

Fernando de Araujo Penna e Renata da Conceição Aquino da Silva

## AS OPERAÇÕES QUE TORNAM A HISTÓRIA PÚBLICA

### A responsabilidade pelo mundo e o ensino de história

*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 controvertidas (...)*<sup>1</sup>

A citação acima reproduzida foi retirada da cartilha “Flagrando o Doutrinador”, disponível no *site* da organização “Escola Sem Partido”. O objetivo deste documento, como o próprio nome indica, é listar critérios que possibilitem aos alunos identificar os “professores doutrinadores”, para que possam denunciá-los no *site*. Apenas os primeiros critérios da lista foram reproduzidos acima e desenvolveremos nossa argumentação nos atendo principalmente ao primeiro deles. No entanto, para dar a dimensão da gravidade desta proposta, vale a pena destacar que, segundo o próprio *site*<sup>2</sup>, projetos de lei baseados no programa delineado por esta organização já foram apresentados em Assembleias Legislativas do Rio de Janeiro, Goiás, São Paulo e Espírito Santo e Câmaras de Vereadores de Curitiba, Joinville, Rio de Janeiro, São Paulo, Toledo, Vitória da Conquista e Santa Cruz do Monte Castelo (tendo sido aprovada nesta última cidade). Além destas propostas regionais, foi apresentado à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei 867/2015, que visa incluir, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/flagrando-o-doutrinador>. Acesso em: 4 abr. 2016.

<sup>2</sup> Disponível em: <http://escolasempartido.org/component/content/article/2-uncategorised/482-uma-lei-contra-o-abuso-da-liberdade-de-ensinar>. Acesso em: 4 abr. 2016.

O presente texto tem um duplo objetivo. O primeiro é problematizar a citação acima reproduzida e argumentar que discutir tudo que acontece de relevante no mundo público (“assuntos relacionados ao noticiário político ou internacional”) não só é importante para o ensino de história, mas está no âmago da educação e do ensino de qualquer disciplina. O segundo é problematizar a ideia de que o historiador tem como o verdadeiro destinatário do que ele produz apenas os seus pares de ofício, argumentando que o profissional da área de história pode realizar diferentes operações – em variados lugares sociais, através de práticas específicas e produzindo textos de natureza diversa – com inserções no mesmo mundo público (Penna, 2013). Para alcançar este duplo objetivo, analisaremos aulas de história da professora Regina Lúcia em uma escola pública da rede estadual do Rio de Janeiro.

Regina Lúcia foi uma das professoras acompanhadas durante o segundo semestre do ano de 2014 como parte da pesquisa “Negociando a distância entre passado, presente e futuro em sala de aula: a relação entre o tempo histórico e a aprendizagem significativa no ensino de história”, coordenada por Fernando de Araujo Penna no âmbito do Laboratório de Ensino de História da Universidade Federal Fluminense (Penna, 2014). Esta pesquisa buscou identificar professores que têm sucesso no desafio de tornar o ensino de história significativo para os alunos e acompanhar as suas aulas na educação básica, recorrendo à gravação do áudio, entrevistas e propostas de atividades para os alunos. A hipótese central da pesquisa propunha que existe uma estreita relação entre a maneira como o professor estabelece as relações entre as dimensões temporais (passado, presente e futuro) e seu sucesso em propiciar uma aprendizagem significativa em história (Caldas, 2014; Penna, 2014; Ramôa, 2014). O presente capítulo focará a sua análise na transcrição de aulas do terceiro ano do Ensino Médio, que aconteceram em uma escola pública da rede estadual do Rio de Janeiro, localizada na Zona Norte da cidade homônima.

Nossa discussão insere-se na intersecção entre os campos de pesquisa do ensino de história, da teoria da história e da história pública. Para realizar o duplo objetivo proposto acima, este texto será dividido em dois subtítulos. No primeiro, intitulado *As operações historiográficas e os seus públicos*, problematizaremos a ideia de uma única operação historiográfica voltada para a produção de um texto acadêmico que tem como real destinatário os próprios historiadores. Proporemos uma ampliação do conceito de operação historiográfica, de maneira que ela abarque outros lugares sociais, outras práticas e outros textos e leve em consideração as diferentes formas de inserção no espaço público. As reflexões teóricas de Hannah Arendt sobre o público desempenharão um papel central nesta proposta (Arendt, 2013a; 2013b). *Uma operação historiográfica escolar em defesa do público* será o segundo subtítulo, no qual começaremos a análise da operação realizada pela professora Regina em suas aulas da educação básica, focando na sua preocupação com a defesa daquilo que é público, em especial a própria escola pública. Faremos uma reflexão sobre a especificidade da operação historiográfica realizada no ensino médio, que trabalha com jovens que já começaram a sua inserção no mundo público (Penna, 2013). Por fim, teceremos algumas considerações finais.

## AS OPERAÇÕES HISTORIOGRÁFICAS E OS SEUS PÚBLICOS

A história pública surgiu da preocupação de tirar a história da torre de marfim na qual ela era produzida e fora da qual não circulava (Liddington, 2011, p. 42). A história, então, alcançaria o espaço público e contribuiria para elucidar questões socialmente vivas, o que seria salutar inclusive para a legitimação da disciplina como uma forma de conhecimento que está nos currículos da educação básica, forma profissionais em cursos de graduação e pós-graduação e utiliza recursos públicos para as suas pesquisas e projetos. Não que nenhum dos historiadores tivesse estas preocupações – uma parte, sem dúvida, tinha –, mas o campo da história pública busca sistematizar estas reflexões e propor novas, problematizando temas como a formação do historiador, as múltiplas atividades que ele pode assumir e a função social desta forma de conhecimento (Almeida & Rovai, 2011). Hoje, analogias como a reproduzida abaixo não se sustentam. Michel de Certeau, ao falar sobre o texto produzido pelos historiadores, afirma:

Ao “nós” do autor corresponde aquele dos verdadeiros leitores. O público não é o verdadeiro destinatário do livro de história, mesmo que seja o seu suporte financeiro e moral. Como o aluno de outrora falava à classe tendo por detrás dele seu mestre, uma obra é menos cotada por seus compradores do que por seus “pares” e seus “colegas”, que a apreciam segundo critérios científicos diferentes daqueles do público e decisivos para o autor, desde que ele pretenda fazer uma obra historiográfica. Existem as leis do meio. Elas circunscrevem possibilidades cujo conteúdo varia, mas cujas imposições permanecem as mesmas. Elas organizam uma “polícia” do trabalho. Não “recebido” pelo grupo, o livro cairá na categoria de “vulgarização” que, considerada com maior ou menor simpatia, não poderia definir um estudo como “historiográfico”. Ser-lhe-á necessário o ser “acreditado” para aceder à enunciação historiográfica. (Certeau, 2002, p. 72)

Certeau, no seu já clássico texto “A operação historiográfica”, originalmente publicado no início da década de 1970, afirma que os verdadeiros destinatários dos livros de história seriam os pares de ofício do próprio historiador e o público seria apenas o seu suporte financeiro e moral. A principal preocupação do historiador ao escrever um texto seria ser aprovado pelos seus pares segundo critérios científicos e considerado historiografia. Estes textos adotariam uma exposição teórica preocupada apenas com o estado do conhecimento e que ignoraria as possíveis dificuldades de leitura dos não especialistas. Todos os demais textos, independente da finalidade com que foram escritos, cairiam na categoria inferior de vulgarização (Certeau, 2002).

O valor e a importância do texto de Certeau, no contexto no qual foi escrito, é inquestionável: foi um dos primeiros a articular a profissão do historiador a um lugar social, tirando a sua torre de marfim das nuvens e prendendo-a à terra. A percepção de que questões práticas – como condições profissionais e recursos para a pesquisa – eram determinantes para a escrita da história começou a ser aceita entre os profissionais do campo. O problema é que esta torre continuava isolada do espaço público. A única operação realizada pelo historiador seria aquela voltada para a produção da escrita e os verdadeiros destinatários deste

texto seriam os próprios historiadores. Reconhecendo o potencial do conceito de operação – que articula um lugar, práticas sociais e um texto –, poderíamos pensar em outras operações historiográficas realizadas pelos profissionais da história. Utilizando uma concepção ampla de texto, poderíamos pensar nos múltiplos textos em cuja produção os profissionais da história estão envolvidos, as metodologias adotadas em suas práticas e a constituição dos lugares sociais nos quais atuam (aulas na educação básica, exposições em museus, roteiros de filmes em firmas de consultoria, caracterização histórica para programas de televisão, *blogs* na internet, etc.). Esta proposta implodiria a torre de marfim e “salvaria” todos estes outros textos, ou formas de historiografia, da categoria inferior da vulgarização (Penna, 2013). Cada historiografia seria pensada de acordo com a sua forma de inserção no espaço público, ou seja, segundo as suas finalidades específicas relativas ao seu destinatário imaginado no momento da produção.

A proposta de uma nova apropriação do conceito de operação historiográfica – se repensado para pensar a relação entre um lugar social, uma prática de produção, um texto e uma forma de inserção no espaço público – deve retomar uma discussão sobre a definição do termo *público*. Os diferentes sentidos do termo podem alterar a nossa reflexão sobre estas operações. A nossa proposta é utilizar como referência a discussão teórica produzida por Hannah Arendt sobre o domínio público para orientar nosso debate. Arendt, na obra *A condição humana*, nos oferece não uma definição do termo *público*, mas uma caracterização de dois fenômenos denotados por este termo. A maneira como estes dois fenômenos – intimamente correlatos, mas não idênticos – relacionam-se em cada contexto pode nos dizer muito sobre o caráter do domínio público em questão (Arendt, 2013a).

O primeiro fenômeno é chamado de “aparência” no conceitual filosófico de Hannah Arendt, e remete àquilo que pode ser visto e ouvido por todos – os outros e nós mesmos. Este primeiro fenômeno tem relação com a maior divulgação possível de tudo que aparece em público (Arendt, 2013a, p. 61-4). O segundo fenômeno, ao qual o termo público se refere, é o próprio mundo, que é comum a todos nós e diferente do espaço privado que cada um ocupa nele. O mundo comum é composto pelos artefatos fabricados pelas mãos humanas e os negócios realizados entre os homens e mulheres que habitam este mundo feito por eles mesmos (Arendt, 2013a, p. 64-71). O mundo, nesta definição proposta por Arendt, diferencia-se da Terra (espaço limitado para o movimento dos homens e mulheres) e da natureza (condição geral da vida orgânica). Uma característica muito importante deste mundo comum, especialmente em se tratando do ensino de história, é a sua permanência:

Só a existência de um domínio público e a subsequente transformação do mundo em uma comunidade de coisas que reúne os homens e estabelece uma relação entre eles dependem inteiramente da permanência. Se o mundo deve conter um espaço público, não pode ser construído apenas para uma geração e planejado somente para os que estão vivos, mas tem de transcender a duração da vida de homens mortais. Sem essa transcendência em uma potencial imortalidade terrena, nenhuma política, no sentido restrito do termo, nenhum mundo em comum nem domínio público são possíveis (...) o mundo comum é aquilo que adentramos ao nascer e que

deixamos para trás quando morremos. Transcende a duração de nossa vida tanto no passado quanto no futuro, preexiste à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência nele. É isso o que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que estiveram antes e com aqueles que virão depois de nós. Mas esse mundo comum só pode sobreviver ao ir e vir das gerações na medida em que aparece em público. (Arendt, 2013a, p. 67)

Cada nova geração adentra um mundo que já existia antes da sua chegada e que vai continuar existindo depois da sua partida. Sem esta permanência, nenhum domínio público ou mundo pode existir. O comum que define o público não se refere apenas aos vivos, mas aos que já morreram e aos que ainda vão nascer. Esta continuidade necessária do mundo estende-se a tudo o que se pretende público, inclusive à escola pública. A grande questão, se pensarmos em termos destes dois fenômenos aos quais o conceito de público remete, é entender como cada uma das operações historiográficas realizadas pelos diferentes profissionais da área de história lida com a questão do acesso aos seus “textos” e o seu engajamento em questões pertinentes ao nosso mundo comum.

## UMA OPERAÇÃO HISTORIOGRÁFICA ESCOLAR EM DEFESA DO PÚBLICO

Olha só, eu ia até te falar, que é a questão da utopia, é por aí mesmo, me fez caminhar... Eu nunca entendi bem a escola particular, o colégio particular, eu nunca aceitei bem essa situação, por que você tem que vender a educação?! Então pra mim a educação tem que ser igual, democrática, para todos, tem que ser para todos, dentro daquela mesma condição. Então eu queria dar a aula em escola pública. (Primeira entrevista com a professora Regina Lúcia, 13 ago. 2014)

Toda operação está vinculada a um lugar social. No caso da operação historiográfica realizada pela professora Regina Lúcia, este lugar é uma escola pública da rede estadual do Rio de Janeiro. Ser professor da educação básica, no contexto carioca, constitui um lugar desvalorizado dentre as atividades possíveis para um profissional da área de história: baixos salários, condições de trabalho muitas vezes precárias, etc. Um valor muito diferente, em comparação, é atribuído ao lugar social do professor da universidade pública, uma carreira com maior *status* e melhores salários. O lugar social do professor da educação básica torna-se ainda mais desvalorizado se ele opta pela escola pública, em comparação especialmente com os grandes colégios particulares de elite que cobram altas mensalidades e pagam melhor aos seus professores. No entanto, este lugar social amplamente desvalorizado é extremamente estratégico, porque a escola pública forma a maior parte das novas gerações (Tardif, 2014, p. 33-48). Esta é a escola à qual a maior parte dos brasileiros pode ter acesso e, portanto, a que possui o maior poder de transformação da nossa realidade e inserção no espaço público.

A professora Regina está ciente desta importância estratégica da escola pública, e justifica a sua opção por trabalhar nela devido justamente ao seu caráter público: é a educação à qual todos podem ter acesso. Esta preocupação está associada a um dos fenômenos ao qual

remete o termo *público*: o fato de que aquilo que aparece em público pode ser visto e ouvido por todos e tem a maior divulgação possível (Arendt, 2013a, p. 61-4). Entretanto, temos que diferenciar duas dimensões do acesso ao que está disponível no espaço público: a primeira trata do fato de todos simplesmente poderem entrar em contato com algo neste espaço, e a segunda, da capacidade de compreender aquilo com base em um senso comum. Não basta ao historiador que quer interferir diretamente na esfera pública escrever um texto que só os seus pares de ofício podem compreender e “publicar” em uma revista especializada que pode ser acessada por qualquer um na internet. Apesar de estar disponível para todos *online*, poucos são aqueles que podem compreendê-lo. Publicar artigos que apenas um especialista consegue entender faz parte do procedimento científico necessário para o avanço do conhecimento, o problema é se esta for a única forma de contribuição dos historiadores para a esfera pública. No caso dos professores de história na educação básica, esta questão é inevitável, porque eles estão frente a frente com seu público composto exclusivamente de não especialistas, e este não tolerará uma aula que ninguém da turma possa compreender. E, mais do que isso, o público escolar, no caso das escolas mantidas pelo Estado, é o mais amplo e diverso possível.

O segundo fenômeno ao qual o termo público se refere é o mundo que é comum a todos nós e difere do espaço privado onde habitamos (Arendt, 2013a, p. 64-71). Esta dimensão do público é essencial para compreender a operação historiográfica realizada por esta professora. A escola pública, como parte do lugar social desta operação, faz parte deste mundo comum e, sendo assim, tem que ser percebida e defendida como uma instituição que já existia antes de estes alunos entrarem nela e que deve permanecer recebendo outros alunos mesmo depois que eles já estiverem formados. A professora Regina faz questão de apontar um sucateamento das escolas públicas pelos próprios governos, que deveriam estar investindo nelas, e a necessidade de lutar pela sua permanência:

Porque a gente percebe claramente que eles [da Secretaria de Educação] separam: escola particular da escola pública. Isso tá muito claro aqui. Pra nós não... Trabalhamos nos dois lados, no meu caso é exatamente até o contrário. Continuo ali enfrentando um dragão por dia na defesa da escola pública. Eu não vejo a educação como mercadoria... que tem que ser vendida aí nos grandes balcões de negócios. É um bem, é um direito, e ela não é de graça não, gente! A escola pública não é de graça. Vocês não pagam a mensalidade, mas a escola pública poderia e deveria ser muito melhor do que essa que nós temos porque os nossos impostos são muito altos. Os recursos aplicados em educação? Não correspondem à metade do que deveria ser aplicado, que já é pouco. Essa metade é muito pouco. Nem isso vem integralmente. Não tá vindo nem a metade. Cadê a outra metade? É por aí. Vocês é que têm que mudar esse jogo, tá? Vocês tão saindo. Ainda estão usufruindo... eu não sei os próximos anos. Como é essa situação no Ensino Médio, os colégios estaduais, no caso específico aqui do Rio de Janeiro.... Eu não sei como vai ficar. Não sei como vai ficar pro ano que vem, não sei se o que tá aqui continua, não sei se vem novo ou nada de novo... Até me preocupa por uma série de questões aí, ligadas ao conservadorismo, ao preconceito. Vocês mesmo saindo né... continuarem aí... vocês têm irmãos, primos, amigos que

ainda virão para cá, que merecem uma escola pública de qualidade. (Aula sobre transição da ditadura para a democracia no Brasil, 24 out. 2014)

Estes alunos do Ensino Médio já estão saindo de uma escola pública de qualidade (que poderia e deveria ser ainda melhor), mas outros devem ter a mesma oportunidade no futuro. Idealmente, todos deveriam ter esta oportunidade hoje e no futuro – este é o espírito da escola pública. No entanto, esta escola comum a todos não vem recebendo os recursos necessários à sua manutenção e a professora Regina conta da sua luta pela escola pública e conclama os alunos a assumirem esta responsabilidade no futuro e lutarem pela sua manutenção. Esta atitude da professora Regina, sua responsabilidade pela continuidade do mundo público e seu convite aos alunos para que assumam esta responsabilidade, estão no âmago da educação e, conseqüentemente, na operação historiográfica realizada por esta professora. Para Hannah Arendt, qualquer um envolvido com a educação das crianças e dos jovens assume não só esta responsabilidade pela continuidade do mundo, mas também pelas suas vidas. Responsabilidades estas que podem entrar em conflito:

Os pais humanos, contudo, não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo. Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo. Essas duas responsabilidades de modo algum coincidem; com efeito podem entrar em mútuo conflito. A responsabilidade pelo desenvolvimento da criança volta-se em certo sentido contra o mundo: a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo. Porém também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada geração. (Arendt, 2013b, p. 235)

O âmago do processo educativo está em aceitar esta responsabilidade pelo mundo, mesmo que estejamos insatisfeitos com ele no momento presente. A educação passa por inserir estes jovens no mundo e garantir que eles assumam este compromisso pela sua continuidade, caso contrário sua existência está em risco. A professora Regina reconhece a centralidade desta responsabilidade no processo educativo e a coloca no coração da operação historiográfica realizada por ela. Tanto é assim, que ela prefere trabalhar com as duas séries finais do Ensino Médio, nas quais ela lida com jovens que já começaram a sua inserção no mundo público.

A situação é inteiramente diversa na esfera das tarefas educacionais não mais dirigidas para a criança, porém à pessoa jovem, ao recém-chegado e forasteiro, nascido em um mundo já existente e que não conhece. (...) Em todo caso, todavia, o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação. (Arendt, 2013b, p. 238-9)

A educação dos jovens difere daquela destinada às crianças em questões importantes. Se concordarmos com Hannah Arendt sobre a educação possuir como uma de suas finalidades principais introduzir as novas gerações em um mundo que já existia antes do seu nascimento, os jovens já começaram o seu ingresso neste mundo. Eles são recém-chegados e forasteiros em um mundo que não foi feito por eles, mas pelo qual devem assumir a responsabilidade, tanto pela continuidade de sua existência quanto por sua transformação (caso deseje que ele venha a ser diferente do que ele é). O professor do Ensino Médio deve introduzir os alunos neste mundo público e fazer com que eles compartilhem a responsabilidade por sua continuidade e transformação, especialmente se pensarmos que a geração dos professores vai deixar este mundo e as novas gerações devem assumir a responsabilidade por ele. Na passagem abaixo, a professora estava dando uma aula sobre o período democrático entre 1945 e 1964 e, ao tratar da constituição de 1946, disse:

Eu estava vendo uma estatística que mostra o número de eleitores, que, pela constituição de [19]46 e levando em consideração o total da população na época, era muito pequeno, ela era muito excludente, continuava muito excludente, só maiores de 18. Havia mais espaço do que nas anteriores, mas, de qualquer forma, maiores de 18 anos e alfabetizados, quer dizer o analfabeto estava de fora e o voto não era como hoje para vocês. Vocês têm entre 16 e 18, não é? A maioria aí não tem 16 e 17 anos? Alguns até 18 já... E não são obrigados, a partir de 18 já são, mas entre 16 e 18 incompletos vocês têm essa prerrogativa, se quiserem. E deveriam, mas aí entra uma série de outras situações também, porque que nós somos obrigados quando deveria ser opção nossa. Pois, é... toda uma polêmica em volta de vocês não estarem preparados, que eu discordo plenamente, eu acho que vocês têm tudo pra estarem preparados... Vocês têm visão crítica, todos nós temos aí uma liberdade de informação, o problema é que muitas vezes vocês não querem. Matheus estava falando assim: o professor de filosofia, de sociologia tem que falar de política? E é só o que nós falamos, porque nós somos seres políticos, então nos politizarmos é fundamental. Porque senão vão escolher para nós e nós vamos ter que engolir muitas vezes um cara que não nos representa, seja um prefeito, seja um governador, um deputado estadual, um vereador, um deputado estadual... Nós estamos aí a poucos dias, a um mês e pouco de mais um pleito eleitoral. Nós vamos eleger um deputado estadual, deputado federal, senador, governador e presidente. (Aula sobre período entre 1945 e 1964 no Brasil, 21 ago. 2014)

A professora Regina compara a porcentagem de eleitores possíveis de acordo com a constituição de 1946 e na atualidade, concluindo que, apesar de um avanço com relação aos anteriores, o voto no período em questão ainda era muito excludente. Partindo desta comparação, a professora trata da possibilidade legal daqueles alunos de terceiro ano, que têm entre 16 e 18 anos, votarem e defende a sua capacidade de fazê-lo de maneira consciente e informada. Ela argumenta que somos seres políticos e devemos nos politizar. Esta discussão em sala se deu um pouco antes do primeiro turno das eleições nacionais de 2014, na qual vários cargos políticos estariam em disputa, inclusive o de presidente. A professora Regina convida os alunos a se informar com relação aos candidatos e ajudar a eleger alguém que os



represente nas várias instâncias políticas em disputa. Para tanto, estes alunos não podem se comportar como a sociedade de massas espera que se comportem, mas devem agir.

A ação, para Hannah Arendt, ocorre unicamente entre os homens e mulheres em condições de igualdade, no mínimo formal, no espaço público. Agir é dar início a um novo processo, do qual mesmo seu iniciador não tem controle porque outras pessoas podem interferir nele. É através da ação que os homens e as mulheres podem se distinguir das outras, podem revelar quem são no espaço público. Não se pode agir, neste sentido, no espaço privado da família, onde existe uma hierarquia com relação às diferentes gerações e as pessoas estão preocupadas com as suas necessidades individuais. No entanto, numa sociedade de massas como a nossa, espera-se que mesmo no espaço público as pessoas comportem-se de acordo com o que se espera delas. Esta distinção entre a “ação” e o “comportamento” está no centro da reflexão de Hannah Arendt:

Um fator decisivo é que a sociedade, em todos os seus níveis, exclui a possibilidade de ação, que outrora era excluída do lar doméstico. Ao invés da ação, a sociedade espera de cada um dos seus membros certo tipo de comportamento, impondo inúmeras e variadas regras, todas elas tendentes a “normalizar” os seus variados membros, a fazê-los comportarem-se, a excluir a ação espontânea ou a façanha extraordinária. (Arendt, 2013a, p. 49)

A professora Regina, portanto, está incentivando os seus alunos a não se comportarem como a sociedade espera que eles se comportem. Não se espera dos alunos da escola pública que arrumem tempo, em meio ao seu cotidiano de trabalhadores, para participar da política. Muitos não esperam que os alunos da escola pública sequer tentem ingressar em uma universidade pública, inclusive esta não seria, segundo a professora, uma preocupação daqueles que pensam os currículos da escola pública. Frente a este quadro, a professora Regina quer conscientizar os alunos do que a sociedade espera deles, e instiga estes alunos a lutarem para superar estas expectativas. Em outras palavras, a professora luta para que eles parem de se comportar e ajam:

Sucatear a escola pública, transformar a escola privada, particular, realmente na referência. A escola da elite. Pode fechar a pública. Então tem essa questão também sabe, de você ter... hoje eu estava conversando com uma turma de 3º ano e falei: estamos nos aproximando de ENEM. Como sacudir mais vocês, né, a lerem mais, se aprofundarem mais, a estudarem mais. Eu tenho dois tempos de aula aqui. Na escola particular eu tinha de quatro a seis tempos de aula para trabalhar esse conteúdo. Como que eu vou trabalhar o mesmo conteúdo que eu trabalho na escola particular e trabalhar com vocês com dois tempos, não é? Agora vocês têm que ajudar. Sabe, eu quero que vocês participem do ENEM com as mesmas possibilidades do aluno que está lá no São qualquer coisa. É difícil, mas ainda estamos tentando fazer isso, porque não é mais a mesma realidade de ensino na rede estadual por todo esse processo. (Primeira entrevista com a professora Regina Lúcia, 13 ago. 2014)

Os alunos de uma escola pública da rede estadual do Rio de Janeiro têm dois tempos de aula de história por semana, enquanto em algumas escolas particulares este número pode

subir para o dobro ou mesmo o triplo. A professora argumenta que este dado revelaria uma falta de preocupação em preparar os alunos da escola pública para concorrerem a uma vaga no Ensino Superior e um dificultador para aqueles que tivessem este objetivo. Frente a isso, a professora coloca o desafio para os alunos e afirma que, se desejam superar o comportamento que é deles esperado, eles precisam agir. Precisam estudar mais do que aqueles que têm acesso aos caros cursos preparatórios e às escolas de elite. O comportamento de parte dos jovens é usar as redes sociais para fazer fofocas, postar fotografias e acompanhar a vida das celebridades. A professora Regina vai insistir para que eles utilizem a internet para se informar sobre o que está acontecendo no mundo público e usem as redes sociais para a mobilização necessária para atuar com relação a estas questões. Em resumo, a professora quer incentivar que eles ajam em defesa de um mundo comum, que eles assumam a responsabilidade pela continuidade deste mundo:

e agora, quem vai ser eleito aí domingo, talvez não domingo, porque teremos um segundo turno, mas quem serão os dois? Ou as duas, né? Então, tá, seja lá quem for, gente, nós temos que discutir muito essa questão que surge, que emerge de uma... de uma transição, sabe, que não foi a ideal... de eleições diretas que também não representam aquilo que nós talvez esperávamos e necessitávamos... E agora é o momento de vocês conduzirem esse processo. Tá na mão de vocês. Então domingo tem que pensar bem, quem for, né? Quem já tem 18 vai ter que ir mesmo, é maior de 18, mas quem ainda tem aí 16, 17, mas vai por opção... legal, tem que ir mesmo, tem que pensar bem. Ontem [palavra inaudível] umas coisas interessantes no ônibus, colega de vocês, da 2002, e eu fiquei assim bem satisfeita de ver pelo menos a politização, a conscientização, sabe direitinho... quem é quem, fazendo suas análises, suas críticas, é isso, gente. Isso é um amadurecimento que nós precisamos muito, muito desse amadurecimento político. Não adianta só falar que democracia a gente vê por aqui, porque você vai lá “êê, sou brasileiro nanananana”, tão bonitinho, né, o Carlinhos Brown assim? Gente, não é só isso não... Sabe? (Aula sobre transição da ditadura para a democracia no Brasil, 02 out. 2014)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditar que o professor é um doutrinador quando trata das questões pertinentes que estão acontecendo no mundo público (e que isso não seria a matéria objeto da sua disciplina) constitui um equívoco sobre o que faz um educador. Discutir as grandes mudanças políticas, econômicas e culturais que estão acontecendo hoje é parte essencial do ofício do professor. Alguém que não sabe o que faz um professor em sala de aula pode ficar surpreso com as passagens das aulas de história discutidas aqui e argumentar que falar sobre a escola pública não é algo que deva ser trabalhado em sala de aula. A professora Regina trabalha com todos os conteúdos relacionados no currículo mínimo para as séries em questão, mas não se limita a isso. Optamos por analisar no presente capítulo justamente os momentos da sua aula nos quais ela não está falando sobre estes conteúdos, mas discutindo questões socialmente vivas. Problematizar estas questões também é ensinar história. E, mais do que

isso, faz parte da principal tarefa da educação: inserir os alunos em um mundo público que já existia antes da sua chegada e continuará existindo após a sua partida. Esta responsabilidade faz com que a operação historiográfica realizada pelos professores da educação básica (especialmente os da escola pública) tenha uma profunda inserção no espaço público (alcança uma grande parcela da população e tem uma preocupação em mobilizar a história como uma ferramenta de interpretação e transformação do mundo).

Propomos que a produção de textos dirigidos aos seus próprios pares de ofício, e escritos de forma que apenas especialistas possam compreender, não constitui a única operação realizada pelos historiadores. Pensar que o trabalho do historiador contribui apenas para a elaboração de um conhecimento que não sai da torre de marfim da academia é uma visão inaceitável hoje em dia. A discussão sobre a formação do profissional da história deve abandonar a dicotomia entre o pesquisador do ensino superior e o professor da educação básica e pensar nas múltiplas operações historiográficas que estes podem realizar na nossa sociedade. Estas operações estão situadas em diferentes lugares sociais, recorrem a diferentes práticas, produzem textos de diferentes naturezas e têm diferentes formas de inserção no espaço público. Todos estes quatro elementos devem ser considerados ao pensarmos estas operações. Ao analisarmos a operação realizada pela professora Regina numa turma de terceiro ano do Ensino Médio em uma escola pública, percebemos a inserção desta operação no espaço público através da tentativa de compartilhar com os alunos a responsabilidade pela continuidade e transformação do mundo comum.

Podemos, assim como foi feito neste texto com a operação historiográfica escolar, pensar em outras operações realizadas pelos profissionais da história na nossa sociedade ao produzir: uma exposição em museus e outros espaços de memória; recriar cenários históricos e produzir roteiros para programas televisivos e filmes de época; livros de divulgação para o grande público; livros didáticos e paradidáticos para serem usados nas escolas; consultoria para produção da história de organizações e empresas; documentários históricos; etc. Todos estes “textos” devem ser pensados de acordo com as suas finalidades específicas e suas formas de inserção no espaço público. Como fica o compromisso com uma verdade histórica frente às demandas de um empregador que quer produzir uma determinada memória de uma organização sindical da qual ele participa? Como fica o compromisso do professor de história da educação básica em inserir crianças e jovens em um mundo público frente às propostas de legislação que visam impedi-lo de tratar de questões pertinentes da atualidade? Estas são perguntas que precisam pautar a formação do profissional da história e estão sendo debatidas graças a uma preocupação emergente com a história pública.

