é fruto do comportamento humano, que aparece ter certos pressupostos naturais” (PONDÉ, 2012, p. 39).

3) *o politicamente correto é fascista, adepta do totalitarismo/autoritarismo e contraditório*: “Toda forma de totalitarismo (o politicamente correto é uma forma de totalitarismo, e essa forma está presente na palavra “correto”) sobrevive às hordas de inseguros, medíocres e covardes que povoam a educação e o mundo da cultura e da arte” (PONDÉ, 2012, p. 98). O sujeito de esquerda critica a Revolução Industrial, mas não vê que esta fez aumentar o número de pessoas que podem “se dar ao luxo de passar a vida em bibliotecas e escolas discutindo ideias – e reclamando (que grande ironia) dos terríveis feitos do capitalismo” (NARLOCH, 2013, p. 112).

Os professores de História são presos às noções de história ultrapassadas

Existe um esquema tão repetido para contar a história de alguns países que basta misturar chavões, mudar datas, nomes de nações colonizadas, potências opressoras, e pronto. Você já pode passar em qualquer prova de história na escola e, na mesa do bar, dar uma de especialista em todas as nações da América do Sul, África e Ásia. As pessoas certamente concordarão com suas opiniões, os professores vão adorar as respostas (NARLOCH, 2011, p. 24).

Assim, Leandro Narloch introduz sua crítica à história que diz ser ultrapassada então ensinada nas escolas. Os professores de história reproduziriam ideias, concepções, construídas no passado. Por exemplo, sobre os indígenas, tomariam Florestan Fernandes que em 1952 escreveu *A Função Social da Guerra na Sociedade Tupinambá* e criou a tradicional visão de que os índios são puros e os conquistadores são cruéis e gananciosos (NARLOCH, 2011, p. 32). Outro exemplo, sobre a Guerra do Paraguai, parece, segundo Narloch, que os professores de história têm um chip, e “basta em vez de apertar a barriga, pronunciar a expressão ‘Guerra do Paraguai’, que dirão sempre a mesma coisa” (NARLOCH, 2011, p. 173).

Esta desatualização teria relação com a tendência dos professores de história de se prenderem em determinado passado, do pós-Regime Militar.

[...] a ditadura militar desmoronava e a esquerda brasileira crescia. Nos palanques do ABC, Lula se tornava uma personalidade nacional. a campanha Diretas Já mostrava a força de uma nova opinião pública. Falar mal de militares era intelectualmente estimulante para os autores e um jeito fácil de ganhar popularidade. Nas escolas, professores de história e geografia ressaltavam verdades à esquerda que criariam a base do senso comum nos anos 2000 (NARLOCH, 2011, p. 175).

Estes professores “ressaltam verdades à esquerda” porque ficaram presos na crítica ao regime militar. Para os Guias os professores politicamente corretos não reconhecem a história real de “seus” heróis e vilões, a verdade sobre as revoluções e as revoltas sem sentido e o fato de que a defesa do multiculturalismo é falaciosa, pois, indígenas e negros são atrasados. Assim:

1) *certos heróis da esquerda devem ser desmitificados*: João Goulart tinha fama de homem íntegro, uma imagem criada pela esquerda, mas fazia “falcatruas entre governo e empreiteiras” (NARLOCH, 2011, 317). Che Guevara, sempre aparece como herói, mas na verdade teria sido o mais sanguinário dos heróis de esquerda, inclusive perseguindo roqueiros e trabalhadores, instituindo a pena de morte a menores, fazendo execuções sem embasamentos (NARLOCH; TEIXEIRA, 2011, p. 25-33). Símon Bolívar participou da luta de classes do lado dos ricos (NARLOCH; TEIXEIRA, 2011, p. 144). Perón inventou a reeleição e aumentou muito o salário mínimo, e também era nazista (NARLOCH; TEIXEIRA, 2011, p. 205) e adorava meninas de 13 anos (NARLOCH; TEIXEIRA, 2011, p. 218-220), sendo que Evita, fazia caridade como *marketing* pessoal e de Estado com o

dinheiro do contribuinte (NARLOCH; TEIXEIRA, 2011, p. 208-209). Pancho Villa, recrutava jovens à força para seu exército e que só não fez a reforma agrária porque não quis (NARLOCH; TEIXEIRA, 2011, p. 248-249). Salvador Allende, perseguiu a imprensa chilena e aliou-se aos terroristas cubanos (NARLOCH; TEIXEIRA, 2011, 260-261). Obviamente, Mao Tsu-Tung, não poderia ser excluído deste rol de heróis de esquerda que se revelam vilões na avaliação de Narloch (NARLOCH, 2013). Segundo os Guias, estes heróis especificamente da esquerda, quando alcançam o poder, tornam-se autoritários. Os meios para chegarem ao poder são cruéis, por vezes, sanguinários, no entanto: “escolhem-se como heróis justamente os homens que mais atrapalharam a política, mais arruinaram a economia, mais perseguiram os cidadãos” (NARLOCH; TEIXEIRA, 2011, p. 20). Uma parcela de jovens manipuláveis segue líderes de esquerda, cultuam “heróis perversos”, sendo que “quanto mais bobagens eles falarem e quanto mais sabotarem seu próprio país, mais estátuas equestres e estampas em camisetas serão feitas em sua homenagem” (NARLOCH; TEIXEIRA, 2011, p. 19).

2) *alguns heróis da esquerda não são tão virtuosos assim*: Ghandi era gay e simpatizante do nazismo, um “canastrão” (NARLOCH, 2013, p. 226). Marx era contra judeus (NARLOCH, 2013, p. 188). Madre Teresa de Calcutá defendia como Gandhi a austeridade e a pobreza, mas na verdade, negava remédio aos doentes (NARLOCH, 2013, p. 242-243). Zumbi tinha escravos (NARLOCH, 2011, p. 83) e Lampião era elitista, adorava estar entre os coronéis (NARLOCH, 2011, p. 300).

3) *alguns vilões ou momentos históricos não foram tão ruins assim*: os bandeirantes não eram facínoras ou assassinos, mas desbravadores e progressistas, portanto, heróis de verdade (NARLOCH, 2011, p. 65). Hitler iniciou sua carreira no Partido dos Trabalhadores da Alemanha, e, embora não fosse exatamente de esquerda no começo, passou a ser. Ou seja: o nazismo teria relação com a esquerda. Segundo o autor, Hitler não gostava de judeus (como Marx), não gostava dos “homens de negócio”, como qualquer pessoa de esquerda (NARLOCH, 2013, p. 194). Mussolini teria sido inspiração, junto com Hitler para os direitos trabalhistas no Brasil (NARLOCH, 2013, p. 160). A bomba de Hiroshima e de Nagasaki salvou milhões de japoneses, pois afastou a União

Soviética que se preparava para invadir o Japão (NARLOCH, 2013, p. 132). No caso dos governos militares, Narloch não chega a defendê-los de forma evidente, mas desvia-se da temática central justificando as torturas implementadas pelos militares: eram “estupidamente inexperientes”, assim, “pouco inteligentes, os militares logo apelaram para a violência” (NARLOCH, 2011, p. 326).

4) *as revoluções por um mundo melhor ou mais justo resultaram em desastre e são sem sentido*: após a Revolução Francesa, acabaram com um líder mais despótico que Luís XVI (NARLOCH, 2013, p. 55). Inclusive, o povo quando “aparece politicamente, é pra quebrar coisas” e “adere fácil e descaradamente (como aderiu nos séculos 19 e 20) a toda forma de totalitarismo” (PONDÉ, 2012, p. 49). Algumas revoluções foram realizadas não se sabe o motivo: Maio de 68 foi realizada devido ao tédio da juventude (NARLOCH, 2013, p. 250), pois a sociedade francesa estava progredindo, portanto, não havia necessidade de protestar. Estes manifestantes realizavam ataques inconsequentes “à sociedade de consumo, à Guerra do Vietnã e uma grande ode à Revolução Cultural Chinesa” (NARLOCH, 2013, p. 253). As revoluções pautadas na esquerda, segundo esta perspectiva dos Guias, demonstram que inicialmente se tem em vista uma sociedade justa, igualitária e os jovens agem até de forma bem-intencionada, mas são manipulados pela esquerda e terminam por se tornar bárbaros e interesseiros como seus líderes. Foi assim com a juventude nazista (NARLOCH, 2013, p. 194), pois se começou com um discurso pautado na justiça, mas se recaiu no autoritarismo: estes jovens revolucionários politicamente corretos criaram o Auschwitz (NARLOCH, 2013, p. 195). Embora a juventude nazista tivesse boas intenções, acabou com as “liberdades individuais em nome da justiça social, da saúde pública ou de outro bem comum” (NARLOCH, 2013, p. 159). Para Narloch, a força dos nazistas residia “não só no ódio”, mas também nos “nobres sentimentos de esperança e otimismo” (NARLOCH, 2013, p. 194).

5) *os indígenas e os negros não atrasados e vitimizados*. Os indígenas na época da colonização: “Não desenvolveram tecnologias de transporte. Não conheciam a roda. A roda (NARLOCH, 2011, p. 48). Seria absurdo acreditar que, no presente, “os índios, que vivem na idade da pedra, seriam melhores que nós, ocidentais (PONDÉ, 2012, p. 71). Os indígenas não são vítimas, pois quem matou mais indígenas foram os próprios indígenas (NARLOCH, 2011, p. 34). Foram os

indígenas que devastavam as matas (NARLOCH, 2011, p. 54), enquanto que “os portugueses ciaram leis ambientais para o território brasileiro já no século 16” (NARLOCH, 2011, p. 57). Os indígenas participavam das bandeiras também, gostavam dos portugueses e de suas novidades (NARLOCH, 2011, p. 33). No Brasil, os indígenas tiveram com os Portugueses, um “melhoramento genético” (NARLOCH, 2011, p. 52), conheceram novas frutas e novos animais, também conheceram instrumentos importantes como o machado (NARLOCH, 2011, p.50-53). No caso da América Latina, os incas, exaltados pelos historiadores marxistas por terem uma vida simples organizada pelo trabalho na terra (NARLOCH; TEIXEIRA, 2011, 89-90), ao contrário, se pareciam muito com os comunistas pela opressão de seus governos e pelas atrocidades que cometiam (NARLOCH; TEIXEIRA, 2011, p. 91). Também os astecas não eram “bonzinhos”, em razão de se interessarem pela conquista de outros territórios para fazerem as “cidades derrotadas pagarem impostos e, assim, assegurar a boa vida dos nobres na capital” (NARLOCH, TEIXEIRA, 2011, p. 99). Os colonizadores são sempre criticados pelos “esquerdistas”, porém “é espantosa a ausência de um episódio de conquista, de subjugação à ordem europeia” em relação aos indígenas, e, aliás, muitos destes “identificavam-se mais com os espanhóis do que com outros povos indígenas” (NARLOCH, TEIXEIRA, 2011, p. 109). Em resumo, na América, não houve extermínio de indígenas pelos portugueses e espanhóis (NARLOCH, 2011, p. 59), e mesmo que os indígenas morressem por conta das doenças trazidas da Europa, era o inverso que mais ocorria: o contato do colonizador com os indígenas causava em muitas mortes por doença (NARLOCH, 2011, p. 60-63).

Os negros também não são vítimas, dizem os Guias. Quem destruiu a África, foram os próprios africanos, com suas guerras étnicas e não a colonização e/ou imperialismo (NARLOCH, 2013, p. 287). A escravidão não teria sido tão ruim assim, pois os escravos não eram tão pobres e nem tão maltratados, e, existia uma espécie de “igualdade”, sendo que senhores e escravos trabalhavam juntos e tinham a mesma qualidade de vida (NARLOCH, 2010). Os Quilombos não lutavam contra a escravidão e seus líderes tinham escravos (NARLOCH, 2010). Para Narloch, “nem sempre os senhores levavam a pior”, pois em 1872, uma escrava acusada de matar sua patroa não foi condenada, por alegar que era muito maltratada (NARLOCH, 2011, p. 95). Na revolução do Haiti, por exemplo, foi concedida a

liberdade a um líder, Jean Kina, mas este “prontamente recusou: queria continuar sendo escravo” e mais: “acreditava nas vantagens da escravidão” (NARLOCH; TEIXEIRA, 2011, p. 178). A cultura negra, a música popular em outros lugares que não o Brasil, adotou instrumentos eletrônicos, se modernizando, se tornando assim melhores (NARLOCH, 2011, p. 165). Mesmo o samba, que “exaltava a periferia e os morros do Rio” foi uma criação mais de brancos de classe média do que de negros pobres. A suposta pobreza dos sambistas, na verdade, seria um *marketing*. (NARLOCH, 2011, p. 159). Os negros não inventaram nem a feijoada, pois ela seria um prato europeu reelaborado (NARLOCH, 2011, p. 162). Em síntese, segundo os Guias, os indígenas e negros não contribuíram em nada para a História.

Os Guias denunciam que esta História “errada”, ideológica, pautada em falsos heróis e vilões, no multiculturalismo, na crítica em forma de protestos (de esquerda), seria disseminada através da escola. Foi pela escola, pelos livros didáticos e pelos professores de história que, por exemplo, os nazistas teriam divulgado suas ideias. As diretrizes do ensino de história na Alemanha nazista, recomendava “resgatar valores de lealdade de heroísmo e de comprometimento com o futuro da nação” (NARLOCH, 2013, p. 197), em uma forma de induzir crianças e jovens a acreditarem no nazismo (que teria, segundo o autor, princípios esquerdistas). Che Guevara atribuiria à educação a função de disciplinar o sujeito para o trabalho e para o sacrifício próprio de uma sociedade socialista (NARLOCH; TEIXEIRA, 2011, p. 62). No que se refere especificamente ao ensino de história, não apenas os professores de história seriam politicamente corretos (“esquerdistas”) como também os livros didáticos de história (NARLOCH; TEIXEIRA, 2011, p. 26), as provas, os vestibulares e o ENEM (NARLOCH, 2013, p. 277). Para os Guias, grande parte dos livros didáticos “continua implantando os velhos chips de repetição da década de 1980”, um período que no afã de condenar o regime militar, chegaria mesmo a criar a “vitimologia da Guerra do Paraguai” (NARLOCH, 2011, p. 176).

Análise

O professor de história como funcionário público

Nos anos 1990, a racionalização do ensino chega a seu extremo, através de uma lógica economicista/empresarial, e do professor é exigido que ele seja um profissional do “novo século” e/ou do “novo mundo do trabalho” (NÓVOA, 1998, p. 27). A meu ver, “justapomos” noções sobre o professor, mas também, uma análise sobre nossa formação

histórico-cultural permite afirmar que as representações prevalecentes sobre o que seria ser um bom ou um mau professor (de história) corresponderia ainda a esta “fase”. No discurso dominante, os professores, de “apóstolos das luzes” do século XIX, da ilustração, da civilização (NÓVOA, 1998, p. 25) passariam a ser aqueles que, na maioria, seriam malformados, incompetentes e improdutivo, pois, incapazes de gerar uma escola de qualidade.

No discurso educacional tornou-se comum exibir a insatisfação relacionada a uma escola que estaria em crise por não viabilizar a formação do sujeito condizente com as novas exigências da realidade “globalizada”. No contexto das transformações no mundo do trabalho, ganhou popularidade um receituário para uma completa mudança de comportamento e de habilidades cognitivas por parte dos trabalhadores, de modo a melhorar a produtividade em um momento de acirrada competitividade e fragmentação dos mercados. No que diz respeito à escola, sua situação passa a ser compreendida como resultado de má gestão dos poderes públicos e da administração interna, de falta de produtividade dos professores, de métodos atrasados, de currículo inadequado e do fracasso escolar. Os problemas da escola são vistos seguindo a ótica que impugna os espaços públicos, tidos como ineficientes, improdutivo, repletos de corrupção e desperdício. Enquanto em outros períodos as representações sobre o professor circulavam na legislação educacional, nos discursos políticos, às vezes em alguns canais midiáticos, da década de 90 em diante, tais representações espraiam em diversas esferas e em maior intensidade devido à “cultura midiática” que perpassa todo o cotidiano da grande maioria das pessoas (RAMOS, 2015, p. 155-165).

É o próprio Leandro Narloch, no *Guia Politicamente Incorreto da Economia Brasileira* que argumentará, segundo estes critérios acima, que podemos chamar de neoliberais, sobre a “ineficiência” do professor, nos fornecendo indícios para compreender os demais Guias. Para Narloch, as escolas e universidades devem ser privatizadas, pois: “Os funcionários não têm incentivo para inovar, cortar custos, pensar em produtos diferentes. Sabem que continuarão recebendo o salário mesmo que, alegando motivos de saúde, falem algumas vezes por mês” (NARLOCH, 2015, p. 222). Nesta perspectiva, como “se algum aluno desistir da escola, é um problema a menos para o diretor se preocupar”, os professores não estariam preocupados em “decepcionarem os clientes” (NARLOCH, 2015, p. 222). Narloch explica porque algumas universidades públicas são melhores do que as universidades privadas: “Os brasileiros mais ricos e educados geralmente ingressam em universidades públicas, assegurando o alto nível das discussões e do aprendizado” (NARLOCH, 2015, p.

223), desta forma, não são os professores que são competentes, mas os alunos provenientes das camadas mais abastadas que chegam às universidades com um capital cultural considerável. Em síntese, o argumento do autor é simples: as pessoas, coerentemente, se preocupam com si mesma e nunca com o coletivo, por isso nunca vão querer pagar por algo que não recebem, ou seja, quem paga imposto não tem filho em escola pública. A escola pública seria ruim (por conta de seus funcionários) e cara (para quem as sustentam com seus impostos).

Mas o fato de o professor de história ser um funcionário público, portanto, ineficiente e onerosos ao Estado, não explica totalmente a crítica a ele direcionada pelos Guias. No contexto brasileiro, o ensino e aprendizado histórico tem, nos últimos tempos, ocupado grande espaço nas discussões públicas, tornando-se uma questão de urgência social.

O uso do passado para um projeto social

A multiperspectividade das interpretações é inerente ao conhecimento histórico, o que significa que os profissionais da história não têm uma única explicação para o passado e nem para o presente. As pesquisas históricas podem descobrir novos acontecimentos, através de novas fontes/evidências; antigas fontes podem ser abordadas de forma diferentes, por intermédio de outras problematizações, e, uma mesma fonte, sobre um acontecimento ou personalidade, pode ter no mesmo período e lugar, interpretações desiguais. Contudo, a multiperspectividade pode ser levada às últimas consequências? Toda versão pode ser considerada válida? Esta é uma problemática fundamental para o profissional da história, que aqui retomamos sem a pretensão de resolvê-la, considerando alguns pontos: a estratégia jornalística, por vezes, se aproxima da estratégia historiográfica, embora sejam diferentes, e, não existe escrita da história sem que o passado não seja “usado” em acordo com determinado interesse social, ou seja, não existe historiografia neutra, apolítica.

As estratégias jornalísticas que Narloch mobiliza, se aproximam daquelas usadas na escrita da história. O historiador constrói seu texto como resultado de sua pesquisa também utilizando recursos discursivos com “força de convencimento” (RÜSEN, 2007, p. 29). Para além da relevância cognitiva, que implica no conteúdo empírico e da forma explicativa da história, Rüsen destaca a relevância comunicativa. Esta, implica na História Pública, na preocupação de que os resultados da pesquisa historiográfica tenham uma forma de apresentação de um passado capaz de “inserir-se nos processos culturais da vida humana

prática” (RÜSEN, 2007, p. 29). A retórica e a estética são para Rüsen, importantes como “força interpeladora do discurso”, ou, em outras palavras, como fatores que permitem a inteligibilidade do destinatário da narrativa historiográfica (RÜSEN, 2007, p. 31). Ressalva Rüsen que a “qualidade literária” do discurso ou narrativa histórica lida com o aspecto sensorial, simbólico e representativo do público-alvo, portanto, interfere de forma pré-cognitiva no modo de pensar historicamente (RÜSEN, 2007, p. 30-31). Mas esta narrativa histórica regulada pela estética e retórica não basta para que uma explicação histórica se desenvolva. O passado não pode ser visto como mera invenção, representação ou operação linguística (BUSTAMANTE, 2011, p. 157).

Na narrativa jornalística as formas de apresentação do discurso são privilegiadas à despeito da metodologia histórica. Argumenta Jörn Rüsen que a objetividade e a narratividade são partes distintas, porém, inter-relacionadas e estruturantes do discurso histórico (RÜSEN, 2010, p. 132). E ainda: se a objetividade é extremada, pode-se “cientifizar” ou “racionalizar” a história de tal forma que o pesquisador termina se distanciando da vida prática (RÜSEN, 2010, p. 25), tornando seu discurso autorreferente, como se esta área se legitimasse “pela sua mera existência” (RÜSEN, 2010, p. 27). E ainda: se é a verdade, a facticidade pura que se deseja, recaímos na ficcionalidade (RÜSEN, 2007, p. 33). Por outro lado, enfatizar a forma literária do discurso histórico, implica em relativizar o discurso histórico (RÜSEN, 2010, p. 131), tornando-o ficcional (RÜSEN, 2007, p. 26).

De certo, todo registro do passado permite distintas possibilidades de interpretação, mas a verdade ainda é um horizonte desejável para a escrita do passado, ou seja, existe para o historiador, a pretensão de verdade (RÜSEN, 2007, p. 22; BUSTAMANTE, 2011, p. 163 e 167). Se o enfoque desconstrucionista ou relativista em suas origens serviu ao propósito de denunciar as interpretações monolíticas, maniqueístas ou unívocas das diferentes culturas, considerando que as realidades são formas de representações destas, atualmente deve-se repensar a função do conhecimento histórico. Por isso, melhor falar de plausibilidade interpretativa na qual uma versão seja mais sustentável, mais coerente ou adequada do que outra dentre os universos textuais possíveis (BUSTAMANTE, 2011, p. 167) do que incorrer no “fetiche que exclui as formas de compreensão racional do passado” ou na redução do “mundo da experiência à lógica da criação textual” (BUSTAMANTE, 2011, p. 172). Para Renán Silva, esta redução da análise histórica à sua escrita, à retórica ao invés do cuidado com as operações lógicas que controlam a operação historiográfica, vem ocorrendo não apenas no que diz respeito à história não especializada, mas tem empobrecido e

desestruturado o próprio ofício do historiador (SILVA, 2015, p. 17-18). Para este historiador colombiano (SILVA, 2015, p. 28-29), assim como para RÜSEN (2007, p. 26-27), a história como ficção ou versão e a história como verdade científica, constituem uma falsa oposição. Segundo Rüsen, há que encontrar um equilíbrio entre uma e outra, em que a racionalidade metódica na pretensão de verdade e as formas de apresentação da história envolvendo estética e retórica, constituem componentes intrínsecos à construção do discurso histórico, independentemente do tipo de destinatário (RÜSEN, 2007, p. 28-31). No entanto, para os autores que tomo como referência neste texto, embora exista uma relação complexa e interdependente entre a forma de apresentação textual e a metodologia da ciência da história, em última instância, o que define o ofício do historiador, ainda é “a operação cognitiva da pesquisa especificamente histórica” (RÜSEN, 2007, p. 27).

A nosso ver, os Guias sobrevalorizam as estratégias da escrita ao invés de privilegiarem os métodos próprios da pesquisa historiográfica. A afirmação pode parecer prepotente, ao subentender que: “caberia ao historiador profissional efetuar a correção de curso nos caminhos da história pública, porque ele, mais do que ninguém, estaria ciente do papel fundamental do intérprete no tratamento das “fontes” (ALBIERI, 2011, p. 22), mas acredito que, se os efeitos de atualidade, polêmica, legitimidade, proximidade e verdade, também são utilizados pelos historiadores, ainda é a metodologia da história que define seu ofício.

Contudo, a interpretação das fontes não garante um conhecimento histórico mais “correto”. Os Guias trabalham com fontes e tem como referência muitos nomes da historiografia. No entanto, nos Guias, existe uma opção por determinado fragmento de um fenômeno, uma face apenas de um personagem, por certo excerto historiográfico, por uma fonte e não outra. Che Guevara, talvez tenha executado mesmo algumas pessoas; pode ser que Madre Teresa tenha negado remédios aos doentes; assim como Gandhi pode ter sido gay e os militares podem até ter torturado por serem pouco inteligentes. Não há como averiguar pela pesquisa apurada a miríade de informações postas pelos Guias, e nem foi esta a minha intenção, mas algumas questões devem ser levantadas: neste material, não se contextualiza o fenômeno, ou o personagem, ou o documento histórico e não se entende a história como multicausal e complexa e os sujeitos como multifacetados. Qual o papel de Gandhi no Estado indiano? Narloch passa ao largo da questão. Quais foram os parâmetros políticos da Ditadura civil-militar para se perseguir, prender, torturar e exilar determinadas pessoas? É como se uma

mentira histórica fosse substituída pela verdade histórica, e esta verdade histórica é buscada em um detalhe, informação ou deslize.

Rüsen, em um texto de 1996 já alertava para este tipo de problema. Alguns “historiadores” tomam determinados documentos históricos e “provam” que o Holocausto ou não existiu ou não foi tão desumano como se pensava. Argumenta o autor que além dos procedimentos próprios do historiador que abarcam a interpretação da fonte histórica, deve haver um consenso de que algo aconteceu realmente ou que certas interpretações devem ser consideradas antiéticas (RÜSEN, 1996, p. 98). A objetividade compreende a *coerência teórica*, que se refere à reconstrutibilidade histórica pelas fontes e a *coerência prática* que pressupõe plausibilidade, o convencimento pelo argumento e não pela força, na comunidade de historiadores (RÜSEN, 1996, p. 96-97). O caso do Holocausto, a versão de que ele não ocorreu ou a versão que o ameniza, fere estes dois princípios de coerência. Retomando os Guias, podemos voltar a falar de Ditadura civil-militar: uma trajetória de pesquisas embasadas pela maioria dos historiadores permitiu a afirmação de que ela não foi “branda”¹⁰.

O fato de que escravizados tenham, quando libertos, comprado escravos, não deve, na minha perspectiva, servir para *atualmente* se relativizar a escravidão, mas para pensar que naquele contexto histórico a escravidão era internalizada pelos sujeitos como natural e normal. Qualquer concepção histórica, independentemente de sua abordagem, implica em lidar com um problema do presente e organizar as pretensões para o futuro (FONTANA, 1998; RÜSEN, 2010, p. 45; RÜSEN, 1996, p. 97;), assim, resta-nos indagar com qual propósito Narloch se move ao naturalizar a escravidão. É no *Guia Politicamente Incorreto da Economia Brasileira* que o autor nos dará pistas: o trabalho escravo atual seria um mito (NARLOCH, 2015, p. 137), as notícias sobre o combate ao trabalho escravo, sobre regatar e libertar escravos fazem “acreditar que os trabalhadores eram mantidos em cativeiro, até que cavaleiros alados do Ministério do Trabalho apareceram para romper os grilhões deles e devolvê-los à liberdade”, mas “na maioria dos casos, não é nada disso” (NARLOCH, 2015, p. 138).

Talvez o termo “trabalho escravo” para o trabalho degradante e/ou de jornada exaustiva na atualidade seja mesmo problemático, pelo anacronismo, não pelos motivos elencados por Narloch. Na concepção de Narloch, o “trabalho escravo” do presente e do passado (como vimos), são igualmente admissíveis e mesmo almejados. Para Narloch o

¹⁰ Em um editorial publicado no dia 17 de fevereiro de 2009, o jornal Folha de S. Paulo utilizou a expressão “ditabranda” para se referir à ditadura que governou o Brasil entre 1964 e 1985. Na opinião do jornal, que a ditadura brasileira teria sido “mais branda” e “menos violenta” que outros regimes similares na América Latina.

próprio trabalhador considerado escravo, não se vê como vítima, e depois de “liberto” destas relações de trabalho, desempregados, terminam procurando o mesmo tipo de trabalho por falta de alternativa (NARLOCH, 2015, p. 139). Não seria o “trabalho escravo” um problema, mas uma solução para o desemprego, sendo que “a análise dos fiscais, parece mais ideológica do que técnica” (NARLOCH, 2015, p. 146), um termo para causar “um efeito sensacional, uma comoção no público” (NARLOCH, 2015, p. 143). Sustentando esta ideia, autor toma uma pesquisa de 2014 pela *Cambridge University Press*, que conclui que “quase todos os trabalhadores não topariam trocar parte do salário”, por melhores condições de trabalho, redução de número de horas de trabalho, aumento do horário de almoço, plano de saúde, férias remuneradas (NARLOCH, 2015, p. 152)¹¹.

Mesmo caso em relação ao indígena e afro-brasileiros, os Guias pensam o passado com base em uma preocupação referente ao presente. Como visto, para os Guias, estes grupos não teriam sido importantes como sujeitos históricos, não teriam inventado ou realizado nada. E ainda: “bons mocinhos” politicamente corretos exaltam a pobreza. Parece-nos que o que está na mira dos Guias, são as políticas sociais próprias de um Estado de Bem-Estar Social que buscam garantir serviços públicos e proteção à população. Este modelo de Estado, cria políticas sociais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e excluídos socioeconomicamente, no passado ou no presente. Tanto as políticas afirmativas, como as medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de classe, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural, vem sendo compreendidas por alguns grupos como políticas de “vitimização” que se constituem um ônus para aqueles que “pagam seus impostos”. Porque evidenciar que Evita fazia caridade com o dinheiro do contribuinte?

A defesa do Estado Mínimo e contraposição ao Estado de Bem-Estar Social fica mais evidente no *Guia Politicamente Incorreto da Economia Brasileira*, mas podemos aferir que nos demais Guias, o uso do passado segue nesta direção. Pondé também é capaz de resumir esta ideia, pois para ele injustos seriam os programas sociais, ou seja, o não reconhecimento de que o Estado de Bem Estar Social pune os esforçados, inteligentes e disciplinados que

¹¹ Narloch completa seu argumento dizendo que a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT) é uma “vaca sagrada no Brasil”, então defendida por “sindicatos e gente que supostamente defende os pobres” (NARLOCH, 2015, p.163), mas que na verdade “ao aterrorizar os patrões, diminui a demanda por trabalho e prejudica os trabalhadores” (NARLOCH, 2015, p.163). Sobretudo, para Narloch, o salário mínimo brasileiro, é “alto demais” e não significa produtividade (NARLOCH, 2015, p. 174).

deveriam “gozar dos resultados de suas virtudes”, e termina por estimular o vício fazendo com que os uns acabem pagando “a conta dos vagabundos” (PONDÉ, 2012, p. 208).

Também é interessante perceber que os Guias já partem do princípio de que os professores de história são “de esquerda”, e por serem de esquerda, ensinam uma história politicamente correta, que seria a história incorreta. Não se questiona em nenhum momento, não se produz ou se tem como referência um estudo empírico, que tenha como resultado a comprovação de que este professor de história edifique Che Guevara ou Mao Tse-Tung, por exemplo. A necessidade dos Guias em criticar o comunismo, parte da ideia de que aqueles que são de esquerda, hoje, no Brasil, tendem a apreciar o comunismo e criticar o capitalismo. Tendo como referência esta ideia, até mesmo a bomba jogada em Hiroshima e Nagasaki são percebidas como fundamentais para não deixar o comunismo expandir-se. Assim, cria-se um estereótipo quanto ao professor de história e todo estereótipo subentende generalização e, portanto, preconceito.

Conclusão

Os estereótipos produzidos nestes materiais culturais quanto ao professor de história subentendem determinada posição política, mesmo que se digam “sem ideologias” e apontem a ideologia do “Outro”. Em termos de conhecimento histórico o que se apresenta é uma concepção que se movimenta nos extremos da “História-Verdade” e do relativismo. Para Carlos Barros, nesta perspectiva, que também se apresenta entre profissionais da história, existe de um lado o “retorno ao positivismo” quando se quer defender um ponto de vista, convencer o leitor de sua “Verdade”, e de outro lado, a ideia sobre a história como versões diferentes e igualmente válidas quando se quer amenizar ou relativizar alguns fatos passados como as Ditaduras (BARROS, 2007).

Há que destacar que “existe uma produção de bom nível, legível e acessível para um público não especializado, perfeitamente adequada ao território intermediário entre a cultura comum e aquela especializada, produzida na Academia” (ALBIERI, 2011, p. 23). Fica a sugestão de que os historiadores reconheçam como espaço de publicação, não apenas aqueles aprovados pelos pares, mas também aqueles em que possa haver a divulgação pública de seu trabalho. A investigação do significado da História no contexto social precisa ter a exposição/representação da mídia como objeto de interesse, na medida em que perpassa cada

vez mais o cotidiano das pessoas, produzindo efeitos, ajudando a compor uma consciência histórica.

Para Carlos Barros, o auge dos usos públicos da história se dá em tempos de crise e, na atualidade, se coaduna com o aproveitamento do *boom* midiático do conhecimento histórico. Este mesmo autor entende que: “a escola nenhum outro lugar é mais conveniente que o professor de história atue como historiador público, comprometido com a tarefa de fazer dos alunos o sujeito da história que se aprende e que se faz” (BARROS, 2007, p. 6-7), por isso as críticas em relação ao professor de história e às instituições que o formam.

Referências Bibliográficas

- ALBIERI, S. História pública e consciência histórica. In ALMEIDA, R.; ROVAI, M. G. (Org.). *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011, p. 53-63.
- BARROS, Carlos. Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la historia. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n. 28, p. 2-24, dez. 2007
- BERGMANN, K. A história na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set.89/fev.90.
- BUSTAMANTI, A. G. História, desconstrucionismo e relativismo: notas para uma reflexão contemporânea. In SALOMON, M. (Org.). *História, verdade e tempo*. Chapecó: Argos, 2011, p. 155-184.
- CAIMI, F. Escola Nova e Ensino de História no Brasil. ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005.
- CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006.
- FONTANA, J. *História, análise do passado e projeto social*. Bauru: EDUSC, 1998.
- MARTINS, M. C. A CENP e a criação do currículo de história: a descontinuidade de um projeto educacional. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 18, n. 36, p. 39-59, 1998.
- NARLOCH, L. *A nova História do Brasil*. Revista Superinteressante. Edição 279. São Paulo: Editora Abril, 2010.
- NARLOCH, L. *Guia Politicamente Incorreto da Economia Brasileira*. São Paulo: Leya, 2015.
- _____. *Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil*. 2 ed., São Paulo: Leya, 2011.
- _____. *Guia Politicamente Incorreto da História do Mundo*. São Paulo: Leya, 2013.
- NARLOCH, L.; TEIXEIRA, D. *Guia Politicamente Incorreto da América Latina*. São Paulo: Leya, 2011.

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In SERBINO, R. V. et al. *Formação de professores*. São Paulo: Ed. UNESP, 1998, p. 19-40.

PONDÉ, L. F. *Guia Politicamente Incorreto da Filosofia*. São Paulo: Leya, 2012.

RICCI, C. S. Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de história e a reforma curricular dos anos 80 em São Paulo. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 18, n. 36, p. 61-88, 1998.

RÜSEN, J. Narratividade e objetividade nas ciências histórica. *Textos de história*. Brasília, n. 4, p. 75-102, 1996.

_____. História viva. *Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: EdUnB, 2007.

_____. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SILVA, R. *Lugar de dúvidas*. Sobre a prática da análise histórica. Breviário de inseguranças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

VIEBERG; PEREIRA. Você sabe o que estão ensinando a ele? *Revista Veja*. São Paulo: Editora Abril, edição n. 2074, de 20 de agosto de 2008.

RECEBIDO EM: 14/01/2016
APROVADO EM: 29/05/2016