

ARTIGO

DAS FONTES ÀS EVIDÊNCIAS

ensino de História e a disputa de narrativas sobre o passado

HELENICE ROCHA

Universidade Estadual do Rio de Janeiro
São Gonçalo | Rio de Janeiro | Brasil
helarocha@gmail.com
orcid.org/0000-0002-0456-4650

RAFAEL MONTEIRO

Universidade Estadual de Feira de Santana
Feira de Santana | Bahia | Brasil
rmocintra@uefs.br
orcid.org/0000-0003-1887-1501

O artigo tem como objetivo problematizar os usos de fontes históricas e a construção de evidências no ensino de História (Ashby 2001; Ginzburg 2002; Hartog 2013). Para essa problematização, trazemos um conjunto empírico que consiste em observações de aulas de História e entrevista com uma professora do ensino básico, em contexto de pesquisa, bem como pesquisa bibliográfica. Compreendemos que, no tempo presente, quando testemunhamos o recrudescimento da extrema direita e da polarização política no debate público, a mobilização de fontes para a produção de evidências deve ser problematizada por estar numa região de disputa dos envolvidos nesse processo, que se encontram em campos diversos de conhecimentos e crenças. Chamamos a atenção para as justificativas que pesquisadores e professores têm mobilizado para a apresentação da História, destacando como o uso de fontes e o destaque de evidências confluem para afirmar a “vontade de verdade” (Chartier 2022) das explicações históricas. Mobilizamos a noção de “fantasias conspiratórias” (Demuru 2024) de modo a chamar atenção não somente para o conteúdo dessas narrativas, mas também para suas formas e os efeitos que produzem sobre os sujeitos e grupos que nelas creem. Dentre eles, certa produção de sentido sobre o passado, especialmente sobre temas sensíveis em disputa como a Escravidão no Brasil e a Ditadura Civil-Militar. Ao fim, propomos o esboço de um caminho para práticas docentes, apostando na construção de narrativas sensíveis, capazes de compartilhar experiências e de humanizar sujeitos cujas violências sofridas no passado têm sido insistentemente negadas ou amenizadas.

Ensino de História; fonte histórica; evidência; verdade; narrativa

ARTICLE

FROM SOURCES TO EVIDENCE
*History Teaching and the
Contestation of Narratives About
the Past*

HELENICE ROCHA

Universidade Estadual do Rio de Janeiro
São Gonçalo | Rio de Janeiro | Brazil
helarocha@gmail.com
orcid.org/0000-0002-0456-4650

RAFAEL MONTEIRO

Universidade Estadual de Feira de Santana
Feira de Santana | Bahia | Brazil
rmocintra@uefs.br
orcid.org/0000-0003-1887-1501

This article aims to examine critically the uses of historical sources and the construction of evidence in History education (Ashby 2001; Ginzburg 2002; Hartog 2013). For this analysis, we use an empirical set comprising observations of History classes, an interview with a primary school teacher within a research context, as well as a bibliographic review. We understand that, in the present moment, witnessing the resurgence of far-right ideologies and increased political polarization in public discourse, the process of mobilizing sources to produce evidence must be questioned, as it lies within a contested space involving individuals with diverse knowledge bases and beliefs. We highlight the rationales that researchers and teachers employ in presenting History, emphasizing how the use of sources and focus on evidence converge to assert the “will to truth” (Chartier 2022) of historical explanations. We draw on the notion of “conspiratorial fantasies” (Demuru 2024) to draw attention not only to the content of these narratives but also to the effects that their forms produce on individuals and groups who believe in them. Among these effects is the production of specific meanings about the past, especially regarding sensitive education currently contested, such as Slavery in Brazil and the Civil-Military Dictatorshi. Finally, we propose a possible approach for teaching practices, believing in the construction of sensitive narratives capable of sharing experiences and humanizing individuals whose past suffering has been persistently denied or downplayed.

History teaching; historical sources; evidences; truth; narrative

O ACONTECIMENTO ENTRE COISAS DESIMPORTANTES

*Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim esse atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Manoel de Barros (2011)*

Uma sala de aula é um espaço de práticas rotineiras, “desimportantes”, como diria Manoel de Barros, onde acontecem coisas miúdas como o andar de uma formiga. Entre elas, algumas se revelam acontecimentos, que, quando capturados, nos convidam a seu compartilhamento. No caso que trazemos, trata-se de um acontecimento em meio à rotina da aula de História, sobre a relação entre verdade e história no seu ensino, no contexto em que professores mobilizam fontes documentais para demonstrar evidências acerca de algo.

O acontecimento em questão ocorre em uma turma de sétimo ano do ensino fundamental. Um graduando do curso de História, em seu estágio supervisionado, conduz a aula. Em seu planejamento, há um momento de divisão da turma em grupos para leitura de uma fonte documental do século XIX, que registra o óbito de um líder indígena. Tudo transcorria como seria de esperar, em uma atividade de construir evidências a partir de determinada fonte. Mas eis que, no paralelo da aula, um estudante pergunta ao professor-regente, que observava a aula do fundo da sala: *Professor, por que na história não podemos afirmar as coisas como verdade?*

O professor-regente responde a ele que os historiadores trabalham com a noção de “verdade histórica” e que essa verdade pode ser questionada à medida que encontramos novos vestígios sobre os eventos estudados. Ele exemplifica dizendo ao estudante que até um certo momento acreditou-se que o ex-presidente Juscelino Kubitschek morreu num acidente de carro, mas, depois, foram descobertas novas provas que identificaram que o carro de JK fora sabotado – e, portanto, tratou-se de um assassinato, um crime político.

Destacamos aqui tanto a pergunta feita pelo estudante quanto a resposta do professor. A primeira, por ser breve, pôde ser capturada integralmente e transcrita em diário de campo; mas a resposta do professor é aqui, antes de tudo, uma síntese ou recuperação do caminho argumentativo que ele traçou. Enquanto a pergunta feita pelo estudante questiona certa relatividade das explicações históricas, a resposta do professor tratou de recuperar a dimensão da prova que determinados vestígios conferem a certos eventos. Quer dizer, se o automóvel de Juscelino foi sabotado, poderíamos mesmo dizer que o acidente fora tramado e, portanto, tratou-se de um crime político. Mas essa nova prova aponta também para um conjunto de razões que teriam levado aquele carro a ser sabotado. Seria o momento, nesse paralelo da aula, de o docente tecer explicações sobre a natureza das explicações históricas?

Dessa maneira, se, em um plano, estamos interessados na atividade em si, de uso de fontes documentais em uma aula de História, em outro plano, a pergunta do aluno e a resposta do professor, elaboradas no contexto da aula mencionada, nos provocam como acontecimento. O acontecimento, para

Bakhtin (2020), diz respeito aos eventos que se ligam no tempo de uma vida, condicionado pelo diálogo com um outro e, por isso mesmo, seus significados estão sempre em negociação. O acontecimento chama atenção pois ocorre no mundo sublunar da história (Veyne 2013).

Tendo como ponto de partida o trabalho com fontes documentais no ensino de História, consideramos neste artigo o caminho feito entre as fontes documentais utilizadas e a construção de evidências em sala de aula na atualidade. Tais reflexões se costuram a partir de fontes diversas: outras observações no cotidiano da aula de História, depoimentos acerca do que acontece em sala de aula e ainda artigos sobre o tema, visando a relação entre verdade e História.

Por que na história não podemos afirmar as coisas como verdade? evidencia uma dúvida pertinente que surge com esse campo disciplinar, diferentemente de outros. Em Matemática, adição é adição, dois mais dois são quatro, o caminho para aplicação de uma fórmula é sempre o mesmo. Como argumentou Peter Lee, em História, não temos fórmulas abstratas a partir das quais poderíamos enquadrar eventos ou mesmo pensar em suas repetições futuras: “as razões para as ações são referenciadas no passado e precisam ser entendidas pelas suas próprias razões” (2011, 21).

O acontecimento acima chama nossa atenção sobre a constituição singular da compreensão histórica dos estudantes em formação, que inclui a complexificação da noção de verdade. Ou, explicando de outra forma, a captura de um momento específico do letramento histórico desses alunos, a partir do trato com fontes históricas que contribuem para a constituição de evidências com pretensão de verdade, o que potencialmente nos leva a uma reflexão teórica sobre a História. A fonte em si não é depositária da verdade histórica absoluta.

Especificamente, estamos interessados em discutir a mobilização de fontes e a construção de evidências no ensino de História, considerando o contexto atual de crise democrática e disputas discursivas, em que tal uso se configura como uma das formas de argumentar pela verdade histórica. Fontes e evidências, evocadas por professores e alunos, apontam para os limites e possibilidades que o contexto de luta impõe sobre elas como manifestação da verdade histórica.

Para essa reflexão, passemos pela relação entre fonte histórica e evidência. Para os fins deste artigo, a definição de Barros atende à discussão proposta:

“Fonte Histórica” é tudo aquilo que, por ter sido produzido pelos seres humanos ou por trazer vestígios de suas ações e interferência, pode nos proporcionar um acesso significativo à compreensão do passado humano e de seus desdobramentos no presente. As fontes históricas são as marcas da história [...] os homens e mulheres deixam vestígios, resíduos ou registros de suas ações no mundo social e natural (Barros 2019, 15).

Complexificando essa noção aparentemente simples, Ginzburg nos apresenta a ideia de fonte como espelho deformante, onde:

As fontes não são nem janelas escancaradas, como acreditam os positivistas, nem muros que obstruem a visão, como pensam os céticos: no máximo poderíamos compará-las a espelhos deformantes? ... A análise da distorção específica de qualquer fonte implica já um elemento construtivo. Mas a construção [...] não é incompatível com a prova; a projeção do desejo, sem o qual não há pesquisa, não é incompatível com os desmentidos infligidos pelo princípio de realidade. O conhecimento (mesmo o conhecimento histórico) é possível (Ginzburg 2002, 44-45).

Já a noção de evidência, em Hartog (2013), está ligada aos regimes de historicidade, ou seja, o modo como as sociedades percebem o tempo e como constroem seu passado, presente e futuro. No regime atual, do "presentismo", as fontes históricas são evidentemente reinterpretadas para atender às demandas e preocupações contemporâneas. As evidências, portanto, seriam conjecturais, a depender de cada historiador e das preocupações com as quais ele se engaja. Para Hartog, a evidência não tem a ver com uma forma de dar sentido ao passado comum a todos, justamente porque ela só ganha sentido dentro de uma estrutura narrativa e da temporalidade em que é utilizada. Portanto, evidências seriam capazes de refletir a mudança do tempo, a reorganização do passado e as expectativas sobre o futuro. O historiador nunca se depara com o passado, mas o reconstrói de acordo com vestígios e fontes encontradas que, por sua vez, não falam por si só e são, antes de tudo, interpretadas. O que implica um processo de seleção, construção e problematização, a depender do sujeito que com elas lidam.

Defendemos que, o que Hartog afirma sobre a evidência para o historiador, se estende a todos os que manejam as fontes de forma argumentativa, sobretudo porque os regimes de historicidade não se referem apenas ao modo como os historiadores se relacionam com o tempo, mas toda a sociedade. Ashby (2001) afirma que a evidência histórica se situa entre o que o passado deixou como fonte documental e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas). Essa posição diante da evidência, diferenciando-a das fontes como um trabalho de construção, contribui para a apresentação do problema a seguir.

Na atualidade, temos vivenciado um momento de crise das explicações científicas. Aquelas feitas pela História têm sido contestadas na esfera pública, sobretudo por grupos que, na última década, posicionaram-se à extrema-direita do espectro político. Parte dessa desautorização se aproxima de uma questão ligada à própria epistemologia da História (Meneses, 2021), que admite novas interpretações sobre determinados eventos à medida que novos vestígios são encontrados, tal como na explicação conferida pelo professor. Do mesmo modo, as evidências podem variar, mesmo diante das mesmas fontes.

Roger Chartier, em diálogo com Michel Foucault sobre esse mesmo tema, nos traz a ideia de "vontade de verdade" como disputa que "tende a exercer sobre os outros discursos uma espécie de pressão e como que um poder de coerção" (Chartier 2022, 2). E ainda como

(...) uma prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade, lá justamente onde a verdade assume a tarefa de justificar a interdição e definir a loucura (Foucault 1999, 18-20).

Nessa direção, nosso primeiro impulso é o de defender fortemente o uso de fontes como antídoto para as desautorizações que a História e o seu ensino vêm sofrendo. Afinal, elas poderiam conferir legitimidade ao nosso conhecimento justamente porque a história, diferente de outros procedimentos discursivos, busca se colar a um conjunto de práticas que lhe conferiria rigor científico. Como refletiu Paul Ricoeur (2016), os historiadores emergem as fontes, as perguntas dirigidas a elas, assim como o método mobilizado desde a construção do problema à última frase do seu texto. E é próprio da ciência que novos resultados e interpretações sejam alcançados, a depender da descoberta de novas equações ou, no caso da História, de novos vestígios – ou de novos olhares sobre eles. Esse “corte epistemológico” da narrativa histórica, em que pese a relação de fontes-evidência, delegaria às explicações históricas um lugar no rol das explicações científicas.

No entanto, resistindo a esse ímpeto tanto quanto possível, pretendemos historicizar e criticar o uso de fontes no ensino de história, tendo em vista que as mesmas fontes também podem evidenciar concepções distintas sobre determinado evento, a depender de quem as interroga e as próprias perguntas formuladas. Além disso, temos visto que as aproximações de determinados grupos com certos discursos não têm a ver, necessariamente, com o valor de prova que elas carregam ou, melhor, com a fundamentação lógico-científica que elas são capazes de suscitar.

A recepção e a interpretação de fontes históricas são influenciadas por mais do que apenas os fatos apresentados, na sala de aula; emoções e identidades também desempenham um papel crucial para a construção da crença no que é verdade. Mesmo depois de um novo ponto de vista ser apresentado pelo professor de História, por exemplo, ainda que o estudante possa admitir alguma legitimidade na explicação dada, não poderá se desvencilhar tão fácil dos afetos que as explicações anteriores podem lhe ter provocado. São exemplos os debates atuais relativos ao nazismo e ao extermínio de judeus, à escravidão no Brasil e à Ditadura Civil-Militar, para destacar três temas candentes. Ou seja, enxergam nas fontes aquilo que seus conjuntos de crença e afetos lhes permitem ver.

Tendo em vista o problema aqui formulado, cujas reflexões não pretendemos esgotar neste texto, após essa introdução, desdobramo-nos em duas outras seções: na segunda, recuperamos trabalhos que defendem o uso de fontes no ensino de História e os argumentos que apresentam em favor desse uso. Na terceira, problematizamos o uso de fontes na contemporaneidade, quando testemunhamos uma acirrada polarização ideológica e o avanço de uma teia de narrativas fantásticas que muitas vezes se choca com as explicações historiográficas. Explicações que não se fundamentam na racionalidade científica, mas nem por isso deixam de ser admitidas como verdades.

Ao final, como quarta parte, apresentamos uma proposta, ou seus rudimentos, de alternativa para a atuação docente nesse campo minado sobre temas sensíveis a serem ensinados, aprendidos e dialogados.

O CAMINHO DAS EVIDÊNCIAS NA HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA

As propostas curriculares e os manuais escolares que se difundiam nas primeiras décadas republicanas mantinham, em essência, o método catequético do humanismo clássico com as práticas do “aprender de cor” as causas e os efeitos dos diferentes acontecimentos realizados sempre pelos poderosos representantes do Estado, da Igreja ou do poder dos grandes proprietários (Bittencourt 2018).

Vamos dar um passo atrás quanto ao uso de fontes documentais no ensino de História. Veremos que, em diferentes momentos do século XX em nosso país, esses usos foram diversos, com diferentes motivações para sua mobilização. Circe Bittencourt sintetiza a recorrência do método catequético no humanismo clássico no ensino de História, ao traçar breve história do ensino de História, nas primeiras décadas republicanas. A palavra do mestre era a autoridade e a prova do que havia acontecido. Não havia a necessidade de evocação ou de um trabalho direto com fontes históricas.

Em outro artigo acerca da prevalência da dicotomia entre métodos e conteúdos, Flavia Caimi (2008) denuncia a manutenção da formação dos professores de História voltada mais ao domínio e transmissão de acontecimentos e processos, transmutados em conteúdos curriculares da disciplina escolar História, ao longo do século XX. O tema do artigo de Caimi é a necessidade do trabalho com fontes históricas no ensino de História, demonstrando a atenção dada a esse trabalho na primeira metade do século XX, bem como as mudanças que ocorrem, em especial na segunda metade do século, a partir de estudiosos e pelas políticas públicas.

Elaine Lourenço (2008) utiliza a obra *História Nova do Brasil* para demonstrar um movimento de inovação chancelado pelo Ministério da Educação no período imediatamente anterior à Ditadura Civil-Militar, em que a ênfase é colocada em conteúdo inovador e crítico, porém sem pretensões diversas de sua transmissão habitual. Ou seja, apesar de sua proposta revolucionária como obra crítica, manifesta esparsa preocupação metodológica em sua dimensão pedagógica. É expressão dessa relevância a rara menção a fontes documentais no trato com o conteúdo curricular, circunscrita ao primeiro volume, entre os cinco que chegaram a ser publicados.

Eis a questão: em uma aula de caráter expositivo, ao longo do século XX e até ao menos a década de 1980, houve grande mudança no teor da aula, no que se pretendia ensinar, das grandes personagens para os sujeitos vindos de baixo, de uma história heroizante para uma história crítica. Mas permaneceu, com pequenas variações, uma história pautada no discurso do professor que fala sobre o que aconteceu, fossem acontecimentos ou processos. A autoridade do saber e da verdade na palavra do professor veio mudando, mas a importância do trabalho do historiador diante das evidências, ou como historiadores conseguiram produzir tais narrativas acerca de variados sujeitos, permaneceu secundarizada, até próximo das décadas finais do século XX.

A partir da década de 1980 há uma concentração de publicações sobre o ensino de História, tanto em dossiês da *Revista Brasileira de História* quanto em livros e capítulos¹. Eles tratam da problemática mais ampla do ensino de História e a necessidade de sua mudança, quanto da necessária atenção a aspectos denominados como “linguagens no ensino de História”. Ora são voltados para questões relacionadas às tecnologias emergentes, tais como o uso de vídeos e a

¹ Ver em *Revista Brasileira de História*, 1986, 1990; Cabrini 1987.

televisão, ora para o alargamento da ideia de fonte histórica, como apontado por Selva Guimarães em artigo na Revista Brasileira de História². Ocorrem publicações que conferem atenção às fontes documentais e incluem a diversidade dessas fontes no ensino de História.

Entre as décadas de 1980 e 1990 também começam a acontecer encontros destinados ao ensino de História, nos quais ganham proeminência os temas das linguagens e do uso de fontes no ensino, que muitas vezes se relacionam³. Naquele momento, experimentos realizados por professores do ensino básico, bastante presentes nesses encontros na forma de relatos de experiência, argumentavam que as fontes documentais em sua diversidade, em especial as imagéticas, seriam estimulantes para estudantes com dificuldades para a leitura textual e aproximação do conteúdo da História.

Nesse sentido, surgem artigos e obras que preconizam o uso de imagens variadas, histórias em quadrinhos, filmes, além de outras expressões artísticas, como canções e filmes⁴. Existiria uma motivação a partir de uma carência ou necessidade do estudante e de especificidades comunicativas de alguns tipos de fontes.

Fica subjacente como argumento dessas obras a ideia de que o trabalho com fontes seria uma inovação e alternativa necessária em uma escola caracterizada pelo desinteresse, dificuldade de leitura ou dificuldade de compreensão do conteúdo da história pelos estudantes. Ou ainda, que esse trabalho seria uma forma de deslocar o eixo do ensino (expositivo) para a aprendizagem, focalizando a questão pedagógica⁵.

Esse último argumento permanece presente em artigos e obras dedicados à defesa do uso de fontes históricas no ensino de história ainda na atualidade, acrescido de motivações que combinam o desenvolvimento do pensamento histórico com o deslocamento de alguns aspectos metodológicos da análise historiográfica de fontes para o âmbito do ensino (Gago 2020). Isso ocorre a partir das preocupações da corrente denominada Educação Histórica, que propugna que o desenvolvimento daquele pensamento se daria a partir do trabalho com fontes documentais.

(...) pesquisadores do Ensino de História procuravam especificar o que poderia ser entendido como característico da História em relação a outras disciplinas ensinadas nas escolas. A principal resposta encontrada para este problema foi que a educação histórica exige uma dependência em fontes históricas e uma aceitação de padrões de explicações históricas (Retz 2016, 3, *apud* Thorp; Persson 2023).

Nessa abordagem, as fontes são entendidas como ferramentas de análise e meios para que os estudantes aprendam a pensar historicamente, desenvolvendo habilidades de interpretação que os ajudem a compreender o tempo histórico e seus próprios lugares no mundo. Essa proposta representa um certo deslocamento da figura do narrador, passando do professor para o aluno, que evidencia as fontes trabalhadas e desenvolve a partir delas uma forma de narrativa histórica, muitas vezes funcionando como uma avaliação de sua própria aprendizagem. Essa abordagem crítica no processo de ensino-aprendizagem no início do século XXI, ocorre em um contexto em que a crença na história

² Ver em Fonseca 1990.

³ Ver em Arias Neto 2005.

⁴ Ver Napolitano 1987.

⁵ Para aprofundamento nos debates ocorridos ao final do século XX sobre metodologias de ensino e aprendizagem com destaques a linguagens e fontes documentais, ver Caimi 2001; Rocha 2015.

acadêmica e escolar ainda não enfrentava as desestabilizações observadas atualmente.

Diante do negacionismo e dos ataques à democracia em nossos tempos, houve uma mobilização de professores, na própria escola, para o uso de fontes documentais, conforme podemos verificar em diferentes anais de eventos da área. Nesse sentido, temas como o da escravidão negra no Brasil, o Holocausto judeu e a Ditadura Militar brasileira têm levado professores a utilizar documentos, especialmente depoimentos, que comprovam a existência desses acontecimentos e processos, contra as versões que negam sua ocorrência. Paralelamente ao uso intencional dessas fontes, o diálogo que se desenvolve a partir desses momentos em sala de aula evoca um outro uso, informal, de vozes que são trazidas à sala de aula, de pessoas que viveram os tempos mencionados, tal como a Ditadura Civil Militar no Brasil. Essas vozes, apesar de não serem trazidas formalmente como fontes orais, assim podem ser apresentadas, pois possuem a legitimidade de uma memória coletiva acerca de algo. Vejamos um depoimento que apresenta a questão.

Uma professora com muitos anos de experiência de sala de aula relatou em pesquisa sobre práticas na aula de História como veio mudando o uso de fontes documentais, em tempos diversos ao longo de sua docência. Inicialmente, ela relata que usava fontes com toques de humor, para tratar sobre a censura, e outras acerca da repressão e violência.⁶

Tem umas histórias, algumas engraçadas sobre censura, enfim, então eu sempre trabalhava algumas coisas assim. Ou algum texto do Pasquim, sabe? Esse tipo de coisa, umas charges do Henfil, e música. Então assim, eu explicava o contexto da Ditadura, como começou, como terminou, esse tipo de coisa, mas eu trabalhava esse tipo de material.

A professora registra a mudança do público, na recepção ao tema da Ditadura Militar:

Aí o que aconteceu é que com o passar dos anos começou a ter essa ideia de que a Ditadura não, “na ditadura era bom”, “minha vó dizia que a gente comia filé mignon todo dia”, e aí mais recentemente o que aconteceu é que eu comecei a ter alunos, que têm pais um pouco mais velhos que eu ou da minha idade, e aí esses alunos começaram a chegar em aula e dizer que os pais deles dizem que na Ditadura a vida era boa. E eu “Oi? Que idade o seu pai tem?” “Eu nasci em 1983”. E eu gosto de mostrar gráfico de economia só pra dizer assim “olha gente, eu nasci aqui, meu pai e minha mãe foram as pessoas mais malucas que existiram porque o pico de inflação foi nesse ano, então tipo, já estava horrível antes”. E aí eu conto situações familiares, uso recortes de jornais pra mostrar questões econômicas e, por exemplo, essas coisas do Febeapá, do Pasquim, foram perdendo espaço para essas coisas (grifo nosso).

Destacamos a percepção da mudança do público diante do uso de fontes documentais acerca da Ditadura. Mas, também, o movimento de interação do conteúdo curricular apresentado, as fontes documentais que ela mobiliza e a sua experiência de vida, já que os próprios alunos trazem os depoimentos familiares como referência de verdade. De certa maneira, se estabelece uma competição entre testemunhos.

Mas, desde o impeachment da Dilma, as coisas ficaram bem estranhas pra usar os relatos de tortura, e aí neste ano eu optei por retirar, porque no ano passado, quando eu usei relato sobre tortura em aula, e aí expliquei qual era a função da tortura, enfim, usei um trecho do Elio Gaspari, nem usei Carlos Fico, que eu acho que são textos mais diretos ainda, usei um trecho do Elio Gaspari, quando eles entregam os trabalhos

⁶ Transcrição de entrevista concedida a Rafael Monteiro (2023).

escritos sobre, [...] Então eu fiquei assim, bem chocada, mas o que me impressionou mais é que quatro alunos, quando eu estava conversando, demonstraram prazer. Eu tinha sentido isso lendo as redações, mas conversando comigo ficou claro que eles sentiram prazer, porque eles ficaram me perguntando onde eles podiam conseguir mais, descrições de torturas mais detalhadas, né, como é que as coisas aconteciam. E aí aquilo... Eu pensei, “acho que não dá pra fazer esse trabalho assim”, não é que eu ache que não dê pra usar nunca, mas eu acho que talvez eu não possa fazer esse trabalho sozinha e com certeza não pode ser ali aos 45 do segundo tempo.

Nesse ponto, percebe-se a cisão do diálogo da professora com alguns alunos. Eles sentem prazer com as cenas de tortura evocadas. E ela não se percebe preparada para tal situação. Apresentar mais fontes não resolveria. Pois é da reação inesperada às próprias fontes que surge o problema apresentado. Eles não contestam a verdade dessas fontes, eles se deleitam com o sofrimento infligido aos torturados. O lugar de discussão seria o da justiça feita ao serem torturados, ou não. O que ocorreu não está em questão. E sim porque ocorreu.

Aqui entra em discussão a condição atual do professor de ocupar um lugar de autoridade, com papel cívico e ético, ao afirmar a verdade histórica com base em documentos e sua articulação narrativa, tal como proposto por Roger Chartier no artigo já mencionado e ao qual ainda retornaremos (2022):

... a história sempre deve ser o saber que desmascara as verdades alternativas, que rechaça as negações do que foi ou do que é, que estabelece um conhecimento comprovado. Assim, pode contribuir a apaziguar as feridas que deixou em nosso presente um passado que foi amiúde injusto e cruel. Assim, pode desempenhar seu papel cívico e ético.

A BUSCA DAS MARAVILHAS:

AS “FANTASIAS CONSPIRATÓRIAS” DA EXTREMA-DIREITA

Determinados grupos alinham-se a discursos não necessariamente pela construção lógico-científica que eles carregam, mas também por outros fatores, afetivos e ideológicos. Emoções, identidades e crenças também podem desempenhar um papel crucial no alinhamento a determinadas ideias, na vontade de verdade, que reverberam no modo como os sujeitos enxergam e interpretam as fontes.

Na contemporaneidade, o lugar de autoridade do conhecimento institucional enfrenta uma crescente desestabilização⁷. Quando um professor de História propõe uma nova perspectiva sobre determinado processo, os estudantes podem encontrar grande dificuldade em renunciar a interpretações anteriores, sobretudo quando carregadas de valor emocional e transmitidas em círculos de convivência onde constroem suas identidades.

Isso sugere que o ensino de História, mais do que nunca, precisa considerar as emoções e pertencimento desses estudantes, sobretudo quando apresentam determinadas temáticas, a serem ensinadas e aprendidas, que suscitam controvérsias no debate público contemporâneo. O desafio não está apenas em ensinar fatos e conceitos, mas em navegar pelas crenças, afetos e narrativas que moldam o modo como os estudantes compreendem o passado e se enxergam no presente. A sala de aula, nesse contexto, torna-se um espaço de negociação entre a história escolar e as histórias pessoais e coletivas que os estudantes carregam consigo, que informam, enquadram e conferem sentido ao que irão aprender.

⁷ Ver Malerba 2017.

Nas últimas décadas, temos visto a ascensão de fantasias conspiratórias (Demuru 2024) na esfera pública, construídas e articuladas por uma extrema-direita ascendente, que acaba por reunir milhares de adeptos. Se, por um lado, tais narrativas não são particulares do presente, por outro, podemos sustentar que o avanço e os usos das redes sociais contribuem significativamente para a sua consolidação dentre os mais variados grupos. Essa é uma característica pungente da cultura histórica no contemporâneo, quando narrativas sobre o passado se dispersam nas mais variadas plataformas digitais – por onde estudantes e professores navegam e constroem repertórios.

Do mesmo modo, a extrema-direita tem conseguido manipular o uso dessas redes à medida que compreende a lógica do seu funcionamento, usada para fortalecer comunidades identitárias e políticas. Nas redes, dificilmente um usuário será exposto a conteúdos que possam contradizer o conjunto de valores que pautam suas atitudes no mundo. Pelo contrário, as “bolhas” se solidificam à medida que os usuários são bombardeados por conteúdos que reforçam seus vieses de confirmação⁸ – alimentando, portanto, o envolvimento e a aderência a uma determinada explicação sobre um determinado tema.

Nesse aspecto, vale a pena relembrar do grupo de estudantes mencionado pela professora na seção anterior, que, diferente de se chocar com a violação de direitos humanos cometida pelos militares durante a Ditadura Civil-Militar, acaba por ver no relato da vítima a confirmação de que a justiça estava sendo feita. Ou seja, a mesma fonte, o testemunho, aponta para diferentes construções de sentido.

Nadine Fink (2008), em estudo sobre o uso de fontes testemunhais no ensino de História, conclui que os testemunhos orais exigem que os estudantes tomem consciência da incerteza e da imprevisibilidade do passado e entrem na construção da História, apropriando-se dos seus modos de pensar. Valorizando a formação de uma memória partilhada em torno da qual se cristaliza o sentimento de pertencer a um grupo, a autora defende que esse é, provavelmente, o interesse didático central da utilização dos testemunhos orais na sala de aula. Retornaremos a esse argumento.

Em *Os Engenheiros do Caos*, Giuliano Da Empoli (2019) explora como a extrema-direita tem usado a internet para implementar ideias que provocam medo, ressentimento e descontentamento nas populações de todo o mundo. Trata-se de engenheiros porque, por detrás das controversas figuras públicas como Donald Trump e Jair Bolsonaro, aparentemente sem muitas instruções, encontram-se especialistas no funcionamento da internet, como no controle dos *big data* e dos algoritmos, que disparam e alimentam narrativas ao mesmo tempo simples e carregadas de apelo sentimental.

A consequência disso é uma polarização social e política própria do nosso tempo, caracterizada pelo que alguns estudiosos têm chamado de “dissonância cognitiva”. Esse fenômeno, na política, se caracteriza pelo desconforto psicológico enfrentado por uma pessoa ou grupo, causado pelas contradições entre suas crenças políticas e a realidade dos fatos. Para aliviar essa tensão, o indivíduo tende a ajustar suas percepções ou justificar suas crenças, em vez de confrontá-las diretamente. Nesse último caso, acabaria por embarcar em explicações que não necessariamente se fundamentam em argumentos lógicos.

⁸ O viés de confirmação é a tendência psicológica de buscar, interpretar, favorecer e recordar informações de maneira que confirme crenças ou hipóteses pré-existentes. O viés de confirmação pode influenciar a forma como as pessoas se engajam com narrativas, especialmente em contextos de polarização, como nas discussões políticas e sociais. Essa tendência pode dificultar o diálogo e a aceitação de perspectivas diferentes, contribuindo para a propagação de desinformação e teorias da conspiração (Monteiro; Maia; Rocha 2023).

Pelo contrário, o que se observa é uma extrapolação da “realidade”, onde os limites entre o verdadeiro e o falso, a realidade e a fantasia, se tornam significativamente porosos⁹.

No contemporâneo, alguns grupos têm se valido de vestígios do passado para corroborar perspectivas que eles querem sustentar, como é o caso do documentário “1964 – O Brasil Entre Armas e Livros”, da empresa Brasil Paralelo (BP), no qual recuperam um conjunto vasto de documentos e testemunhos para legitimar uma versão positiva sobre o período da Ditadura Civil-Militar.

Trata-se, portanto, de uma técnica cuidadosamente articulada, uma “retórica do ódio” (Castro Rocha 2019) que difere substancialmente da imbecilidade comumente atribuída a esses grupos pelo campo progressista. Essa retórica, frequentemente, ultrapassa os limites do discurso e se materializa em ações concretas contra grupos e sujeitos historicamente subalternizados (Demuru 2024). As escolhas argumentativas e a construção dessas narrativas, longe de serem casuais, são deliberadas. Não é surpreendente, assim, ver comícios esvaziados nas principais capitais brasileiras e, ao mesmo tempo, presenciar candidatos da extrema-direita vencendo eleições. Com a ascensão das plataformas virtuais, as redes sociais criam formas de ativismo em todos os campos do espectro político (Chagas; Stefano 2023).

Com matizes fantásticos, essas narrativas invadem e arregimentam milhares de pessoas, contribuindo assim para a erosão da confiança de parte da população em fontes tradicionais de conhecimento, como o acadêmico, científico ou escolar. O que, por sua vez, desestabiliza a própria autoridade dessas instituições. Nas últimas décadas, testemunhamos duros ataques à escola e à universidade, sedimentados em narrativas com elementos os mais absurdos. Mamadeiras eróticas nas escolas, distribuição de “kits gays”, ideologia de gênero... E os professores de História tiveram lugar de destaque nessas acusações. A própria aula de História esteve, e está, sob constante ameaça, sobretudo quando deseja promover a reflexão ou a construção de hipóteses, o que é próprio do trabalho do historiador diante das fontes, ao invés de somente transmitir informações com as quais os estudantes conheceriam um conjunto de coisas sobre o passado. Nesse sentido, recorreremos novamente à entrevista com a professora, que diz:

Os alunos tinham muita dificuldade em escutar como, por exemplo, a gente não tem uma resposta sobre como a escrita surgiu, né. Eu começava lá falando que, sei lá, sobre alguns períodos históricos eu dou só um panorama. Antiguidade eu começava falando sobre tecnologia e ciência nesse período, né, e eles vinham com esse tipo de pergunta:

- “Então, professora, quando é que apareceu a escrita?”

- “A gente não sabe”

- “Quando é que as pessoas começaram a escrever um texto, texto?”

- “Olha, a gente não sabe, porque a gente nem sabe se no início era um texto, texto, ou era só um conjunto de desenhos”

- “Mas como assim não sabe?”, “a gente não sabe, a gente nunca vai conseguir determinar com o que a gente tem de conhecimento hoje”.

E aí eles ficavam tipo... eles acreditavam em certezas simples, então eu acredito que apresentava um mundo mais problemático e isso pra eles era mais disruptivo.

Nesse contexto, o fluxo de transmissão das informações não se baseia na construção de perguntas ou dúvidas, mas em certezas revestidas de “fantasias conspiratórias”, conceito aprofundado por Paolo Demuru (2024). Diferente das teorias conspiratórias tradicionais, que pelo menos buscam alguma ancoragem

⁹ Ver Festinger, 1957.

na realidade, essas fantasias constroem universos paralelos em que o mais relevante não é a checagem dos fatos, mas o fascínio que elas despertam. O mistério revelado e a sensação de pertencimento a um grupo que “descobriu” ou pode descobrir segredos ocultos as alimentam, como nos casos do QAnon nos Estados Unidos ou das teorias sobre a hegemonia cultural da esquerda nas universidades brasileiras. Essas fantasias são moldadas pelas dinâmicas aceleradas e caóticas da era digital, onde as fronteiras entre realidade e ficção se tornam cada vez mais tênues. As redes sociais amplificam essas narrativas, e o apelo emocional que exercem pode ser mais potente do que qualquer argumento racional ou a realidade concreta. Elas simplificam um mundo complexo, oferecendo respostas fáceis para problemas difíceis, tornando-se assim extremamente sedutoras. Desse modo, este cenário em alguma medida desafia as aulas de História que se pautam na ascensão das dúvidas sobre as coisas do mundo.

Lidar com essas fantasias é mais desafiador do que simplesmente desmentir suas premissas, já que elas colaboram para a construção de identidades e comunidades. Refutá-las exige não somente argumentos, mas também entender as necessidades emocionais e sociais que alimentam sua disseminação. Para conter seu impacto, seria necessário transformar o próprio espaço do diálogo público, promovendo uma reconexão com a verdade e reconstruindo os laços de confiança que essas fantasias corroem. Essas histórias oferecem às pessoas algum mistério a ser desvendado e, mais do que isso, acompanhado. Por outro lado, os seguidores dessas conspirações não são receptores passivos, pois são convocados a contribuir com a revelação do mistério. Daí a perseguição sofrida por muitos professores em suas práticas, especialmente os de História, cujas narrativas sobre o passado muitas vezes se chocam com as conspirações da extrema-direita. Aulas de História nem sempre são capazes de oferecer, como vimos, respostas fáceis a perguntas complexas.

Recentemente, a produtora Brasil Paralelo (BP)¹⁰ estreou o documentário intitulado “Unitopia”, no qual investiga a “realidade” que estudantes e professores estariam vivendo em universidades públicas brasileiras. Em material de campanha disponível no seu site, afirmam:

O problema é que para parte desses jovens [que chegam à universidade pública], o sonho tem se tornado um pesadelo. Paredes pixadas, banheiros depredados e professores que colocam a ideologia acima da educação passam a fazer parte do cotidiano desses estudantes (Brasil Paralelo, 2024, grifo dos autores).

O argumento central do ataque feito pelo BP às universidades consiste numa suposta hegemonia cultural da esquerda que, desde a Ditadura, não estaria dando espaço a outras perspectivas teórico-ideológicas.

Embora o documentário tenha sido divulgado em 2024, a fantasia conspiratória que promove ataques à Universidade é percebida nos escritos de Olavo de Carvalho, guru da extrema direita brasileira morto em 2022, desde a década 1990. E é dessa fantasia que surgem as células que, no presente, têm negado a construção historiográfica da Ditadura Civil-Militar em função de uma

¹⁰ Brasil Paralelo Entretenimento e Educação S/A, mais conhecida por seu nome-fantasia Brasil Paralelo, é uma empresa brasileira fundada em 2016, em Porto Alegre, que produz vídeos sobre diferentes temas, com pretensão política e histórica, baseando-se e utilizando um viés de extrema-direita e conservador. Cresceu no contexto do governo do presidente Jair Bolsonaro, tendo inclusive um de seus vídeos que abordam o tema da história do Brasil de forma historiograficamente errada veiculado por uma televisão estatal, o que gerou a reação da ANPUH, além da produção de inúmeros artigos críticos a essa empresa. Entre eles, ver Meneses 2021; Turin 2020 e Pyl 2020.

suposta “verdade”, contrária à narrativa de historiadores e professores de História. Aliás, a estratégia discursiva do BP tem acentuado o caráter de verdade das suas produções e “investigações”, demonstrada nas milhares de visualizações e assinaturas do portal, assim como nos comentários positivos nos vídeos. Também é notório como uma parte da juventude brasileira tem se organizado em torno desse pensamento, construindo “células olavistas” e outros grupos como *redpills* e os *incels*, que produzem e incentivam ataques às mulheres. Uma juventude que está nos bancos escolares e constitui parte do público de professores de História.

O filme *1964 - O Brasil entre armas e livros*, do BP, se apresenta como “a verdadeira história” da “revolução de 1964”, suprimida pela supremacia gramsciana universitária. Se o BP tem adotado a estratégia discursiva de “busca pela verdade”, nessa peça, reforça que está atrás da construção de uma “outra história”. Trata-se de um “documentário” construído a partir de diferentes elementos que lhe confere um tom épico, arrebatador: os cantos gregorianos meticulosamente posicionados, as imagens documentais que parecem ilustrar e, portanto, garantir confiabilidade ao texto do narrador, assim como os usos das testemunhas como garantia de verdade. É um bom exemplo do modo como uma mentira pode se tornar verdadeira para um conjunto de leitores. Existe ali uma intriga que reúne diferentes elementos, através dos quais os produtores do documentário disputam o sentido sobre o golpe de 1964. Portanto, trata-se de uma disputa política para a qual não são mobilizadas apenas a linguagem ou modelos explicativos pautados na lógica argumentativa própria da ciência, mas de um conjunto de estratégias que atingem as emoções dos espectadores.

No nosso caso, retomando o diálogo com Paul Ricoeur (2016), podemos dizer que o historiador busca contar uma história verdadeira, baseando-se na pesquisa, interpretação e contextualização dos fatos. A condição narrativa da História está vinculada à exigência de verdade e à responsabilidade ética para com o que realmente ocorreu. É nesse sentido que não somente os usos das fontes se tornam relevantes, mas as explicações do historiador sobre a reconfiguração narrativa do passado, por ele. Quer dizer, é preciso que não só tenhamos fontes, metodologias e referências, mas que as explicitemos em nossos textos.

Nessa perspectiva, a História estabelece um “corte epistemológico” em relação à ficção ao se fundamentar em princípios metodológicos e científicos, mesmo que ambas compartilhem a narrativa como base estruturante. A intriga, elemento que organiza o tempo e as ações das personagens em uma trama coerente, é um ponto de aproximação entre os dois campos. No entanto, enquanto a ficção é livre para criar suas narrativas sem a obrigação de se vincular à realidade empírica, a História está comprometida com a análise crítica e a verificação de fontes documentais. Assim, a condição narrativa da História evidencia tanto sua proximidade com a ficção quanto os limites que a distinguem como uma prática científica¹¹.

O que os discursos da extrema direita têm construído é uma forma de *transe* coletivo, no qual as pessoas ingressam não pela racionalidade da explicação, mas pelos efeitos fantásticos que elas têm e que acabam por manter,

¹¹ Para Hayden White, o projeto de “objetividade” e “cientificidade” da historiografia profissional afasta a História dos “passados práticos”, aqueles que as pessoas evocam para atribuir sentido às suas ações no cotidiano. Ele propõe, então, estabelecer uma relação entre a escrita da História e a literatura, aproximando-se das técnicas de representação do modernismo literário, que têm sido historicamente negligenciadas pelos historiadores. Como White afirma, “isso significou, entre outras coisas, que os historiadores escreviam para outros historiadores ao invés de escreverem para os leigos” (White 2014, 75).

digamos, essa frequência. Não à toa as fantasias conspiratórias têm se proliferado no campo religioso: “o que sobressai na experiência religiosa da extrema-direita é o corpo, a pele, os sentidos” (Demuru 2024, 49).

No Brasil, sobretudo nas igrejas neopentecostais, mas não só nelas, cria-se uma certa comunidade interpretativa que de um modo ou de outro direciona o discurso e as ações do grupo ali construído. Discursos esses que chegam às aulas de História como resistência às explicações dos professores, especialmente quando se trata de temas sensíveis no presente, como a escravidão no Brasil (Maia 2022; Monteiro; Maia; Rocha 2023). Trata-se de uma comunidade tornada um único corpo, com valores a serem preservados, custe a que custar. *Brasil acima de tudo, Deus acima de todos*, repetem os bolsonaristas. A experiência do transe, portanto, não tem a ver com adesão dos sujeitos às explicações lógico-científicas, mas a uma atmosfera que mobiliza os afetos e os corpos dos sujeitos que nela se envolvem.

Nessa dinâmica, esses grupos – que vão desde religiosos até políticos, cujas fronteiras frequentemente se confundem, especialmente no Brasil – constroem suas narrativas conspiratórias em oposição a quem consideram adversários. Em sala de aula, considerando a adesão de parte da juventude a esses discursos, resistem às evidências apresentadas por professores, mesmo quando estas são baseadas em documentos históricos. Um exemplo disso pode ser visto na situação mencionada anteriormente, em que uma professora de História mobiliza testemunhos de vítimas de tortura durante a Ditadura Civil-Militar, esperando sensibilizar os estudantes para a violação de Direitos Humanos. No entanto, ela se frustra ao perceber que, em vez de uma sensibilização empática com o drama, os alunos demonstram prazer ao ler os relatos. Nesse aspecto, nos parece válida a advertência feita por Tzvetan Todorov (2002, 203):

De início, não há certeza de que alguém escolherá seguir o exemplo dos personagens “positivos”; os “maus” também podem nos inspirar, desde que encontremos alguma vantagem nisso. Em qualquer crime há um criminoso e uma vítima; nada garante que quem toma conhecimento do passado abraça, todos, a causa das vítimas mais do que a dos criminosos. (...) Um relato de uma matança pode suscitar a compaixão, mas também a alegria do sádico; essas pulsões não são alheias à natureza humana.

ESBOÇO DE UM CAMINHO POSSÍVEL: OLHOS PARA VER E UM CORAÇÃO PARA SER TOCADO

Rezar para pneus ou fazer sinais para extraterrestres são atitudes que provocam um estranhamento entre aqueles que compartilham de uma crença na racionalidade. Ao mesmo tempo, aqueles que são vistos como estranhos, por sua vez, também compartilham de algo: não da racionalidade, mas de um outro conjunto de crenças.

Se as pessoas que estranham são professores, criticar essas crenças acusando-as de irracionais não desestabiliza as convicções que as sustentam, e, portanto, não educa dentro de nenhuma racionalidade. Segundo Demuru (2024), essa perspectiva se mostra arrogante e elitista, pois ignora o direito das pessoas a seus próprios “transes”, especialmente numa sociedade marcada por injustiças históricas que tornam a vida uma experiência desafiadora. Para nós, inviabiliza o diálogo e, portanto, a ação educativa.

Em vez disso, como professores de História e educadores, poderíamos, primeiro, nos interessar pelos motivos que levam alguém a acreditar em determinadas explicações e a se orientar por elas. Ao considerarmos os

compromissos éticos que o ensino de História assume no enfrentamento das injustiças, é fundamental que, ao participar desse debate, abracemos as nuances e as complexidades que ele nos demanda. Assim, poderemos sustentar práticas que garantam tanto o diálogo quanto a apresentação de narrativas históricas que respeitem esses compromissos.

Dentre as miudezas presentes em aulas de História, temos observado que uma parte dos professores, de diversas formas, dialoga com o cenário de negacionismo e conspirações que delineamos, contestando essas narrativas e posicionando suas abordagens ao lado da ciência como argumento de autoridade, como demonstram os excertos a seguir:

*O presidente [Jair Bolsonaro] não é médico e não pode determinar se a máscara deve ou não ser utilizada. Deixa ele falar e a gente faz o que o médico está mandando. Se eu tô com um problema de saúde e minha vizinha me manda tomar chá de abacate, mas o médico me manda tomar antibiótico, em quem devo acreditar?*¹²

O documentário foi realmente proibido nas universidades brasileiras? Sim. Mas não porque as universidades censuraram os produtores, são de esquerda ou porque não querem que a verdade apareça, mas porque a universidade é um espaço de produção científica, de pensamento crítico, e esse documentário não é ciência. Esse documentário é uma peça de propaganda. Não tem nenhuma realidade com base em estudos, documentações, fontes orais ou manuscritos. É um documentário apenas de cunho ideológico. É um documentário que mente a História.

No segundo trecho, o professor está se referindo ao documentário do BP sobre a Ditadura Civil-Militar já mencionado neste texto, mobilizado por ele durante uma aula sobre o tema, na qual explora os quinze minutos iniciais dessa “peça de propaganda”. Ali, vemos manifestada a ideia de que o *documentário não é ciência* porque não atende aos critérios que conferem à História esse estatuto, chamando a atenção para o uso das fontes. Mas não podemos ignorar a montagem do documentário, como também já mencionamos, que costura um conjunto de elementos verossímeis, dentre eles testemunhas, a fim de conferir legitimidade à verdade que eles estão querendo sustentar sobre o que teria acontecido em 1964.

De todo modo, não nos parece suficiente acreditar que o problema aqui delineado se resolva com a classificação de uma narrativa em “verdadeira” ou “falsa”, dentro ou fora do jogo lógico-científico. Justamente porque a adesão a elas não está pautada somente nesses critérios. Estamos comprometidos com as explicações científicas e isso nos parece inegociável, mas nos parece igualmente importante pensar em estratégias que construam caminhos de diálogos que possam recuperar as intercepções sofridas nos últimos anos.

Como observa Demuru (2020 31), “um discurso baseado em estratégias cognitivas e argumentações lógico-jurídico-rationais nada pode fazer contra um discurso fantástico e maravilhoso, que cativa, encanta, envolve e contagia”. Ao mesmo tempo, a pessoa que tenta interceptar a crença na narrativa fantástica a partir dos argumentos lógico-científicos torna-se um “chato”, um supremacista da razão. E, portanto, muitas vezes, sequer é ouvido.

Essa abordagem não implica que devamos renunciar à verificação de notícias falsas ou às narrativas conspiratórias que negam o conhecimento historiográfico. Tampouco significa abrir mão do uso de fontes em sala de aula, valorizando as evidências que elas nos permitem acessar. Entendemos essas evidências como construções narrativas próprias de cada regime de historicidade, ou seja, do contexto social que molda a maneira como uma

¹² Transcrição de aula observada por Rafael Monteiro (2023)

sociedade se relaciona com o passado, presente e futuro (Hartog 2023). No presentismo, quando as escatologias das últimas décadas parecem estreitar os horizontes de expectativa e testemunhamos a ascensão de um vocabulário que foca as ações no “aqui e agora”, o passado deixa de ser uma referência central para as ações humanas, fragilizando, assim, a própria crença na História e, consequentemente, o papel dos historiadores (Hartog 2017).

Embora cada regime de historicidade corresponda a um regime historiográfico (Nicolazzi, 2019), não são apenas os historiadores que buscam construir sentidos sobre o passado. Outros setores da sociedade também o fazem, adotando para isso as mais diferentes estratégias para composição e legitimação das suas narrativas. No caso das fantasias conspiratórias da extrema-direita, o fascínio que elas produzem não está apenas no suposto fato que apresentam, mas, sobretudo, numa construção narrativa com apelo fantástico, que provoca sentimentos e foge à lógica racional. Trata-se de uma narrativa que produz efeitos sobre o corpo, sensíveis, os quais não podem ser facilmente desfeitos.

Nessa linha de pensamento, em aulas de História, a estratégia de rotular explicações externas ao campo historiográfico como “mentiras” ou “irracionais”, embora tenha seu valor, pode não ser suficiente para quebrar o encanto que elas produzem. Já existe um envolvimento emocional com a fantasia, e, para desfazer esse “feitiço”, é necessário oferecer algo em seu lugar. Não podemos esquecer que, “para o conspirador extremista, nada é dado, tudo é possível. Embora a verdade seja apresentada como um valor supremo, ela se torna um caleidoscópio de possibilidades narrativas” (Demuru 2024, 31).

No ensino de História, como vimos na segunda seção, o uso de fontes históricas na construção de evidências pode assumir um papel crucial na construção da autoridade do argumento histórico, por diferentes motivos. A perspectiva da Educação Histórica sugere que esse processo de confronto desestabiliza concepções preliminares, permitindo um avanço não apenas no entendimento de conceitos substantivos, como Escravidão ou Ditadura Civil-Militar, mas também no domínio dos conceitos de segunda ordem, que envolvem a natureza epistemológica da história, como narrativa, interpretação e evidenciação das fontes históricas.

É nesse confronto com as evidências e com a interpretação crítica que os estudantes poderiam alcançar novos estágios cognitivos. Contudo, num contexto de instabilidade em relação à crença na História, acreditamos ser fundamental ir além do “saber como” ensinar e aprender História. É necessário reavivar a magia da construção narrativa, cultivando um apreço que transcenda a razão e ressoe com as emoções e experiências dos estudantes.

No contexto da crise política atual, o ensino de História nos convida a transitar entre a arte de narrar, que gera prazer estético, e o uso de raciocínios lógico-rationais. Ao abordar temas sensíveis e controversos, como a escravização de africanos e seus descendentes no Brasil, parece-nos importante construir narrativas que ampliem a compreensão dos estudantes, fundamentadas tanto em argumentos racionais quanto em elementos que provoquem experiências sensíveis com a temática em questão.

Propomos que a oferta dessas experiências se relacione às narrativas dos professores, promovendo um diálogo com os estudantes e a realidade que os cercam, de forma a humanizar sujeitos e grupos historicamente subalternizados, cujas violações de direitos humanos são frequentemente negadas ou relativizadas. O uso de fontes que comprovem o sequestro de africanos e os sofrimentos enfrentados por eles e seus descendentes, assim como as que atestam a tortura de presos políticos durante a Ditadura Civil Militar, é

pertinente, mas é igualmente essencial recuperar a humanidade desses indivíduos antes de evidenciar seus sofrimentos.

Assim, em vez de nos concentrarmos apenas nas violências sofridas pelos escravizados ou nas torturas enfrentadas pelos presos políticos durante a Ditadura Civil-Militar, poderíamos adotar uma abordagem que os humanize: apresentá-los como sujeitos com famílias, pai e irmãos. Sujeitos que possuíam um rosto, um nome e uma história. Na História, frequentemente estamos mais familiarizados com os nomes e rostos dos perpetradores das violências do que com aqueles que as sofreram. Estes, muitas vezes reduzidos a imagens de dor e de sofrimento.

A construção narrativa que propomos não ignora a discussão sobre as violências sofridas; ao contrário, acreditamos que destacar a humanidade dos indivíduos potencializa uma sensibilização em relação às atrocidades que enfrentaram. É na narrativa – mobilizando temporalidade e espacialidades, características da narrativa histórica – que esses indivíduos deixam de ser apenas personagens sequestrados ou torturados para se tornarem sujeitos com uma história. Eles são posicionados nessa “marcha da humanidade”, para usarmos a expressão de Reinhart Koselleck (2015), da qual todos nós fazemos parte.

Portanto, parece-nos relevante a aposta na narrativa do professor. Isso pode implicar uma construção narrativa docente sobre as fontes que escolhe para evidenciar o que gostaria de evidenciar. Aqui, entram em cena seus gestos, as palavras que escolhe e o modo como as fala, pois esse conjunto de elementos aparentemente despretensiosos pode provocar experiências sensíveis com o que é objeto do ensino-aprendizagem. Como sugere Durval Muniz de Albuquerque Junior (2012, 32):

O ensino da história, nos anos iniciais da formação de qualquer pessoa, tem também essa função do aprendizado da arte de contar, da arte de narrar. Além disso, pode-se aprender com a história a produzir beleza com a narrativa, a criar deleite e prazer estético com o uso das palavras e dos eventos do passado.

A modernidade, marcada pela valorização da razão e pelo domínio ocidental sobre o mundo, distanciou-se da “produção de presença”, como argumenta Gumbrecht (2016). A História, como disciplina hermenêutica, frequentemente acompanha esse distanciamento, priorizando a interpretação e, em muitos casos, ignorando os efeitos sensíveis que os fenômenos exercem sobre os corpos — o que Gumbrecht descreve como “as coisas escapáveis à produção de sentido”. No entanto, ele propõe que considerar esses efeitos sensíveis não significa abandonar a interpretação histórica, mas combiná-la a essa dimensão para explorar novas formas de nos conectarmos com o passado. Paul Zumthor, por sua vez, reforça essa perspectiva ao destacar a importância da performance nos eventos e processos históricos, afirmando que “a presença corporal do ouvinte e do intérprete é presença plena” (Zumthor 2018, 63), sugerindo que a vivência sensível é parte integrante da experiência humana.

Convidamos a um retorno ao sensível no ensino de História. A começar pela visão, em busca de olhos para ver as “pequenas formigas” do cotidiano da sala de aula ou de fora dela, sem negligenciar acontecimentos. Continuando com as formas de abordar as existências humanas, em suas alegrias e tristezas, grandezas e misérias. No respeito às diferentes formas de olhar e conferir sentido à existência de quem está hoje no mundo e quem por ele já passou, sendo objeto de atenção da história narrada. Por último, no uso de nossa empatia e inteligência para construir pontes, quando possível, entre mundos que hoje estão separados

em bolhas racionais ou irracionais, compartilhando outras formas e outros olhos de ver.

Esse convite inclui dois caminhos, duas alternativas metodológicas, que operam juntamente. O uso de fontes documentais e a construção de evidências pelo professor, que considere de forma dialógica as referências que cada um (professor e alunos) traz para essa construção. E a retomada da atenção à arte de narrar, com foco no prazer estético que a narrativa pode gerar, sem prescindir dos fundamentos lógico-racionais e da ética que humaniza a narrativa sobre nossa humanidade. Afinal, como afirma Txai Suruí, representante da luta indígena, em entrevista sobre obra literária que lançou, “o coração é que precisa ser tocado”.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da História? In: GONÇALVES, Marcia; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.
- ARIAS NETO, José Miguel A. (Org.) *Dez anos de pesquisa em ensino de História*. Londrina: AtritoArt, 2005.
- ASHBY, R. *Children's ideas on evidence*. Comunicação apresentada no Congresso dos Professores de História. Porto: Universidade Portucalense, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2020.
- BARCA, Isabel. *Aula-oficina: do projeto à avaliação*. In: BARCA, I. (org.) Para uma educação de qualidade: actas das quartas jornadas de educação histórica. Braga: CIED/IEP, 2004. p. 131-144.
- BARROS, Manuel de. *Poesia Completa*. São Paulo: Leya, 2011.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018.
- BRASIL PARALELO. Unitopia estreia HOJE: assista à investigação da Brasil Paralelo sobre as universidades brasileiras. Disponível em: <https://www.brasilparalelo.com.br/noticias/unitopia-estreia-amanha-assista-a-investigacao-da-brasil-paralelo-sobre-as-universidades-brasileiras>. Acesso em 26 out 2024.
- CABRINI, Conceição et. al. *O ensino de história: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CAIMI, Flavia Eloisa. *Conversas e controvérsias no ensino de história no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo UPF Editora, 2001.
- CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.129-150, dez. 2008.
- CHAGAS, Viktor. STEFANO, Luiza. Estratégias de uso do TikTok por políticos brasileiros. Paraná, *Revista de Sociologia e Política*, v. 31, 2023.
- CHARTIER, Roger. Verdade e prova: História, retórica, literatura, memória. *Revista de História*, São Paulo, n. 181, p. 1–22, 2022. Acesso em: 13 out. 2024.
- DEMURU, Paolo. *Políticas do Encanto*. São Paulo: Editora Elefante, 2024.
- EMPOLI, Giuliano da. *Os engenheiros do caos: como as fake news, as teorias da conspiração e os algoritmos estão sendo utilizados para disseminar ódio, medo e influenciar eleições*. São Paulo: Vestígio, 2019.
- FESTINGER, Leon. *A theory of cognitive dissonance*. Califórnia, Stanford University Press, 1957.

- FONSECA, Selva G. Ensino de História: diversificação de abordagens. In Dossiê História em quadro-negro. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, V.9 n. 19, p. 197-208, 1990.
- FINK, Nadine. Os testemunhos e o ensino da História: uma abordagem didática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 47, 2008.
- GAGO, Marília. A aula-oficina na caminhada de aprender a ser professor de História. *Roteiro*, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020.
- GINZBURG, Carlo. *Relações de força: história, retórica, prova*. Trad. Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir*. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 2016.
- HARTOG, François. *Crer em História*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.
- HARTOG, François. *Evidência da História: o que os historiadores veem*. 1ª edição. Autêntica: Belo Horizonte, 2013.
- LEE, Peter. Por Que Aprender história? *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 19-42, 2011.
- LOURENÇO, Elaine. História Nova do Brasil: revisitando uma obra polêmica. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 28, n. 56, p. 385-406, 2008.
- MAIA, Alline de Assis Xavier. "Tá amarrado! Isso é macumba": a África e sua história na visão dos alunos evangélicos e seus professores. 2023. 233f. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2023.
- MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 37 n. 74, 2017.
- MENESES, Sonia. Os vendedores de verdades: o dizer verdadeiro e a sedução negacionista na cena pública como problema para o jornalismo e a história (2010-2020). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 41, n. 87, 2021.
- MONTEIRO, Rafael; MAIA, Aline; ROCHA, Helenice. Temas controversos na aula de História: debates sobre mundos dissonantes. *Métis: História & Cultura*; v. 22 n. 43, 2023.
- MONTEIRO, Rafael. "A aula que a gente lembra é aquela que nos toca": estética e política no ensino de História. 2023. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.
- NAPOLITANO, Marcos F. d'Eugenio. Linguagem e canção: uma proposta para o ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 7, n. 13, p.177-188, 1987.
- NICOLAZZI, Fernando. Os historiadores e seus públicos: regimes historiográficos, recepção da história e história pública. *Revista História Hoje*, v. 8, n. 15, p. 203-222, 2019.
- OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Sete categorias de perguntas e a interpretação de fontes históricas no primeiro grau. *História & Ensino*, 4, 89-102, 1998. Acesso em 13 out. 2024.
- PYL, Bianca. Os mitos da Brasil Paralelo. *Le Monde Diplomatique*. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/os-mitos-da-brasil-paralelo-2>. Acesso em 25 nov 2024.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa 1: A intriga e a narrativa histórica*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2016.
- ROCHA, Helenice. Linguagem e novas linguagens pesquisa e práticas no ensino e história. In ROCHA, Helenice. MAGALHAES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). *O Ensino de História em questão*. Rio de Janeiro FGV Editora, 2015.
- SIMÃO, Ana Catarina Gomes. Repensando a evidência histórica na construção do conhecimento histórico. *Diálogos*, 19(1), 181-189. 2015.

- STEFANO, Luiza Mello. Estratégias de uso do TikTok por políticos brasileiros. *Revista de Sociologia e Política*, Paraná, v. 31, e022, 2023.
- SURUI, Txai. Entrevista concedida a Talita Duvanel, *O GLOBO*. 23/10/2024.
- THORP, Robert; PERSSON, Anders. Sobre pensar historicamente e o desafio da educação histórica. *História & Ensino*, Paraná, v. 29, n. 1, p. 010–029, 2023. Acesso em: 13 out. 2024.
- TURIN, Rodrigo. Os Tempos da Independência entre a história disciplinar e a história como serviço. *Almanack*, São Paulo, 25, 2020.
- WHITE, Hayden. *The practical past*. Evanston: Northwestern University Press, 2014.
- ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção e leitura*. São Paulo: Ubu, 2018.

Das fontes às evidências

Artigo recebido em 25/08/24 • Aceito em 30/11/24

DOI | doi.org/10.5216/rth.v27i2.80945

Revista de Teoria da História | issn 2175-5892



Este é um artigo de acesso livre distribuído nos termos da licença *Creative Commons Attribution*, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que o trabalho original seja citado de modo apropriado