



Ensinar história em tempos de pós-verdade: o que está em jogo?

Teaching history in post-truth times: what's at stake?

Damião de Lima

 <https://orcid.org/0000-0002-1441-5413>
Universidade Federal da Paraíba

Juliana Alves de Andrade

 <https://orcid.org/0000-0002-8807-5327>
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Resumo: O presente artigo reúne um conjunto de reflexões sobre a perda do protagonismo da ciência, da docência, da universidade, da história, da escola, e como esse reposicionamento está ligado a um comportamento atrelado ao conceito de pós-verdade. O conhecimento histórico é abordado, sua natureza e o processo de socialização, ao mesmo tempo que é problematizado o declínio da ciência na sociedade atual e o impacto desse processo no nosso campo científico/laboral, chamando a atenção para como os(as) pesquisadores(as) discutem em seus trabalhos essas questões, buscando explicar os possíveis efeitos pedagógicos de um negacionismo do conhecimento histórico na forma como crianças, adolescentes, adultos e idosos aprendem. No intuito de refletir sobre os efeitos políticos dessa pós-verdade e os usos políticos do presente, passado e futuro nas salas de aula e nas redes sociais, este artigo abre e apresenta o dossiê “A escrita da história em disputa: os desafios do tempo presente para a prática da pesquisa e do ensino em História”, que discute as estratégias desenvolvidas no campo da história para enfrentar o avanço do revisionismo e da negação do status de ciência, o processo de incorporação de novos objetos e perspectivas nos livros e matérias didáticos de história, as estratégias de difusão do conhecimento histórico (dissertações, teses e monografias) e o papel das aulas de história na formação intelectual dos mais diferentes sujeitos, no contexto das *fake news*.

Palavras-chave: Ensino de História. Pós-verdade. Conhecimento Histórico.

Abstract: This article brings together a set of reflections on the loss of the leading role of science, teaching, the university, History, the school and how this repositioning is attached to a behavior connected to the concept of post-truth. Historical knowledge, its nature and the socialization process are addressed, while the decline of science in nowadays society and the impact of this process on our scientific/labor field are discussed, drawing attention to how researchers discuss these issues in their works, seeking to explain the possible pedagogical effects of a denial of historical knowledge in the way that children, teenagers, adults and the elderly learn. In order to reflect on the political effects of this post-truth and the political uses of the present, past and future in classrooms and social networks, this article opens and presents the dossier “The writing of History in dispute: the challenges of present time for the practice of researching and teaching History”, which discusses the strategies developed in the field of History to face the advances of revisionism and the denial of the status of science, the process of incorporating new objects and perspectives in History textbooks and materials, the strategies for diffusing historical knowledge (dissertations, theses and monographs) and the role of History classes in intellectual formation of the most different subjects, in the context of fake news.

Keywords: History Teaching. Post-truth. Historical Knowledge.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Nos últimos anos, o(a) professor(a)¹ de História no Brasil tem sido deslegitimado(a) e agredido(a) por pessoas ou grupos políticos/sociais que compartilham dos princípios do movimento “escola sem partido e sem ideologia de gênero”. Como se não bastasse toda a violência praticada contra os(as) docentes, acompanhamos nas redes sociais, no noticiário e nas conversas informais o processo de (des)validação da história ensinada, sob argumento de que professores(as) de história trazem versões comunistas e esquerdistas para a sala de aula e para o livro didático. Esses ataques ao fazer docente acendem o alerta da comunidade acadêmica, das associações científicas, da sociedade civil organizada e dos sindicatos para a necessidade de um cuidado permanente que todos devem ter para com as instituições formativas e a importância do debate permanente sobre a liberdade de cátedra e o pluralismo de ideias no espaço educativo, e, ao mesmo tempo, devem ser lidos como um sinal para que professores(as), estudantes, pais e gestores(as) discutam sobre (in)verdade, *fake news*, conhecimento científico e negacionismo.

Refletir sobre tudo isso, as agressões físicas, verbais, psicológicas sofridas pelos(as) professores(as), a reforma do Ensino Médio, que retira a disciplina de História como conteúdo obrigatório do espaço escolar, a desestruturação dos cursos de Licenciatura em História com o processo de implantação da resolução CNE 02/2019 (BNC-Formação), o aumento da taxa desemprego na área, é se perguntar o que está em jogo. Para nós, muita coisa está em jogo, mas o elemento mais grave, como todos(as) já perceberam, é a possibilidade continuarmos contando a nossa própria história, ou seja, de registrar a nossa existência. O que está em jogo é a crença na própria História (HARTOG, 2017, p.14). Afinal de contas, narrar é (re)existir. Dessa forma, a discussão sobre pós-verdade é, também, um debate sobre o futuro dos sujeitos do período do Antropoceno (ARÈNES; LATOUR; GAILLARDET, 2018; LATOUR, 2014; LATOUR; LENTON, 2018).

Diante do exposto, percebe-se que ensinar História na contemporaneidade² se tornou uma ação muito mais complexa, pelo fato de o professor e a professora terem que aprender na formação inicial e continua a enfrentar/lidar com uma série de questões (des)conhecidas: a) desinteresse dos estudantes pela historiografia escolar; b) descrença parcial ou total das crianças e adolescentes pelos fatos/acontecimentos; c) aumento da intolerância religiosa; d) fortalecimento do conservadorismo; e) racismo; f) interesse pela historiografia midiática/negacionista; e g) crescimento do número de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

Assim, refletir sobre o que está em jogo é lançar luz sobre os sentidos atribuídos à História pela geração *Tik Tok*³, ou seja, é buscar entender se eles/elas ainda acreditam na História (HARTOG, 2017, p.14).

Logo, a provocação lançada no título do artigo tem um duplo movimento, ela (a pergunta) serve ao mesmo tempo, como um convite para a reflexão sobre os desafios enfrentados pelos(as) profissionais formados(as) em História (bacharéis e licenciados/as) em seus ambientes de trabalho (sala de aula, museus, arquivos e redes sociais) na luta em defesa da História, e, como resposta

¹ O uso da linguagem inclusiva na produção acadêmica se faz urgente e necessário. Ainda estamos aprendendo a fazer isso nos textos e demais produtos técnicos-científicos. Ao mesmo tempo, entendemos que a linguagem binária não é o suficiente para representar todos, todas e todes, no entanto, neste momento, por uma questão de aprendizagem, optamos por usar, os gêneros masculino e feminino, colocando na mesma camada discursiva os dois sujeitos que escrevem o texto. Nesse sentido, ao longo do texto as palavras serão reflexionadas da seguinte forma: professor(a), licenciado(a), aluno(a).

² Na perspectiva do filósofo Giorgio Agamben, o contemporâneo se manifesta numa relação singular com o próprio tempo (AGAMBEN, 2010, p. 59), ou seja, o contemporâneo não é sinônimo de momento presente, ele é desconexo e excêntrico. Esse sentimento de contemporâneo em nada tem relação com periodização histórica. Trata-se de uma relação disjuntiva do sujeito com o tempo, independente de este ser presente, passado ou futuro. Segundo Agamben, “Pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este [...] Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela” (AGAMBEN, 2009, p. 58-59).

³ Site e aplicativo de conteúdos, sem compromisso com a verdade, que se popularizaram entre jovens, crianças e adultos. Ver <https://www.tiktok.com/pt-BR>.

aos ataques empreendidos pelo movimento conservador aos(as) professoras(es), por apresentarem alguma posição ou interpretação. Nesse sentido, o dossiê “A escrita da história em disputa: os desafios do tempo presente para a prática da pesquisa e do ensino em História” reúne um conjunto de reflexões sobre a perda do protagonismo da ciência, da docência e seus profissionais, da universidade, da história, da escola e sobre como esse reposicionamento está ligado a um fenômeno contextual que passou a ser denominado *pós-verdade*⁴.

Como resposta e diálogo, este texto aborda o conhecimento histórico, sua natureza e o processo de socialização no espaço escolar, ao mesmo tempo que problematiza o declínio da ciência na sociedade atual e o impacto disso no nosso campo científico/laboral, chamando atenção para como os(as) pesquisadores(as) discutem em seus trabalhos questões relativas à prática docente, ao material didático, à cultura, à identidade e ao espaço escolar; também às *fake news*, à aprendizagem da história e à historiografia midiática.

Para Marcelo Rangel, a pós-verdade deve ser pensada como um comportamento epistêmico, que tem se manifestado em diferentes grupos sociais e geracionais.

A pós-verdade pode ser pensada como um comportamento epistemológico com base no qual não há qualquer responsabilidade em relação ao que é dito, e nem um esforço de distanciamento, e, por conseguinte, de alguma diferenciação entre os desejos menos tematizados de quem pensa e se expressa e os enunciados que constitui, ou ainda, não há qualquer exercício de objetividade (RANGEL, 2021, p. 13).

Esse comportamento epistêmico se constituiu num acontecimento discursivo, quando a expressão pós-verdade virou um verbete. No entanto, não se transformou num acontecimento pelo fato de o dicionário Oxford elegê-la a palavra do ano, mas por se tornar um conceito (KOSELLECK, 2014, p. 19), ou seja, por ser capaz de explicar a estratégia usada pela campanha de Donald Trump para vencer as eleições nos EUA e assim tornar-se sinônimo de uma forma peculiar de se relacionar com o conhecimento, os fatos e a verdade. Desse modo, para Matthew D’Ancona, “para tudo há um tempo: 1968 teve início a grande revolução da liberdade pessoal e o desejo pelo progresso social (...); e 2016 foi o ano que lançou a era da ‘pós-verdade’” (D’ANCONA, 2018, p. 15).

Atualmente, vivemos a fase aguda da negação da história e da ciência, vemos a ascensão do negacionismo, quando se nota que um número significativo de pessoas recorre ao “terraplanismo” (ALVIM, 2017), à negação do efeito das vacinas (CORRÊA, 2014) e à negação do aquecimento global antropogênico (JUNGES; MASSONI, 2018) como modelos explicativos para tentar justificar os problemas sanitários, sociais, ambientais e econômicos. No caso do conhecimento histórico a situação não é diferente. Vemos um grande número de pessoas recorrer a materiais que oferecem “histórias sem ideologias”, “histórias verdadeiras”, “materiais que contam os dois lados da história” e “histórias que seu professor de história não contou”, como promete o *Guia politicamente incorreto da História do Brasil* (NARLOCH, 2009). Para a pesquisadora Sônia Meneses, essa *historiografia midiática*⁵ faz leituras maniqueístas da história e uma

releitura de antigos paradigmas que sustentam a manutenção de processos excludentes, preconceitos e conclusões que utilizam de forma desonesta as informações extraídas de teses e dissertações ou mesmo fontes históricas, selecionadas e recortadas para referendar argumentos cujo fim é a desqualificação política de vários sujeitos e enunciados científicos (MENESES, 2019, p. 80).

Percebemos que grande parte do material confeccionado para o grande público assume uma perspectiva abertamente conservadora ou negacionista, dissimulada em “linguagens

⁴ O termo pós-verdade passou a empregado a partir de 2016, no sentido de adjetivar uma situação em que o comportamento cultural diante de fato ou conhecimento, quando para uma pessoa ou grupo social os “fatos objetivos são menos influentes em moldar a opinião pública do que crenças pessoais” (OXFORD DICTIONARY, 2016, tradução nossa).

⁵ “Chamo de historiografia midiática toda a produção de leitura do passado que se ampara no universo dos meios de comunicação, em seus vários formatos, e que se destinam a grandes audiências” (MENESES, 2019, p. 78).

atualizadas e formas de interação nas quais as maneiras de dizer importam mais do que o que é dito” (MENESES, 2019, p. 82). Sonia Meneses destaca que a lógica da narrativa histórica desses materiais, sejam eles impressos ou audiovisuais, é sempre uma “história que se anuncia como uma escolha entre contrários, numa dicotomia sectária que aniquila a complexidade do pensamento e a diversidade de ideias. Não por acaso, exalta-se o politicamente incorreto contra o politicamente correto” (MENESES, 2019, p. 84).

Dessa forma, investigar como se constituem os argumentos dos negacionistas é importante para sabermos como operam, “uma vez que eles se legitimam muito mais pela forma de apresentação do que por seu conteúdo. O mais grave, sua aceitação social tem dispensado dados e fontes sobre os quais tais afirmações são feitas” (MENESES, 2019, p. 90).

A historiografia tem realizado esse movimento de reflexão. O campo da História viu estruturar-se, ao final da Segunda Guerra Mundial, o negacionismo, bem como sua expansão, “abrindo as portas para outros negacionismos, como o ambiental, das ditaduras, da escravidão, da ciência” (CARVALHO, 2020, p. 2). O pesquisador Bruno Leal, explica como funciona a lógica discursiva negacionista:

A negação do Holocausto ocorre de forma total ou parcial. Alguns negacionistas até reconhecem o sofrimento dos judeus, mas atribuem tal fato a causas conjunturais e não ao esforço intencional do Terceiro Reich – as mortes teriam sido causadas pelo frio, por doenças e pela má alimentação típica das épocas de guerras. Negam veementemente a existência das câmaras de gás e da política do Estado nazista de extermínio das comunidades judaicas. Quase todos negam o total de 6 milhões de judeus mortos – número que, de tão pesquisado, já é consensualmente aceito pela historiografia. Alguns se especializam em negar a autenticidade de testemunhos, como o de Anne Frank (1929-1945), numa tentativa de colocar em xeque outros relatos de judeus. O negacionismo é quase sempre amparado em teorias conspiratórias, e ao “desbaratá-las”, os seus enunciadores se reconhecem como detentores de uma “grande verdade”, o que traria, porém, uma ambiguidade: se por um lado isso os liberta de uma “grande mentira” contada desde os tempos de escola por “professores doutrinadores” comprometidos com uma “conspiração judaica”, por outro lado, são, por isso mesmo, perseguidos e caluniados pela “história oficial”. No caso da extrema-direita, negar o Holocausto não é apenas um discurso de ódio aos judeus, mas também de uma agenda de reabilitação dos fascismos nos planos político e partidário, que tem como um dos grandes entraves o genocídio dos judeus. Desta forma, a viabilidade da restauração do fascismo como projeto político passa, necessariamente, pela negação: ou nega-se a existência de qualquer genocídio praticado pelos Estados fascistas na Segunda Guerra, ou nega-se que a morte em massa de judeus no período seja culpa desses Estados (CARVALHO, 2020, p. 4).

Essa operação historiográfica, realizada por Bruno Leal Carvalho, nos mostra que um dos maiores problemas que pesquisador(a)/professor(a) enfrenta de imediato em seu trabalho na era pós-verdade está relacionado, precisamente, com a linguagem. Os negacionistas se utilizam da retórica para negar as evidências do extermínio dos judeus. Nesse sentido, o pesquisador latino-americano Renán Silva nos lembra que não devemos estranhar o fato de os “problemas de semântica histórica terem ocupado uma posição de destaque na hierarquia dos problemas que o/a historiador(a)/professor(a) enfrenta em seu trabalho no século XX, ao lado do problema do tempo histórico e das escalas de análise” (SILVA, 2015, p. 76). Hoje, a questão da linguagem ocupa centralidade no debate em diferentes campos do conhecimento, sobretudo, por vivermos numa sociedade *Capitalista Cognitiva* (LAROSSA, 2018, p. 12). O centro do debate é a comunicação na/para as redes sociais. Alcançar o maior número de pessoas e divulgar seus projetos ou resultados de pesquisas tem sido o maior objetivo do campo da História.

Para enfrentar esse desafio colocado pelo nosso tempo, a comunidade historiadora (professores/as e bacharéis), na nossa percepção, precisa refletir ao produzir em seus textos e aulas a seguinte questão: o (a) professor(a)/historiador(a) narram oralmente ou por escrito para quem? Ou seja, para que público os historiadores(as)/professores(as) narram/contam/escrevem suas histórias? Escrever, narrar, contar e dar aulas de História requerem pensar uma etapa

importante/básica da operação historiográfica, ou seja, o público para qual escrevo ou me dirijo. Isso parece óbvio, mas no caso do campo da História não é. Embora note-se um esforço, nos cursos de graduação, de fazer com que forma e conteúdo sejam considerados elementos fundamentais para a escrita/narrativa/aula.

Com isso, gostaríamos de pontuar que, a despeito de toda a repercussão do impacto da *virada linguística* (WHITE, 2006, p. 187) no campo da História, essa questão da linguagem e a produção/difusão do conhecimento histórico, seja no espaço escolar ou não escolar, foi pautada como fundamental para o ofício do(a) historiador(a)/professor(a) desde a década de 1940, por Marc Bloch, quando afirmou não ter elogio maior para um profissional da história do que “saber falar, no mesmo tom, aos doutos e aos estudantes” (BLOCH, 2001, p. 41). Logo, esse “sonho”, guardada as devidas medidas, ainda é apenas um projeto. Comunicar-se em sala de aula, na roda de conversa com primos/tios/irmãos/vizinhos/amigos(as), nas redes sociais digitais sobre história ainda é o maior desafio para os(as) professores(as) da disciplina que se formam nos cursos de graduação em pleno século da comunicação/informação. De fato, agora, mais que nunca, em tempos de desinformação ou excesso de informação, em que a História e a ciência são desacreditadas, é importante lembrar que precisamos cuidar da forma e do conteúdo, pois, “sempre que se fala de história é preciso também pressupor as diferentes formas de uso que dela se fazem” (NICOLAZZI, 2020, p. 209), porque não acrescentar a essa preocupação de Fernando Nicolazzi, o público que faz uso dela?

Nesse sentido, fazer História (cursar licenciatura/ser licenciado(a) em História) em tempos de *pós-verdade* requer que se estude num espaço formativo que trate as questões pedagógicas e historiográficas sem hierarquias, num curso em que questões do tempo presente não são subjugadas na matriz curricular por uma história enciclopédica europeia, onde se aprende a escrever para o grande público e a organizar aulas de história com sentido. Para isso, é preciso (re)organizar os projetos curriculares dos cursos de graduação que estão em vigência com o intuito de que haja o fortalecimento das múltiplas racionalidades. Sabe-se que, a racionalidade técnica/europeia/cartesiana ainda é paradigma epistêmico, apesar de crítico (ANDRADE, 2020, p. 18). Atualmente, há um esforço para que as diferentes racionalidades não fiquem ameaçadas pela emoção; nem que a diversidade dê lugar ao nativismo e sem que a liberdade ceda espaço para a autocracia (D’ANCONA, 2018, p. 15).

Em tempos de *pós-verdade* a licenciatura em História também discute o que se ensina e o que se aprende no espaço escolar. No entanto, cabe pontuar que a questão da História ensinada aos poucos vem ocupando espaço nos departamentos e cursos de História ou Licenciatura em História, que até então não a discutia. O fato de ter se tornado uma área de pesquisa reconhecida pela CAPES, aliado aos investimentos em programas como PNLD, principalmente nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff, representa a garantia de uma escola pública de qualidade para todos(as). Vale ressaltar, também, o esforço de professoras e professores de História que atuavam e continuam atuando, para que a área começasse a ser vista como importante na formação cultural e política da sociedade brasileira.

Embora a formação docente tenha um passado recente marcado pela divisão entre teoria e prática, sempre foram comuns as discussões/atividades relativas ao ensino serem realizadas, quase que exclusivamente, pelas faculdades e os centros de educação, enquanto os departamentos de História se voltavam para questões teóricas, conceituais e historiográficas; hoje sabemos que, no contexto atual, essa divisão compromete o debate sobre *o que ensinar*. Dada a urgência da resignificação dos sentidos dos objetos a serem aprendidos pelas crianças e adolescentes, o curso de licenciatura em História acaba discutindo currículo, didática, avaliação e linguagem. Os docentes do curso de licenciatura buscam dialogar com o novo cenário que a educação básica apresenta.

Na educação básica, as grandes mudanças tiveram início no final da década de 1990, quando houve a aprovação do Projeto de Lei que consolidou os investimentos realizados na

educação básica através do FUNDEF⁶ e FUNDEB⁷ e a institucionalização das avaliações em larga escala das escolas através do IDEB⁸. Em síntese, o Estado passou a realizar a sua obrigação de investir mais na educação e exigir, como contrapartida, a melhoria da qualidade do ensino. Já na Educação Superior, destacaremos a resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2015)⁹ que passa a interferir diretamente na formação docente, na perspectiva de resolver a separação entre teoria e prática à medida que instituiu 1000 horas de atividades práticas na formação docente, sendo 400 horas para práticas curriculares, 200 horas de conteúdos flexíveis e 400 horas para os estágios, a serem incorporadas durante a todo o transcurso da formação do licenciado. Essa resolução iria impactar na formação docente, como demonstra essa Álvaro P. Nascimento:

Uma Portaria do Ministério da Educação (MEC) estabeleceu a ampliação da carga horária desses cursos, exigindo mudanças nas respectivas grades curriculares das licenciaturas brasileiras. Percebe-se que motivou tal medida o desequilíbrio entre teoria e prática pedagógica no formato das licenciaturas, o exíguo contato do estudante e futuro professor com o ambiente escolar e o limitado interesse do mesmo em eventos científicos, acadêmicos e culturais. Se tais mudanças ficassem no âmbito das faculdades de educação talvez poucas queixas existiriam. Mas ela muda a grade curricular e tal mudança pode levar os professores dos cursos de História a envolverem-se mais com questões do ambiente escolar e não somente acadêmico (NASCIMENTO, 2013, p. 33).

Com isso, esperava-se que o velho sistema de 3 + 1, ou seja, três anos de disciplinas teóricas e um ano de disciplinas práticas fosse substituído por uma formação em que a prática e a teoria estivessem presentes durante todo o curso, o que realmente ainda não aconteceu desde 2002. Sabemos que muito cursos, na prática, concebem a formação de professores de maneira hierarquizada. Essa resolução CNE/CP nº 02/2002 (BRASIL, 2015) já não está mais em vigência, embora tenha uma grande influência na resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015). Hoje, temos em vigência a resolução CNE/CP nº 02/2019 (BRASIL, 2019), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCN-Formação) e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Para todo o campo, esse documento representa um marco, um “acontecimento na história recente da Política Nacional de Formação de professores” (SANTOS; ANDRADE, 2020, p. 148). Essa nova resolução nº 02/2019 é um retrocesso para o campo da formação dos professores(as) por descaracterizar os cursos de formação, contribuir com a precarização do trabalho docente; “retoma o projeto neoliberal de formação de professores justificando-o pelo discurso das competências, da qualidade e da eficiência” (SANTOS; ANDRADE, 2020, p. 148).

Desse modo, a defesa que se faz das contribuições que as resoluções nº 02/2002 e 02/2015 trouxeram para o campo da formação de professores está para além da carga horária, pois toca a concepção que será estabelecida de formação, prática e teoria. A partir desses documentos, ampliou-se o espaço de discussão acerca da importância da área de ensino nas universidades e da importância de formulação de programas que pudessem apoiar essa formação. A partir de 2007 a Capes passou a direcionar recursos para a área de ensino e formação docente através de três

⁶ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério é um conjunto de fundos contábeis formado por recursos dos três níveis da administração pública do Brasil para promover o financiamento da educação básica pública.

⁷ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos.

⁸ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

⁹ Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

importantes programas: o PARFOR¹⁰, o PIBID¹¹ e Mestrados Profissionais¹². Sem dúvida, esses novos espaços formativos vêm proporcionando o surgimento de novas práticas pedagógicas e curriculares nos cursos de licenciatura e, no caso específico da História, têm surtido efeitos bastante animadores.

Obviamente que toda novidade não se instala sem resistência. As disputas no campo das ciências sempre foram uma marca no universo acadêmico. É comum que as teorias consolidadas resistam às novidades, e no campo da historiografia não poderia ser diferente. Observem a luta que se deu entre os positivistas e os marxistas no final do século XIX e início do século XX ou a rejeição dos marxistas ortodoxos às novidades oriundas da *Escola dos Annales*. De certa forma essa disputa no campo das ideias é salutar e edificante, e, seguindo a lógica marxista das disputas entre a tese e a antítese, a tendência é que surja uma síntese que irá se tornar uma nova tese.

Acreditamos estar vivenciando o momento da formação dessa nova síntese surgida da disputa entre o velho modelo educacional e a nova proposta que passou a se forjar no final do século XX e vem ganhando força desde o início desse século XXI. Como já dito, até o final do século XX o campo do ensino tinha seu espaço limitado aos centros e faculdades de educação, ou seja, os cursos de licenciatura das mais diversas áreas se preocupavam com o cabedal teórico e deixavam as discussões da aplicação prática desses conhecimentos a cargo dos docentes desses centros e faculdades.

Outra característica do antigo modelo era o distanciamento entre o universo acadêmico e o mundo escolar. As preocupações com o segundo, assim como a formação prática, se restringiam aos colegas da educação¹³. Ou seja, o divórcio entre teoria e prática estava explícito e, o que consideramos mais grave, distanciava parcela significativa dos professores das licenciaturas das problemáticas vivenciadas por seus colegas da educação básica. A resolução de 2002 e os programas financiados pela CAPES, ao buscar entrelaçar o sistema educacional em todos os seus níveis, fizeram com que a problemática do mundo escolar adentrasse o universo acadêmico e se tornasse parte das suas discussões, e que as questões de ensino ganhassem uma dimensão que não tinham até o final do século passado.

Nos últimos anos, todo esse processo apresenta avanços. No entanto, mesmo passando pelas agruras que estamos vivenciando, até por saber que é digna e justa a nossa luta, não iremos retroceder. Os textos que ora apresentamos, e suas variadas temáticas, são testemunhas do quão promissoras e frutíferas têm sido as discussões nesse campo, e de que o fortalecimento da área de Ensino de História é o caminho para construirmos um projeto educacional mais inclusivo, diverso e democrático.

As temáticas abordadas neste dossiê retratam o Ensino de história sob diversos prismas e, por cada um deles, percebe-se o empenho de cada autor(a)/professor(a)/pesquisador(a) em articular teoria e prática. Ganham destaque as discussões, os questionamentos e as propostas apresentadas para que a área de ensino continue seu processo de crítica inclusiva e criativa. E, ao observarem todos esses fenômenos nos últimos anos, nas redes sociais digitais e nas salas de aulas, os relatos sobre batalhas de narrativas em torno do passado brasileiro, africano, asiático e

¹⁰ O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) é uma ação da CAPES que visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula.

¹¹ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) é uma proposta de valorização dos futuros docentes durante seu processo de formação. Tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação de professores para a educação básica e a melhoria de qualidade da educação pública brasileira.

¹² Os Mestrados Profissionais visam a formação continuada para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB) da CAPES, que tem por objetivo conceder apoio à formação continuada em nível de pós-graduação stricto sensu a professores da rede pública de educação básica.

¹³ Observem que o próprio termo, colegas da educação, traz em si um forte simbolismo. Fica a impressão de que a formação teórica não faz parte do universo educacional, conseqüentemente, não se envolve com as problemáticas do mundo escolar.

européu, os(as) pesquisadores(as) apresentam reflexões sobre o impacto da negação dos fatos no modo de se compreender o tempo.

Dessa forma, procuram explicar os possíveis efeitos pedagógicos do negacionismo do conhecimento histórico na forma como crianças, adolescentes, adultos e idosos aprendem. Buscando problematizar os efeitos políticos da pós-verdade e os usos políticos do presente, passado e futuro nas salas de aulas e nas redes sociais, o presente dossiê reúne artigos que discutem: as estratégias desenvolvidas no campo da história ao avanço do revisionismo da história e da negação do status de ciência; o processo de incorporação de novos objetos e perspectivas nos livros e matérias didáticos de história; as estratégias de difusão do conhecimento histórico (dissertações, teses e monografias) em formatos e plataformas diversificadas; o papel das aulas de história na formação intelectual dos diferentes sujeitos, como se aprende história no contexto das *fake News*; as demandas sociais, a pesquisa e os novos métodos de produção de conhecimento histórico.

Numa leitura atenta, pode-se perceber que essas disputas de narrativas sobre o passado, além de mobilizar estudantes, pais e professoras(es) fora e dentro da escola, têm chamado a atenção de pesquisadoras(es) brasileiros e estrangeiros do campo da História e Educação, sobretudo aquelas(es) preocupadas(os), há décadas, com questões relativas ao processo de aprendizagem histórica e os seus desdobramentos ao que se refere ao respeito à diferença, à liberdade, à democracia e à justiça social. Nesse sentido, o conjunto de textos que apresentamos a seguir aborda de forma consistente e ética esses problemas.

A historiografia escolar sobre a Guerra do Paraguai tem sido objeto de estudo do pesquisador André Mendes Salles. Assim, no texto “O lugar da Guerra do Paraguai em práticas curriculares de professores de História de escolas da educação básica no Brasil e no Paraguai”, o pesquisador abordou como os professores/sujeitos da pesquisa (brasileiros e paraguaios) utilizam os materiais didáticos para explorar a temática Guerra do Paraguai em sala de aula. Os resultados da pesquisa apontam que, no caso brasileiro, o conteúdo curricular Guerra do Paraguai estava associado ao estudo do contexto do Segundo Império, sobretudo no que diz respeito às questões ligadas aos desdobramentos do pós-guerra no Brasil, como a abolição e a Proclamação da República. Já no caso do Paraguai, nota-se que o tempo curricular destinado ao mesmo conhecimento dos países em tela era diferenciado, sendo tratado com muito mais tempo.

Para o pesquisador Edson Silva, a historiografia e o campo do Ensino de História precisam considerar em suas reflexões a sociodiversidade. No artigo “Sociodiversidades indígenas: desafios do tempo presente para o ensino em História”, o autor coloca uma série de questionamentos acerca do lugar dos indígenas nas narrativas de História do Brasil e nas discussões sobre as relações étnico-raciais. O debate proposto tem como objetivo fazer repensar as imagens e os discursos genéricos, superficiais, preconceituosos nos conteúdos e práticas pedagógicas sobre os chamados “índios”, buscando apontar para a importância das sociodiversidades indígenas em nosso país.

Para a pesquisadora Tânia Mara Bastiani, no texto “Em tempo de silêncios, o grito da resistência não pode calar: as parcerias entre o Ensino de História e a Educação dos povos do campo” é preciso que a área do Ensino explore de maneira mais sistemática a história do povo do campo para que, assim, crianças e adolescentes possam ter contato com essa história de resistência. Nesse sentido, a autora se propõe a apresentar como a disciplina de história pode transformar a sala de aula num espaço de preservação das culturas dos povos tradicionais, do povo do campo.

No texto “A cruzada ‘alternativa’ da Brasil Paralelo: a história como instrumento da guerra cultural”, a autora Karina Oliveira Brito e o autor Osvaldo Rodrigues Junior analisam a *historiografia midiática*, apresentando resultados de pesquisa sobre a produção de conteúdo histórico confeccionado pela empresa Brasil Paralelo. Ao analisar a natureza do discurso da série *Brasil: a última cruzada*, buscaram observar três aspectos: 1) Conhecer a história da Brasil Paralelo e o seu

papel na guerra cultural contemporânea no Brasil; 2) Compreender o surgimento da *alt-right*¹⁴ e da *alt-history*; 3) Refletir sobre os impactos da *alt-history* para o ensino de História, partindo da hipótese de que a Brasil Paralelo utiliza a história (estória?) como instrumento da guerra cultural, produzindo uma narrativa “alternativa”. Os resultados da investigação permitiram identificar na série *Brasil: a última cruzada* um exemplo de *alt-history*.

Para Danilo Linard Teodoseo, o grande desafio para o campo da História é o negacionismo. No artigo intitulado “O fenômeno negacionista e suas representações na narrativa cinematográfica *Negação*” (*Denial – 2016*), o autor visa colocar em discussão alguns aspectos do fenômeno negacionista representados na trama da mencionada narrativa cinematográfica. Para analisar os elementos e dimensões desse fenômeno, o autor mobiliza autores como Jörn Rüsen, Eric Hobsbawm, Antoon De Baets e Michel de Pracontal para empreender reflexões teóricas e metodológicas sobre nosso ofício e ciência, estimulando, ainda, a possibilidade de discutir sobre alguns dos ataques que vários pesquisadores, em particular, e o conhecimento científico e acadêmico, como todo, vêm sofrendo.

No texto “Professores em tempos sombrios: objetivações da ética no Ensino de História”, os autores Felipe Dias de Oliveira Silva, Diogo Henrique Vianna e André Victor Cavalcanti Seal da Cunha abordam o conceito de ética no campo do Ensino de História. No texto, o campo científico é entendido como espaço de atuação/saber histórico escolar. Assim, problematizam elementos da vida cotidiana e da prática docente como formas constitutivas de caminhos para uma ética no espaço escolar (a sala de aula). Portanto, os autores argumentam ao longo do texto que este é o momento de repensar os paradigmas orientadores das nossas funções.

Para a pesquisadora Mariangela de Vasconcelos Nunes, houve um avanço das políticas neoliberais no campo educacional, sobretudo no currículo escolar, a partir da disciplina chamada empreendedorismo. No texto intitulado: “A instituição escolar: do aluno sujeito ao aluno autônomo e o protagonismo no Ensino Médio”, a autora apresenta reflexões sobre a atual reforma do Novo Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/17, e sobre mudanças ocorridas no desenho curricular do Ensino Médio da Paraíba a partir da criação do Programa de Escolas Integrais (2016). Para tal, investiga e analisa documentos oficiais, notadamente da Paraíba, entre eles as *Diretrizes Operacionais 2020: das escolas da rede estadual de ensino na Paraíba* (Portaria nº 1330/2019, de 09 de dezembro de 2019) e o Edital de Bolsas nº 008/2019, que trata da concessão de quotas de bolsas do programa Gira Mundo Finlândia – formação de professores (HANK ou TAMK).

Andrey Lopes de Souza e Valéria de Jesus Leite, no texto intitulado “Percepções de alunos e alunas do ensino médio sobre o conhecimento histórico: o ensino de história entre os saberes ensinados e os saberes designados a serem ensinados”, trazem para o debate a importância do conhecimento científico e do conhecimento histórico para o cotidiano de adolescentes e jovens. O artigo apresenta uma análise sobre as percepções dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio sobre História, mostrando os dados coletados, por meio de pesquisa quali-quantitativa, realizada através de um questionário semiestruturado, baseado na escala *likert* e aplicado via formulário Google junto a escolas de educação básica. Os resultados da pesquisa indicam que grande parte dos alunos pouco sabem identificar um conhecimento científico, e que o livro didático é o principal acesso ao conhecimento histórico.

Já Luciana Meire Gomes Reges, no artigo “Por uma história local: relatos de experiências na formação do docente de História”, aborda a relação entre a disciplina de estágio supervisionado, educação patrimonial e o ensino de História Local. Ao mesmo tempo que analisa a relação teoria e prática da abordagem de História Local elaborada e desenvolvida pelo professor Gustavo D’Almeida

¹⁴ Alternative Right webzine foi uma revista de extrema direita publicada nos EUA a partir de 2010 por Richard B. Spencer. O termo alt-right, mais do que uma abreviação, passou a denominar essa extrema direita e seus métodos, entre eles uma alternate history (alt-history), que pode ser contada chegando a diferentes finais. Ver https://pt.wikipedia.org/wiki/Direita_alternativa; <https://en.wikipedia.org/wiki/Alt-right> e https://en.wikipedia.org/wiki/Alternate_history.

Lobo (Departamento de História – Fafidam/UECE). Os relatos de experiência do professor (2010-2020) são propostas desafiadoras para o ensino de história, já que permitem perceber em que medida o local se relaciona com outras experiências históricas, podendo ser elas locais e/ou nacionais/internacionais. E assim, realizar conexões entre o conhecimento histórico (História Escrita) e o cotidiano (História Vivenciada). Esse conjunto de reflexões chama atenção para os diferentes espaços de aprendizagem histórica e como a História e a própria ciência, como um todo, estão enfrentando o negacionismo. Na abertura do texto, falamos que há “algo na temporalidade contemporânea algo que estaria tornando o ensino de história, ao menos num primeiro momento, desinteressante, e que estaria na base de certa impaciência de parte das alunas e alunos do ensino básico (...)” (RANGEL, 2021, p. 4). De certo modo, o dossiê busca explicar esse “desinteresse”, apresentando argumentos plausíveis de que a ascensão do negacionismo via propagação das *fake news* não será vencida pela história de caráter memorialista e enciclopédica que ainda temos em sala de aula e nos livros didáticos.

Os (as) autores(as) chamam a atenção para o fato de que é preciso instituir outras narrativas no espaço escolar, de modo que histórias de vida apareçam, ou seja, os textos nos mostram que está faltando história sobre gente (indígenas, povos do campo e outros ancestrais) na sala de aula, que tem pouca história do cotidiano e que há uma carência de histórias que afetem os corações das crianças e adolescentes. O campo da história pública, em diálogo com o do Ensino de História, tem se debruçado sobre as diferentes formas que o conteúdo de História se apresenta a seu público, e ambos têm afirmado que é preciso reconfigurar a forma e o conteúdo a ser ensinado. Para as pesquisadoras Juniele Almeida e Marta Rovai,

fazer história pública não é só ensinar e divulgar certo conhecimento. Pressupõe uma pluralidade de disciplinas e integração de recursos diversos. É um novo caminho de conhecimento e prática, de como se fazer história, não pensando na preservação da cultura material, mas em como colaborar para a reflexão da comunidade sobre sua própria história (ALMEIDA; ROVAI, 2011, p. 8).

Diante de um cenário tão complexo, acreditamos que o trabalho das e dos professores é fundamental nesse momento, sobretudo, para garantir que crianças e adolescentes sejam capazes de fazer uma leitura crítica dos fatos e acontecimentos a partir dos inúmeros dispositivos e ferramentas (conceitos, análises históricas, documentos) que a disciplina oferece. Sabemos que “o papel do historiador(a)/professor(a) é senão o de trazer um pouco mais de inteligibilidade sobre o mundo e aumentar a lucidez dos **seus co-cidadãos**” (HARTOG, 2017, p. 36-37, grifo nosso), apesar dos engenheiros do Vale do Silício insistirem em difundirem que sem a matemática ninguém no período Antropoceno sobreviverá. Ora, sem dúvida que o mundo contemporâneo exige de nós outras chaves de leitura, mas a História continua sendo a indispensável e fundamental para se ler o mundo.

Hoje, defender a existência do Ensino de História no espaço escolar é lutar para que os adolescentes e jovens aprendam a reagir a toda a manipulação que vem sendo feita pelo Estado, via capital internacional, do seu horizonte de expectativas, bem como, que eles percebam que o passado não é um dado abstrato, mas é formado por indícios de experiências, muitas vezes de resistência de pessoas que lutaram contra a opressão, a pobreza, o preconceito e o racismo. O que está em jogo, sem dúvida, é o sentido de história para uma geração que busca explicação/compreensão para alguns fenômenos/fatos/acontecimentos em espaços ou instituições que negam os fatos e o conhecimento científico. Os textos reunidos neste dossiê irão ajudar a enfrentar os desafios na trincheira chamada *pós-verdade*.

Fontes

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de

licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.

RANGEL, Marcelo de M. Ensino de História: temporalidade, pós-verdade e verdade poética. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, p. 01-27, 2021.

Oxford Dictionary. 2016 word of the year. Disponível em <https://en.oxforddictionaries.com/word-of-the-year/word-of-the-year-2016>. Acesso em 10 nov. 2021.

Referências

ANDRADE, Juliana Alves de. Introdução. In ARAGÃO, Luiz Adriano Lucena et al (Orgs.). *Encruzilhadas da Pesquisa no Ensino da História*. Porto Alegre: Editora Fi, 2020, p. 14-31.

ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Orgs.). *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011, p. 19-31.

ALVIM, Mariana. *Quem são e o que pensam os brasileiros que acreditam que a Terra é plana*. 2017. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-41261724>. Acesso em 12 nov. 2021.

ARÈNES, Alexandra, LATOUR, Bruno, GAILLARDET, Jérôme Giving depth to the surface: An exercise in the Gaia-graphy of critical zones. *The Anthropocene Review*, 5(2), 2018, p. 120-135.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. Para entender o negacionismo do holocausto. *Revista Ciência Hoje*, v. 01, n. 16, 2020, p. 1-4.

CORRÊA, Antonio. (2014). *Movimento antivacina gera surto de doenças nos EUA*. 2014. Disponível em https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/02/140221_vacinas_doencas_dg. Acesso em 23 nov. 2021.

D'ANCONA, Matthew. *Pós- Verdade*. Trad. Carlos Szlakj. Barueri: Faro Editorial, 2018.

HARTOG, François. Ainda cremos em História? In *Crer em história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LATOUR, Bruno. *Jamais Fomos Modernos*. São Paulo: Editora 34, 2013.

LATOUR, Bruno. *Revista de Antropologia*, v. 57, n. 1, p. 11-31, 2014.

LATOUR, Bruno. *Cogitamus: Seis Cartas sobre as Humanidades Científicas*. São Paulo: Editora 34, 2016.

MENESES, Sônia. Uma história ensinada para Homer Simpson: negacionismos e os usos abusivos

do passado em tempos de pós-verdade. *Revista História Hoje*, v. 8, n. 15, p. 68-88, 2019.

NARLOCH, Leandro. *Guia politicamente incorreto da História do Brasil*. São Paulo: Leya Editora, 2009.

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.

SATO, Masayuki. Historiografia Cognitiva e historiografia normativa. In MALERBA, Jurandir (Org.). *A história escrita: teoria e história da historiografia*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 167-179.

SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina SA, 2009.

SANTOS, Maria Aparecida Lima; ANDRADE, Juliana Alves de. A Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-FP) e a primazia da pedagogia das competências nos currículos das licenciaturas. In: GABRIEL, Carmen Tereza; MARTINS, Marcus Leonardo Bonfim (Orgs.). *Formação docente e currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 2021, v. 01, p. 147-162.

SILVA, Renán. *Lugar de Dúvidas: sobre a prática de análise histórica*. Breviário de inseguranças. Trad. Cristina Antunes. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

WHITE, Hayden. Enredo e verdade na escrita da história. In: CERTEAU, Michel de. *A história escrita: teoria e história da historiografia*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 191-210.

Notas de autoria

Damião de Lima é graduado em História pela UFPB. Mestre em Economia pela UFPB e Doutor em História Econômica pela USP. Atualmente é Professor Associado da Universidade Federal da Paraíba. Atua na área de História e Educação, História Contemporânea e Ensino de História. Líder do Grupo de Pesquisa: A Condição Discente. Coordenador do Projeto PROLICEN. Coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino de História. Membro do Programa de Pós-graduação em História (PPGH/UFPB). Membro do Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória). E-mail: damiaodelima@gmail.com.

Juliana Alves de Andrade é pós-Doutoranda em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF), sob a supervisão da Professora Dra. Flávia Caimi. Doutora em História (UFPE). Professora da Licenciatura em História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e da Rede PROFHISTÓRIA-UFPE. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Culturas (NEPHECs), onde realiza pesquisas sobre: Avaliação da Aprendizagem em História e Pesquisa Prática da Prática de Ensino em História. E-mail: julianadeandrade.ufrpe@gmail.com.

Contribuição de autoria

Damião de Lima e Juliana Alves de Andrade contribuíram igualmente (concepção do texto, coleta de dados e análise de dados, elaboração do manuscrito, redação, discussão de resultados).

Como citar esse artigo de acordo com as normas da revista

LIMA, Damião de; ANDRADE, Juliana Alves de. Ensinar história em tempos de pós-verdade: o que está em jogo?. *Sæculum – Revista de História*, v. 26, n. 45, p. 175-188, 2021.

Contribuição de autoria

Não se aplica.

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Este artigo está licenciado sob a [Licença Creative Commons CC-BY](#). Com essa licença você pode compartilhar, adaptar, criar para qualquer fim, desde que atribua a autoria da obra.

Histórico

Recebido em 14/12/2021.

Modificações solicitadas em 14/12/2021.

Aprovado em 18/12/2021.