

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

YURI FERREIRA MENDES DE CARVALHO

PROFESSOR... E ADÃO E EVA?

**OS DESAFIOS DO PROFESSOR DE HISTÓRIA EM SEU COMPROMISSO ÉTICO
E CIENTÍFICO NO SÉCULO XXI (UM ESTUDO DO BRASIL PARALELO)**

GUARULHOS

2021

YURI FERREIRA MENDES DE CARVALHO

PROFESSOR... E ADÃO E EVA?

**OS DESAFIOS DO PROFESSOR DE HISTÓRIA EM SEU COMPROMISSO ÉTICO
E CIENTÍFICO NO SÉCULO XXI (UM ESTUDO DO BRASIL PARALELO)**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Ensino de História
– ProfHistória da Universidade Federal de São
Paulo como requisito parcial para obtenção do
grau de Mestre em Ensino de História

Orientador: Prof. Dr. Fábio Franzini

GUARULHOS

2021

C331p Carvalho, Yuri Ferreira Mendes de

Professor– e Adão e Eva? : os desafios do professor de história em seu compromisso ético e científico no século XXI (um estudo do Brasil Paralelo) / Yuri Ferreira Mendes de Carvalho, 2021.

163 p.

Orientador: Fábio Franzini.

Dissertação (Mestrado profissional) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2021.

Título em inglês: Teacher– what about Adam and Eve? : the challenges of the History teacher in its ethical and scientific commitment in the 21st century (a study of Brasil Paralelo)

YURI FERREIRA MENDES DE CARVALHO

PROFESSOR... E ADÃO E EVA?

**OS DESAFIOS DO PROFESSOR DE HISTÓRIA EM SEU COMPROMISSO ÉTICO
E CIENTÍFICO NO SÉCULO XXI (UM ESTUDO DO BRASIL PARALELO)**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Ensino de História
– ProfHistória da Universidade Federal de São
Paulo como requisito parcial para obtenção do
grau de Mestre em Ensino de História

Aprovado em: ____ de _____ de 2021

Prof. Dr. Fábio Franzini – Orientador
Universidade Federal de São Paulo

Prof. Dr. Antonio Simplício de Almeida Neto
Universidade Federal de São Paulo

Prof. Dr. Rodrigo Turin
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Dedico esta dissertação à minha sobrinha e afilhada Helena. Que ela possa usufruir de um futuro melhor se comparado ao que vivemos neste momento.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à minha família, por toda a paciência que tiveram comigo durante esses anos, agradeço também aos meus professores e à turma do ProfHistória de Guarulhos de 2019 (também chamada de Barra Forte das Veredas), bem como ao meu professor orientador Fábio Franzini e aos professores da banca de qualificação e defesa Rodrigo Turin e Antônio Simplício de Almeida Neto. Agradeço à minha namorada e à minha sogra pelos momentos em que estive escrevendo e estudando. Sei que não sou uma pessoa fácil de conviver quando estou focado em escrever e produzir um material acadêmico.

Agradeço por estar vivo. Nesses dois anos de pandemia de Covid-19 a luta pela sobrevivência se tornou uma realidade imperativa, o que nos traz por um lado uma revolta em relação aos desastres políticos do Brasil após 2018, mas, ao mesmo tempo, nos traz à lembrança o fato de sermos humanos e como tais, frágeis em corpo e emoção.

Agradeço também a oportunidade de poder escrever o texto que se seguirá. Num Brasil desigual e com constantes ataques políticos e ideológicos à academia e à ciência brasileira, poder escrever e defender ideias é uma oportunidade para poucos. Agradeço ao ato heroico de meus colegas por conseguirem fazer o mesmo e por me ajudarem a manter o foco. A vontade de desistir foi constante, mas serviu como um teste de resiliência para nossas vidas. Escrever uma dissertação sobre ensino de História em plena pandemia e governo Bolsonaro não é fácil, mas por ser imprescindível, deixaremos o nosso registro.

Por fim, agradeço aos seres humanos que vieram antes de mim e que puderam me ajudar a fundamentar ideias que se partissem apenas de mim seriam frágeis e fracas. Como diria o poeta Edward Carpenter, *não deixeis apagar a chama!* Espero ter conseguido superar este desafio.

A ciência é muito mais do que um conjunto de fatos.

É uma maneira de pensar.

Carl Sagan

RESUMO

Este trabalho começa realizando uma análise das contestações às instituições escolares, principalmente em relação aos professores de história do ensino básico no Brasil, demonstrando os perigos envolvidos com a *pedagogização* da sociedade. Para tanto, um estudo de caso foi feito em relação ao vídeo *1964 – O Brasil entre armas e livros* do grupo Brasil Paralelo, além da análise minuto a minuto dos elementos presentes no “documentário”, o trabalho apresenta possibilidades do uso de vídeos vinculados a plataformas de *streaming* para uso didático pelos Professores de História. Também é proposta análises de construções de narrativas históricas, oferecendo instrumentos para que os professores de história possam ter critérios mais acurados quando forem realizar uma curadoria de vídeos ou mesmo oferecer algum material paradidático aos seus alunos.

Palavras-chave: Narrativa, Compromisso Ético e Científico, Ensino de História, Brasil Paralelo, Golpe de 1964.

ABSTRACT

This work begins by conducting an analysis of the challenges to school institutions, especially in relation to history teachers of basic education in Brazil, demonstrating the dangers involved with the totally pedagogised society. To this end, a case study was made of the video *1964 - Brazil between weapons and books* by the Brasil Paralelo group (Parallel Brazil in English). In addition to the minute-by-minute analysis of the elements present in the “documentary”, this work presents possibilities for the use of videos available in streaming platforms for didactic use by History Teachers. It is also proposed an analysis of the construction of historical narratives, offering instruments so that history teachers can have more accurate criteria when choosing videos or even offer some paradidactic material to their students.

Keywords: Narrative, Ethical and Scientific Commitment, History Teaching, Brasil Paralelo, 1964 Coup.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR EM QUESTÃO	13
2 O BRASIL PARALELO E SUA REALIDADE PARALELA	42
3 ANÁLISE DO ASPECTO ÉTICO E CIENTÍFICO DO HISTORIADOR	77
4 NARRATIVA NEGACIONISTA: DO VENENO AOS ANTÍDOTOS – UMA PROPOSTA DE CURADORIA	117
CONCLUSÃO	140
REFERÊNCIAS	143

INTRODUÇÃO

“Professor... e Adão e Eva?” foi a pergunta de uma aluna durante a primeira aula para o primeiro ano do ensino médio. Em meio às apresentações dos *Sahelanthropus tchadensis* e dos diversos *Australopithecus* para demonstrar a evolução humana, dialogando com a biologia (cladística) para enfim focar na história humana em si, a aluna lançou esse questionamento.

Errado em questionar a aluna não estava, ainda que não científico, o estudo do mito criacionista judaico-cristão pode fazer parte de uma aula de história. Mas reside aqui uma série de perigos óbvios: a exemplificação clara do conhecimento prévio da aluna acerca do início da humanidade, o profundo enraizamento da crença religiosa em que aquela comunidade escolar vivia; no limite, haveria o embate entre ciência e religião em sala de aula.

De fato, o questionamento da aluna se caracterizava como profundamente religioso e nada científico, talvez tenha sido a primeira vez em que ela se deparava com as ideias de início da espécie humana num conceito darwinista. Como professor, respondi ao questionamento dizendo que em sala de aula o nosso compromisso é com a ciência e com as construções racionais e lógicas sobre a realidade, que ainda que entendesse a existência de diversas crenças religiosas de quaisquer ramos e denominações, a sala de aula seria um ambiente laico, em que poderíamos até estudar diversos mitos de origem, mas jamais os afirmando como verdade.

E assim, pensei em modo mais abrangente: para que uma narrativa possa se legitimar como história a ser ensinada, é preciso que exista uma série de entendimentos criteriosos. Em primeiro lugar a comprovação da existência de fatos concretos do passado – uma acuidade científica. Depois, precisamos entender que a mera coleção de fatos históricos não necessariamente significa história, que há nesse trabalho de ensino em sala de aula uma narrativa construída, uma interpretação dos fatos, pelo professor e também pelos alunos. Identificar as maneiras pelas quais as interpretações dos fatos serão apresentadas à uma sala de aula exige que o professor compreenda o elemento ético presente, pois deve sempre respeitar a alteridade – incluindo aqui a crença em mitos de criação por parte dos discentes.

Através desses questionamentos, e querendo aprofundar nessas problemáticas, comecei a cursar o ProfHistória em Guarulhos em 2019 através da UNIFESP. Foi no ambiente acadêmico que esse trabalho começou a ser confeccionado concretamente. As inquietações provenientes da sala de aula somadas às questões historiográficas estudadas deram o

direcionamento daquilo que me proporia a escrever. Entender como se dá a relação entre a história ensinada – curricular – frente ao que alunos e sociedade aprendem para além do currículo. Debater como o aspecto científico tem sido deixado de lado em discursos massificados, compreender a existência de uma disputa de narrativas que saem da sociedade e entram na sala de aula (que por sua vez é parte constituinte da sociedade). Entender como a escola não se configura mais como exclusiva ou até mesmo como protagonista quando se trata de ensino de história. Entre tantas problemáticas, uma que merecia destaque: a proeminência de narrativas históricas vinculadas em vídeos postados em plataformas de *streaming*, principalmente o YouTube, uma vez que autores e criadores de conteúdo não possuem tantas restrições para terem seus trabalhos divulgados.

Portanto, para a confecção desse trabalho eu poderia escolher qualquer “tema criacionista” ou tema que busca uma narrativa paralela à realidade. Foi o nosso momento histórico presente que me alavancou para falar de política, ou mais precisamente, sobre as novas narrativas políticas acerca do Golpe Militar sofrido pelo Brasil em 1964. O momento atual brasileiro serve como um estudo de caso concreto para se elaborar concepções historiográficas mais amplas, sempre nos colocando dentro da sala de aula e na atuação profissional dos professores de história. Os anos que se seguem – de 2018 até 2021 - necessitam de intervenções analíticas cirúrgicas do ponto de vista histórico, não apenas pelo que ocorre, mas principalmente pela narrativa que procura legitimar as atitudes político-ideológicas contemporâneas.

Haverá um tempo em que raciocínios e concepções mais abrangentes se estabelecerão novamente, por enquanto, paira sobre parte da sociedade brasileira um discurso raso e superficial - isso se deve à restrição dos discursos na internet em meros “280 caracteres” do Twitter? Talvez sim, talvez não. O fato é: há uma parcela da sociedade brasileira que possui um alinhamento político e ideológico - que a despeito da realidade - cria uma narrativa deslocada do mundo sob o ponto de vista ético e científico. Portanto, ao escolher como foco de pesquisa um trabalho cinematográfico do grupo de extrema direita denominado “Brasil Paralelo”, faço destas linhas uma contestação ao saudosismo simpático ao regime militar instaurado em 1964. Para além, procuro colaborar com o debate historiográfico brasileiro, apresentando ideias por vezes marginalizadas como as defendidas por Johann Gustav Droysen ainda no século XIX.

*

De uma maneira mais clara e evidente, tentarei costurar este trabalho seguindo trilhas investigativas que servirão como temáticas dos capítulos: no primeiro momento a apresentação

da escola contestada em compasso com uma sociedade que se torna pedagogizante. Para isso, o estudo de conceitos como Forma Escolar, Cultura Escolar, ensino de história em sala de aula, dentre tantos outros se fazem pertinentes. Em segundo lugar, apresentarei o estudo de caso em si, analisando – dentre tantos trabalhos revisionistas – a principal obra do Brasil Paralelo, denominada *1964 – O Brasil entre armas e livros*. Uma obra carregada de discursos negacionistas e que procura recontar uma versão pseudocientífica dos eventos que ocorreram na década de 1960. Digo pseudocientífico pois a obra se pretende didática, ou seja, há uma intenção de que se trata da verdade dita. Sendo assim, precisamos analisar cuidadosamente para saber se de fato se trata de algo epistemologicamente legítimo ou não, como o trabalho demonstrará, a falta de legitimidade científica torna a obra supracitada uma charlatanice, ainda que tenha sido extremamente divulgada e aceita perante parte da sociedade brasileira. Eis aí um dos perigos enfrentados pelos historiadores e, principalmente, pelos professores de história. Mais triste ainda seria constatar que parte desses profissionais sejam flagrados endossando tal discurso.

É por isso que o penúltimo capítulo faz um debate acerca das disputas de narrativas, talvez seja uma forma de instrumentalizar o professor de história com aquilo que parte da historiografia nos concede como legitimidade ao nosso trabalho. Assim, procuro oferecer não uma cartilha ou mesmo plano de ação didático, mas antes reflexões acerca da produção histórica para a sala de aula, um ambiente em que diversas e divergentes visões de mundo se concentram e se misturam, deixando aos professores de história a tarefa de decifrá-las. Como forma de contraponto, o último capítulo, apresentado como a parte propositiva desta dissertação, se configura numa espécie de curadoria de canais disponíveis no YouTube, mas que, diferentemente do Brasil Paralelo, possuem visões mais acuradas sobre os acontecimentos relatados.

1. A INSTITUIÇÃO ESCOLAR EM QUESTÃO

O espaço em disputa é a sala de aula, disputa que por vezes se desdobra na chamada história pública. Neste contexto de século XXI advogo que a sociedade está cada vez mais “pedagogizante” ao passo que a instituição escolar está incessantemente sendo contestada.

Creio que para se fazer essa defesa veemente devemos compreender conceitos como Forma Escolar e Cultura Escolar, compreender como, na prática e na teoria, esses dois conceitos nos ajudam a enxergar o espaço da sala de aula e apontar de que forma este espaço perde protagonismo – ou melhor, o monopólio – na aprendizagem de história no século XXI. Para isso, ampliaremos o debate utilizando autores consagrados que já se debruçaram sobre o tema, bem como aqui e ali enveredaremos no retrospecto histórico para fundamentarmos essa percepção de “sociedade pedagogizante” e instituição escolar em questão.

Discutiremos inclusive as diferenciações e complexidades que envolvem uma prática pedagógica baseada na escrita e/ou na oralidade – tudo para que, ao chegarmos no estudo das plataformas de *streaming* como o YouTube, o leitor possa estar bem familiarizado com os conceitos de forma e cultura escolar e seus desdobramentos num mundo demasiadamente conectado pela internet.

*

A percepção massificada, tanto na sociedade quanto nas escolas, é a de que esta configuração atual das escolas – salas de aula, professor e aluno, material didático, disciplinas, regramento temporal, etc. – foi construída como reflexo da Revolução Industrial e das mudanças sociais do século XIX. O que não faltam são pessoas (sejam elas professores ou não) que atribuem o “sinal” das escolas (sirenes e etc.) como sendo um subproduto das antigas fábricas; mas, ainda que a Revolução Industrial tenha influenciado a escola como parte da sociedade, o estudo da história do ensino nos permite olhar além do horizonte e começarmos então a visualizar o que pretendo aqui demonstrar como forma escolar.

A primeira pergunta a ser feita seria: a forma escolar - enquanto fato social - existe ou não existe? Para tanto, a leitura do artigo “Sobre história e a teoria da forma escolar”,¹ de

¹ VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. **Sobre a história e a teoria da forma escolar**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 33, jun. 2001, p. 7-47.

Vincent, Lahire e Thin, é de fundamental importância. Os autores se utilizam da sociologia (precisamente a “sociologia da educação”) e dos conceitos de Durkheim e Chartier, até porque, para a concepção histórica da forma escolar se faz necessário compreender a sua formação social. Assim, talvez o que chamamos aqui de forma escolar exista de fato, mas **sem** uma objetivação específica, portanto, é mais um fenômeno social não-intencional do que uma atividade individual ou mesmo racional em sua grande configuração - isso se focalizarmos principalmente **os efeitos** da Forma Escolar na sociedade. Sobre a conceituação da Forma Escolar devemos lembrar que ela é uma maneira de descrever e problematizar uma realidade empírica, ou seja, há neste aspecto uma intencionalidade do sujeito que a estuda.

Mas, em resumo, podemos dizer que a forma escolar estaria no âmbito das relações sociais: “A forma é, antes de tudo, aquilo que não é coisa, nem ideia: uma unidade que não é da intenção consciente”², envolve a sociedade, a economia, a religião, etc.

Contrariando o senso massificado (ou senso comum entre os profissionais da educação) de que a forma escolar seja um efeito tão-somente das influências da Revolução Industrial, os autores supracitados consideram que a forma escolar tem seu início quando o Estado passa a existir na sua maneira moderna de denominação - vale notar que para os autores a forma escolar nasce **junto** ao Estado, ao mesmo tempo, mas sem uma relação de causalidade entre si: são fenômenos que se relacionam, porém, de maneira intrínseca e não de causa e efeito. Assim, a forma escolar como compreendemos têm um início, mas não possui uma origem – no sentido em que origem nos remete a algo um tanto místico enquanto início nos remete à uma historicidade.

Em perspectiva histórica: nas mudanças das relações vassálicas de subserviência para a formatação do Estado moderno podemos dizer que ocorre uma espécie de “refinamento do exercício do poder”, na qual um indivíduo passa a executar determinados comportamentos sem a necessidade de um comando particular, individualizado, essa espécie de “servidão voluntária”³ é cada vez menos aparente, ainda que permaneça nas relações sociais. Estamos em uma seara que faz muito sentido ao adicionarmos os conceitos de Foucault em *Microfísica do Poder*⁴, principalmente quando ele trata da capacidade do poder em se “capilarizar” e se

2 Ibid., p. 9.

3 Termo divulgado por Etienne de La Boétie em sua obra “Discurso da Servidão Voluntária”. BOÉTIE, Etienne de La. **Discurso Sobre a Servidão Voluntária**. Cultura Brasileira, 2004. Disponível em: <http://www.culturabrasil.org/zip/boetie.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.

4 FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

manifestar nos indivíduos sem uma intenção individual como agente, diz Michel Foucault: "nada mudará a sociedade, se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo e ao lado dos aparelhos de Estado em um nível muito mais elementar, no cotidiano, não forem modificados".⁵

Essas formas de poder não-consciente devem ser percebidas de modo diferente ao que Freud se refere em suas obras, pois neste início do recorte histórico que estamos avaliando – do século XV ao XVII - a individualidade burguesa ainda não existia plenamente, pois ela apenas se estabelece no final do século XIX. Podemos dizer assim, para fecharmos este entendimento, que uma das principais características da Forma Escolar são suas relações com as estruturas de poder.

*

A forma escolar é uma construção histórica e pode ser reconhecida através dos mecanismos historiográficos. Vincent nos demonstra que aquilo que muitas vezes dizemos no cotidiano - “sempre vi meu avô fazendo e repito o que ele fazia” - é, em última instância, uma espécie de modelo de aprendizagem que leva consigo a interação individual entre dois sujeitos, comum ao período imediatamente anterior à formação do Estado moderno. Assim define o autor:

o que aparece em certa época, nas sociedades europeias, é uma forma inédita de relação social entre um “mestre” (num sentido novo do termo) e um “aluno”, relação que chamamos pedagógica. Ela é inédita em primeiro lugar, no sentido em que é distinta, se autonomiza em relação às outras relações sociais. [...] de agora em diante, será considerada como a antiga sociedade, “aprender” se fazia “por ver-fazer e ouvir-dizer” [...] a criança -, fazia a aquisição do saber ao participar das atividades de uma família, de uma casa. Dito de outra maneira, aprender não era distinto de fazer.⁶

É no surgimento da impessoalidade do Estado moderno que advém o processo de aprendizagem através de manuais, uma característica importante na configuração da forma escolar – “um modo de socialização escolar se impôs a outros modos de socialização”.⁷

Não só a socialização da aprendizagem se modifica, a forma escolar passa a determinar a forma de estudo, sabemos disso porque podemos visualizar historicamente o advento da escrita como meio de objetificação da aprendizagem. O alcance dessas configurações da forma

5 Ibid.

6 VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. **Sobre a história e a teoria da forma escolar**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 33, jun. 2001, p. 13.

7 Ibid., p. 11.

escolar chega a influenciar outros segmentos da sociedade, exemplificando e ao mesmo tempo relacionando com tempos mais atuais: a implementação de avaliações processuais dentro de instituições financeiras ou empresariais para evolução funcional seria a “pedagogização” das relações sociais e, conseqüentemente, das instituições burocráticas.

Mesmo aqueles que não sabem ler ou escrever acabam, de uma forma ou de outra, se submetendo ao “formato” da forma escolar e a compreender a escrita como regra social no seu sentido de normatização. Muitas divergências ocorrem durante esse processo na história, no Antigo Regime parte da própria nobreza impulsionava determinados conflitos pois o espaço escolar, na sua concepção, pressupõe um sistema mais igualitário de regras, o que gerava certa temeridade das classes superiores.

A forma escolar é o retrato da “pedagogização”, da relação pedagógica, por isso, devemos enxergar a existência de sistemas escolares com seus espaços e seus tempos especificados, uma forma escolar de socialização que antes se dava no cotidiano da sociedade e que agora reside numa instituição específica: a escola. Ou criamos consciência de que este é um processo - uma construção humana e histórica - ou não perceberemos algo evidente: a pedagogização atual da sociedade extrapola os muros das escolas. A configuração da forma escolar nos dias atuais não se limita ao tempo e espaço regular da escola simplesmente. Nos dias de hoje, as crianças, mas principalmente os pais, são capazes de criticar a Instituição Escolar em si ao mesmo tempo em que frequentam aulas de judô, natação, línguas estrangeiras, visitam museus, realizam jogos interativos com finalidades pedagógicas, se matriculam em cursinhos de robótica, realizam diversos passeios históricos, etc. – formas escolares por definição. A vitória da forma escolar sobre a sociedade está manifesta no “contra turno” escolar plenamente ocupado com atividades pedagógicas, pois deve ser “aproveitado” integralmente numa lógica de aprimoramento educacional constante e incessante. Há sempre, porém, um conflito nessas regras estruturais, pois as relações pedagógicas não deixam de ser em si opressoras: pessoas no nosso cotidiano com menos tempo de lazer *in sui* e com crescimento de transtornos emocionais tais como a ansiedade e depressão (tema que apenas tangencio aqui, pois não é nosso foco de estudo).

*

Ainda dialogando com a obra de Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin⁸, podemos agora entender também alguns aspectos da cultura escolar: o livro didático como um manual em si e o aparato escolar de poder. Somente a ideia de criar uma “Escola” pressupõe a forma escolar, para efeitos de exemplo, analisemos uma característica do que seria uma “escola de indígenas para indígenas”: hoje no Brasil passou-se a codificar em escrita uma cultura que sempre foi ágrafa, não existe uma “oralidade primária” mais, todos vivem numa espécie de normatização, não negam a oralidade, mas sabem que a sociedade atual se estipula por meios codificados e escriturados. Até para questionar essa estrutura se faz necessário a apropriação “desse poder” escriturário.

Assim demonstra Serge Gruzinski em *O Pensamento Mestiço*⁹ quando explica que indígenas acabaram se “formatando” quando construíram igrejas segundo as regras impostas pelos europeus, mais do que isso, como os indígenas reliam sua própria mitologia não mais pela oralidade em si, mas (também) através da forma como os europeus relataram suas mitologias pela escrita, uma espécie de pensamento mestiço¹⁰ – não podemos aqui nos enganar e cair na falácia de que esses povos foram aculturados, mas sim de que novas formas culturais surgiram. Eles recriam - a partir do poder imposto - nas formas de leitura de suas tradições culturais. Na verdade, não apenas pela escrita, mas também por imagens.

Ou, ainda exemplificando, como em determinados países africanos que passam atualmente por crises de geração (ou diria mesmo de identidade, língua e religião): sociedades baseadas na oralidade que agora possuem uma “oralidade secundária” – um saber que foi codificado, mas que ainda permanecem elementos de oralidade. São secundários pois a oralidade não é mais a forma preponderante do conhecimento na sociedade em questão, ainda que as práticas da tradição oral sejam mantidas – é a “tecnologização” da palavra - como demonstrado por Walter Ong (um escritor e padre jesuíta que diferencia as relações entre a escrita e a oralidade).¹¹

8 VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. **Sobre a história e a teoria da forma escolar**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 33, jun. 2001.

9 GRUZINSKI, Serge. **O Pensamento Mestiço**. Tradução de Rosa Freire d' Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

10 Ibid., 2001.

11 ONG, Walter J. **Oralidade e Cultura Escrita**. Trad. Enid Abreu Dobránsky. São Paulo: Papyrus, 1998.

A forma escolar não é imutável ainda que cultural, é uma “recorrência através de modificações” - muito diferente, portanto, do conceito de longa duração defendido por Braudel¹².

Como demonstrado por diversos autores do tema como André Chervel¹³, até mesmo no absolutismo europeu a aprendizagem ocorria através da retórica e da linguagem: novos modelos didáticos, metodológicos ou mesmo pedagógicos surgiram, mas ainda assim permaneceram dentro de um arcabouço de relações sociais denominado de forma escolar. Ainda que uma determinada cultura escolar se utilize dos antigos métodos de “saber-fazer” pois a Cultura Escolar é sempre formada de múltiplas camadas temporais.

O estudo da matemática através da música, por exemplo: este saber estará previamente codificado para ser ensinado. Não quero dizer aqui que dentro dessa relação de poder - da forma escolar - a escola atual não possa ser refinada, melhorada ou aperfeiçoada, os conceitos trabalhados podem se estabelecer de uma maneira mais próxima dos alunos no processo de aprendizagem, com mais significado por assim dizer.

Vincent se utiliza inclusive das ideias de Max Weber¹⁴ e seu conceito de tipos ideais para demonstrar a diferenciação entre sociedades que se baseiam nos saberes orais e outras nos saberes em codificação escrita. Na verdade, nas chamadas sociedades primitivas segundo a categorização de Weber não se polariza muito a relação entre o conhecimento oral e o escrito: no mundo pré-socrático grego, religião, política, economia e mito (sobre o mito podemos dizer que existe um eixo comum narrativo, mas a forma de contar varia na oralidade de um grupo para outro), não eram vistas de forma separada entre oralidade e escrita – o nascimento da racionalidade na Grécia não separa o *logos mítico* do *logos epistêmico* pois pensa o mundo a partir de elementos da natureza.

A importância da escrita é de inigualável comparação: se coloca de forma escrita o que antes era parte do cotidiano. A codificação escrita é uma tecnologia, e muito poderosa, a ponto de muitas correntes historiográficas separarem cronologicamente o período histórico humano

12 Para mais informações sobre o processo de “Longa Duração” de Braudel ver: RIBEIRO, Guilherme.

Fernand Braudel, Geohistória e Longa Duração: Críticas e Virtudes de um projeto historiográfico. São Paulo: Annablume, 2017.

13ViñaoFrago, David Hamilton, Dominique Julia, e mais precisamente André Chervel em: CHERVEL, André.

História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação. Porto Alegre, n. 02, 1990, p. 177-229.

14 VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. **Sobre a história e a teoria da forma escolar.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 33, jun. 2001. p - 19.

entre antes e depois da escrita (história e pré-história); a escrita tem a capacidade de codificar, mas por outro lado ela descontextualiza a vida, uma vida que antes jamais poderia ser dissociada de si mesma – a nossa forma de descrição da vida atualmente é escriturária, na qual ocorre uma espécie de objetivação do mundo, pois você pode objetivar uma prática ou uma ideia, mas não se vive aquela ideia pela codificação escrita em si e por si. Por outro lado, vale notar que nossos tempos são aqueles em que ao se praticar a leitura, se aprende o mundo - o saber-fazer oral está presente em fragmentos das relações sociais atuais. A oralidade não desaparece, mas se realiza em interação com a escrita, às vezes, a questionando.

Ressalto mais uma vez o aspecto da impessoalidade da forma escolar, mais preocupada com as regras em si do que com o próprio saber – ainda que articulados -, já que antes o saber e o saber-fazer andavam juntos e que agora passa a existir uma codificação do saber (o saber-fazer em si mesmo não necessitava de explicações formais). A forma escolar é o que é, está assim e se configurou assim, não há juízo de valor aqui, ela não é boa ou má. (Ou melhor, antes de se valorar a forma escolar como boa ou ruim, se faz necessário conceituar a ética estabelecida pelas relações de poder – uma outra discussão).

Podemos até nos aventurarmos a perguntar: “e se não fosse a existência da forma escolar?”, certamente seria outra coisa a existir, mas no estudo da história, como bem sabemos, não existe a pretensão do “e se”. A forma escolar é a grande normatização das relações sociais e ainda que aqui e ali ocorram tentativas de desregramento, são sempre desregramentos tendo a forma escolar como referencial.

*

Neste trabalho concordo com Vicent, Lahire e Thin de que a forma escolar nasce em meados do século XVI e atravessa os séculos até o nosso presente século XXI, estabelecendo uma relação entre mestre e aluno baseada numa codificação escrita, o que em última análise significa uma série de normas e códigos de caráter impessoal. Obviamente se trata de um exercício de poder que acaba gerando configurações temporais e espaciais que são as instituições de ensino, ou como dito anteriormente: mesmo que a instituição escolar seja atacada veementemente nos novos tempos, a sociedade acaba se rendendo à forma escolar.

Por outro lado, cabe a nós fazermos um recorte ainda mais preciso, pois gostaria de tratar aqui da disciplina histórica como conhecemos, para tanto, necessitamos compreender o que vem a ser “disciplina escolar”. Sobre a Disciplina Escolar como decorrente da cultura escolar o autor Viñao Frago nos diz:

Las disciplinas, materias o asignaturas son una de las creaciones más genuinas de la cultura escolar. Muestran su poder creativo. Poseen, además, su propia historia. No son, pues, entidades abstractas con una esencia universal y estática. Nacen y evolucionan. Se transforman o desaparecen, se desgajan y se unen, se rechazan y se absorben. Cambian sus denominaciones, modifican sus contenidos. Son, así vistas, organismos vivos. Y, al mismo tiempo, espacios de poder, de un poder a disputar. Espacios donde se entremezclan intereses y actores, acciones y estrategias¹⁵

Por sua vez, nos apresenta Chervel sobre o conceito de disciplina escolar:

Neste campo o historiador é confrontado com um problema pouco usual. Aplicada ao ensino, a noção de “disciplina”, independentemente de toda consideração evolutiva, não foi, nas ciências do homem, e em particular nas “ciências da educação”, objeto de uma reflexão aprofundada. Demasiado vagas ou demasiado restritas, as definições que dela são dadas de fato não estão de acordo a não ser sobre a necessidade de encobrir o uso banal do termo, o qual não é distinguido de seus “sinônimos”, como “matérias” ou “conteúdos” de ensino. A disciplina é aquilo que se ensina e ponto final.¹⁶

Nosso ponto de partida em definir a disciplina escolar está baseado em alguns fatores. Primeiro que o que chamamos de “disciplina escolar” está envolta e é sustentada pela forma escolar; veremos que muitos autores defendem a ideia de que o termo “disciplina escolar” não existia tal como conhecemos do século XVI até o XIX; aliás, ressalte-se o fato de que muitos defendem que a ideia de “disciplina escolar” está ligada diretamente à ideia de “disciplinar” o aluno, encaixá-lo em normas, e só depois que o termo disciplina escolar passa a ter uma conotação de “exercício intelectual”.

No seu uso escolar, o termo “disciplina” e a expressão “disciplina escolar” não designam, até o fim do século XIX mais do que a vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais a sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso [...]. Neste novo sentido de exercício intelectual [...] ela passa do geral ao particular, e passa a significar uma “matéria de ensino suscetível de servir de exercício intelectual”.¹⁷

É durante e após o século XIX que teremos uma articulação entre a ciência e a pedagogia, inclusive na diferenciação entre o que foi chamado de “humanidades clássicas” e “humanidades modernas e/ou científicas”. As humanidades clássicas são aquelas ligadas ao desenvolvimento do Renascimento e que visavam desenvolver as “qualidades do espírito”, perduram do século XVI ao XIX e são contempladas pelo estudo do *Trivium* e do *Quadrivium*,

15 VIÑAO FRAGO, Antonio. **Las culturas escolares.** *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas.* Madrid: Morata, 2006, p. 60.

16 CHERVEL, André. **História das Disciplinas Escolares:** reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação.* Porto Alegre, n. 02, 1990, p. 177.

17 CHERVEL, André. **História das Disciplinas Escolares:** reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação.* Porto Alegre, n. 02, 1990, p. 178 - 179.

o estudo das línguas possuía uma finalidade retórica – como o latim e o francês – e se estudava pouca matemática, ou melhor dizendo, as ciências. Comumente, existia a premissa de que o aluno seria capaz de desenvolver vários ramos do conhecimento, como a Botânica, através da leitura dos autores clássicos da literatura, retórica, história, etc., uma vez que esses perpassavam suas ideias por vários ramos do saber. Além disso, era comum a variedade etária dentro de um mesmo estabelecimento, crianças com diferenças de até 10 anos entre si estudavam conjuntamente.

Entende-se que, ao estudar a história do ensino desde o século XV – principalmente na França –, temos uma clara divisão entre as chamadas “Artes Liberais” e as “Artes Mecânicas”, sendo as mecânicas aquelas que contemplam o exercício manual, ou prático, como o comércio por exemplo. E as artes liberais se configuravam no supracitados *Trivium* que contemplava o estudo de (em ordem hierarquizada): Lógica ou Dialética, Gramática e Retórica; e o *Quadrivium* que contemplava o estudo de (também em ordem de importância): Aritmética, Música (harmonia, e não a prática instrumental em si), Geometria e Astronomia. Os Estudos Superiores, ou “Universidades”, se dividiam principalmente entre os cursos de Medicina, Direito (canônico) e Teologia. O termo “escola” entre os séculos XI e XV se referiam tanto à um grupo de pessoas quanto ao recinto de estudo, não existia uma divisão clara e definida a respeito. Para maiores informações a respeito podemos analisar a obra do pensador tcheco Comenius, a *Didática Magna*, em que traduz o *Trivium* e o *Quadrivium* para os colégios do Antigo Regime: o interesse era de que o ensino pudesse ser oferecido para jovens que não necessariamente pretendiam ou poderiam seguir uma carreira universitária, aí nasce a “Pedagogia de Grupo” na implementação da lousa escolar, a preocupação em levar a exclusividade do ensino para uma comunicação mais ampla.

Durante o Renascimento os colégios se dividiam principalmente em campos e não exatamente em disciplinas, mas contemplavam o estudo de Gramática, Física, Matemática, Ética, Dialética, Retórica, Línguas Clássicas e Modernas (associadas à leitura de textos clássicos); é durante o Renascimento que a importância da lógica do *Trivium* diminui em favor da dialética, após este período que o sentido dado à separação do conhecimento em

“disciplinas” pode ser entendido – inclusive levando à uma tensão criada pelos currículos prescritivos cada vez mais comuns com o passar dos anos.¹⁸

Foi somente no final do século XIX e no XX que as chamadas “Humanidades Modernas / Científicas” passam a vigorar, tudo se deve ao desenvolvimento das ciências e à diversificação dos saberes. A própria pedagogia se encaminha em vieses fundamentalmente metodológicos:

A tarefa dos pedagogos, supõe-se, consiste em arranjar os métodos de modo que eles permitam que os alunos assimilem o mais rápido e o melhor possível a maior porção possível da ciência de referência. As disciplinas reduzem-se, nessa hipótese, às ‘metodologias’¹⁹

Para melhor definir o conceito de disciplina escolar, podemos entender algumas de suas características intrínsecas: toda disciplina escolar possui um objetivo, ou seja, uma finalidade²⁰, de modo geral temos um lado explícito dessa finalidade que é o currículo, anunciado, prescrito²¹, mas também há uma finalidade implícita, a finalidade real, é o próprio currículo em ação que representa sempre uma tensão, um conflito. As disciplinas escolares também possuem um conteúdo, uma repartição ou seleção do saber, uma especificidade; e atrelado ao conteúdo, as disciplinas escolares possuem um método, que é o conteúdo ensinado em que toda uma operação está envolvida e onde os saberes do mestre (professor) são colocados em prática - aqui estamos falando da experiência individual em que a relação entre prática e prescrição criam suas próprias nuances, ou seja, tornando a disciplina ensinável. E, por fim, as disciplinas escolares possuem exames, ou melhor dizendo, um “aparelho docimológico” (muitos atribuem esse neologismo à Henri Piéron por volta de 1920, trata-se do estudo sistemático dos exames ou testes), por isso se faz necessário o estudo dos exames, dos exercícios, das avaliações para compreender o desenvolvimento de uma disciplina escolar, estamos falando aqui de uma verificação de “o que o aluno aprendeu” ou mesmo “como o aluno aprendeu”, obviamente, trata-se de uma quantificação do desempenho, qual a formação recebida, o que o aluno recebeu no ambiente escolar - seria uma maneira de diferenciar o conhecimento escolar em relação ao conhecimento do cotidiano, fora da sala de aula.

18 Para maiores informações: GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. E também: HAMILTON, David. **Sobre as origens dos termos classe e curriculum**. Teoria & Educação. Porto Alegre, n. 06, 1992, p. 33-52.

19 CHERVEL, André. **História das Disciplinas Escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação. Porto Alegre, n. 02, 1990, p. 181.

20 GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

21 Ibid., p. 61-79.

É por isso que tomo como parâmetro as ideias defendidas por André Chervel. Ele eleva a importância das salas de aula, da chamada cultura escolar para as disciplinas escolares.

La expresión cultura escolar ha sido introducida em el ámbito histórico-educativo em la segunda mitad de los 90 por historiadores de la educación, en general europeos, que trabajan em el campo de la historia cultural y del currículum o desde sus enfoques y perspectivas. No todos la usan, sin embargo, com los mismos propósitos y significados²²

As disciplinas escolares não são uma mera vulgarização dos saberes, mas antes uma construção dinâmica em que muito mais que o aspecto prescritivo proveniente da academia o que se leva em conta é a comunicação entre a cultura escolar e a sociedade, portanto, devemos nos atentar às demandas da sociedade já que as instituições escolares criam e recriam seus saberes através e por ela. Podemos dizer, que para Chervel, a consolidação do conhecimento pode até se dar na academia, mas é na instituição escolar que esse conhecimento, ao se aproximar do público em geral, acaba passando por modificações. Mais do que isso: a escola é **O** espaço de construção do conhecimento - Dominique Julia e André Chervel concordam com essa premissa, como destaque:

disciplinas escolares: estas não são nem uma vulgarização nem uma adaptação das ciências de referência, mas um produto específico da escola, que põe em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar²³

O professor não é apenas um mero reproduzidor ou transmissor de conhecimento dos conteúdos acadêmicos e sim um agente construtor, em seu dia a dia escolar, de conhecimentos. Sobre isso Chervel ainda acrescenta:

Se o papel da escola é o de ensinar e, de um modo geral, o de “educar”, como não ver que a história da função educacional e docente deve constituir o pivô ou o núcleo da história do ensino? Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina.²⁴

Entendendo aqui que o termo “aculturação” utilizado por Chervel é um pouco problemático, pois na verdade quer dizer que o aluno aprende algo na escola que não aprenderia

22 VIÑAO FRAGO, Antonio. **Las culturas escolares.** *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas.* Madrid: Morata, 2006, p. 56.

23 JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico.** *Revista Brasileira de História da Educação.* nº 1, 2001, p. 33.

24 CHERVEL, André. **História das Disciplinas Escolares:** reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação.* Porto Alegre, n. 02, 1990, p. 184.

no seu cotidiano fora da sala de aula. Aliás, há um destaque importante do autor num aspecto das instituições escolares: quando é criado um sistema de progressão em séries o que ocorre é um paradoxo intrínseco à seriação, como, por exemplo, a chamada defasagem entre ensino e aprendizagem – a instituição existe para ensinar e acaba se tornando promotora de seu próprio “fracasso escolar”.

O aspecto sociológico e quantitativo mais visível é o fracasso escolar de uma fração mais ou menos expressiva da classe. Tal como é observado pela história das disciplinas escolares, o fracasso escolar é deliberadamente organizado pelo sistema educacional. O paradoxo dessa formulação quase provocativa não deve mascarar a verdade profunda. [...] a escola é constrangida, por razões diversas, a determinar um nível médio de progressão ao qual não poderão se adaptar senão uma parte dos alunos.²⁵

Prosseguindo, Chervel demonstra como a sociedade possui “a necessidade de delegar certas tarefas educacionais a uma instituição”²⁶; vale notar neste momento, como o autor apresenta suas definições para as finalidades do ensino escolar:

A instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura da qual alguns tentaram fazer um modelo. É aqui que intervém a oposição entre educação e instrução [...]. Percebe-se então por que o papel da escola não se limita ao exercício das disciplinas escolares [...] mesmo que as disciplinas escolares, que repousam sobre os ensinamentos explícitos, não constituam senão uma parte da educação escolar.²⁷

*

Em primeiro lugar, cultura escolar é diferente de forma escolar, se relacionam, mas são conceitos diferentes: a forma escolar representa as modificações lentas, regras impessoais, com *diacronicidade*, uma espécie de dominação consentida de relação de poder – que nasce juntamente ao Estado Moderno numa nova configuração social. A cultura escolar, por sua vez, representa a *sincronicidade*, possui um aspecto dinâmico e está atrelada à momentos específicos – pode, ainda, significar o aspecto humano da educação.

É aí que dois autores se destacam. Em primeiro lugar Dominique Julia, que no seu artigo denominado *A cultura escolar como objeto histórico*²⁸ trabalha historicamente circunscrito no

25 Ibid., p. 208.

26 Ibid., p. 184. p. 187.

27 Ibid., p. 188.

28 JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação. nº 1, 2001.

período moderno e contemporâneo a cultura escolar, aliás, trata a cultura escolar como objeto histórico. Antes de mais nada, vale destacar uma opinião de Dominique Julia sobre permanências e rupturas pedagógicas que creio ser relevante:

O historiador da educação tem freqüentemente oscilado entre duas afirmações contrárias e igualmente falsas: ou declara que não há inovação pedagógica, já que sempre pode descobrir os antecedentes de uma nova idéia ou de um novo procedimento, pois tudo já existia desde o começo do mundo, sob o mesmo sol; ou, pelo contrário, ele ressalta a novidade das idéias de um determinado pensador em relação aos seus predecessores ou a originalidade absoluta que tal iniciativa pedagógica representaria. Por serem simplistas, estas afirmações não têm propriamente sentido algum.²⁹

Para justificar o recorte temporal necessário, Dominique Julia defende que

o século XVI vê a realização de um espaço escolar à parte [...]. O período moderno e contemporâneo vê instaurar-se a mudança decisiva dos cursos em classes separadas [...e], é a partir do século XVI que nascem os corpos profissionais que se especializaram na educação³⁰

O autor tem como objetivo de análise

três eixos que parecem vias particularmente interessantes de serem seguidas para o entendimento do objeto do qual nos ocupamos hoje: a primeira via seria interessar-se pelas normas e pelas finalidades que regem a escola; a segunda, avaliar o papel desempenhado pela profissionalização do trabalho de educador; e a terceira, interessar-se pela análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares.³¹

Vejamos como Dominique Julia se refere ao que chamamos de “cultura escolar”:

É necessário, justamente, que eu me esforce em definir o que entendo aqui por cultura escolar; tanto isso é verdade que esta cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular. Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).³²

Dominique Julia vai enfatizar a prática também, mostrando as mudanças que ocorrem no seio da cultura escolar, destacando até mesmo as práticas corriqueiras e/ou desviantes do

29 Ibid., p. 15.

30 Ibid., p. 13 - 14.

31 Ibid., p. 19.

32 JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação. nº 1, 2001, p. 15.

normativo; para tanto, ele se debruça no estudo do *Ratio Studiorum* dos jesuítas, cuja edição definitiva apareceu em 1599, serviu de norma aos colégios até a supressão da Companhia em 1773. As diferentes versões do *Ratio Studiorum* jesuíta foram reeditadas pelo Padre Ladislav Lukács³³; este livro, se assim o podemos chamar, era uma normatização dos colégios jesuítas e demorou anos para ser escrito (sobre essa demora Julia nos mostra “que o objetivo perseguido nunca foi o de impor de cima para baixo uma norma cuja execução, no mais, teria sido problemática, mas o de elaborar um texto o mais próximo possível das experiências confrontadas”³⁴ no caso, do cotidiano, da prática).

Nas palavras de Julia, a intenção da *Ratio Studiorum* era “realizar uma unificação das práticas”³⁵ - o que Julia identifica é que este documento foi escrito como uma maneira de repensar a prática buscando finalidades educativas (dentro da cultura escolar).

Aqui é estabelecida uma hierarquia de funções e de poderes especializados, que se imbricam uns nos outros segundo uma arquitetura complexa, mas extremamente precisa. [...] emergiu a evidência de que o colégio não é somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas é, ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamentos e de habitus que exige uma ciência de governo transcendendo e dirigindo, segundo sua própria finalidade, tanto a formação cristã como as aprendizagens disciplinares³⁶

Sobre essas mesmas práticas escolares, Dominique Julia defende que existe uma determinada autonomia das práticas escolares no cotidiano escolar:

O estudo histórico das disciplinas escolares mostra que, diante das disposições gerais atribuídas pela sociedade à escola, os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra: a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora. [...] De fato, a única restrição exercida sobre o professor é o grupo de alunos que tem diante de si, isto é, os saberes que funcionam e os que “não funcionam” diante deste público.³⁷

E assim, quando demonstro e defendo que a instituição escolar é atacada ao mesmo tempo em que a sociedade se torna pedagogizante pela forma escolar. Dominique Julia, em sua conclusão, demonstra a relação intrínseca entre escola e sociedade evidenciando o “além dos muros da instituição escolar”:

33 Ibid., p. 20.

34 Ibid., p. 20.

35 Ibid., p. 21.

36 Ibid., p. 21 - 22.

37 JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação. nº 1, 2001, p. 37.

Última pergunta, mas não a menos desprovida de sentido: o que sobra da escola após a escola? Quais marcas ela realmente imprimiu nos indivíduos de uma sociedade onde há efetivamente sempre mais escola [...]? Nós vivemos um momento inédito da história, o da individualização das crenças, em que a escola deve repensar sua articulação entre a sua visada universalista e o pluralismo do público que ela recebe, entre a esfera pública e a vida privada, protegendo a infância das agressões do mundo adulto, sem, contudo, deixá-la ignorar os conflitos que o atravessam.³⁸

Mas não desejo encerrar em Dominique Julia a compreensão do que vem a ser **cultura escolar**, outro autor que contribui para este estudo é Antônio Viñao Frago, que procura entender as permanências escolares, ou melhor dizendo, as tradições, regularidades, etc.

La cultura escolar no es, por supuesto, una consecuencia o um producto específico del proceso de configuración de los sistemas educativos. Su existencia está ligada a los mismos orígenes de la escuela como institución.³⁹

Viñao Frago trabalha com a ideia de *culturas escolares*, no plural, uma vez que existe num mesmo ambiente escolar uma série de “subculturas escolares”, como as redes interpessoais formadas por professores, alunos, funcionários, corpo administrativo, etc. Todos estes elementos atuam como fatores para a formação da cultura escolar específica de determinado ambiente.

Uma das maneiras encontradas por Viñao Frago para demonstrar essas subcategorias seria a análise das reformas escolares, ou sendo ainda mais preciso, a maneira como essas reformas escolares acontecem no ambiente escolar. Muitas vezes essas reformas – com caráter fundamentalmente normativo – colide, entra em contradição, com a própria escola. Viñao Frago demonstra como a classe de professores acaba resistindo à essas reformas, mas destaca que não é uma resistência por pura vaidade egoística do professorado ou por mera contestação ao diferente, na verdade, se trata aqui de uma resistência fundamentada na defesa e no conhecimento das práticas didáticas e do cotidiano escolar, o professorado atua como uma espécie de “guardião da tradição escolar”. Diferenciar o termo tradição aqui empregado em relação ao que muitas vezes é denominado “escola tradicional” dentro dos ambientes escolares – uma atribuição de significado muito confusa e ao mesmo tempo repudiada como “antigo” ou “velho”.

³⁸ Ibid., p. 37.

³⁹ VIÑAO FRAGO, Antonio. **Las culturas escolares**. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata, 2006, p. 56.

Na verdade, o professorado se torna o garantidor da sobrevivência da cultura escolar – respaldado pela prática cotidiana. Determinando que reformas escolares não podem ocorrer pura e simplesmente por uma mudança de lei ou de diretrizes, o que o entendimento massificado chamaria de “canetada política”, ou seja, as reformas escolares⁴⁰ – de caráter político ou prescritivo - terão maior eficácia quanto maior diálogo houver com os elementos que vivenciam o cotidiano escolar.

Como el relativo fracaso de las reformas educativas, que se suceden una tras otra, arañando sólo superficialmente lo que sucede em los centros docentes y em las aulas, se debe, entre otras causas, a um presentismo ahistórico que ignora la existencia de unas culturas escolares formadas por regularidades y tradiciones que gobiernan la práctica y organización de la enseñanza y el aprendizaje, y que constituyen un producto histórico.⁴¹

Interessante acrescentar aqui um efeito muito conhecido entre novatos que acabaram de sair da academia e passam a atuar como profissionais da educação – ao adentrarem no ambiente escolar como docentes parecem se deparar com uma escolha, uma certa encruzilhada: ou reproduzem o que aprenderam na academia como uma espécie de “cartilha”, ou tentam renovar e revolucionar o ensino. O que pode gerar enorme frustração, pois se se aposta neste ímpeto renovador, acabam por não compreender a prática da cultura escolar do ambiente, sendo que às vezes uma “prática revolucionária” pode criar ressentimentos e conflitos dentro da instituição e também com os alunos. A prática, ou melhor, o entendimento da importância da prática na cultura escolar, para Viñao Frago, é fundamental para a atuação do professor e ainda mais para a atuação do professor-historiador. A compreensão da existência de atores e sujeitos, de discursos, de linguagens e inclusive de uma cultura material da escola, é essencial e imprescindível para compreendermos a cultura escolar:

La cultura escolar [...] estaria constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo em forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas em entredicho, y compartidas por sus actores, em el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación em generación y que proporcionan estrategias.⁴²

*

40 VIÑAO FRAGO, Antonio. **Las culturas escolares**. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata, 2006, p. 74 - 75.

41 Ibid., p. 58.

42 VIÑAO FRAGO, Antonio. **Las culturas escolares**. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata, 2006, p. 59.

A respeito da cultura escolar e das práticas não-discursivas podemos entender que existem muitas variantes, as normas em si e a própria prática de ensino, sendo que tentarei mostrar como essas práticas acabam não sendo completamente apropriadas pelo discurso.

Portanto, vale recapitular o proferido nos itens anteriores: Viñao Frago defende a existência não só da cultura escolar, mas também das subculturas escolares, ou seja, pensa na importância do microcosmo escolar (daí sua ideia de que a escola resiste às tentativas de reformas), a escola seria a força da permanência no macrocosmo escolar. Por outro lado, Dominique Julia apresenta uma visão de época da cultura escolar, sendo que o “macrocosmo escolar” é a própria época, daí sua tentativa de mostrar a diferenciação dos ensinamentos primários e secundários em perspectiva histórica - separação feita através das normas escolares presentes em cada época. É a partir desse entendimento que ele se aproxima do cotidiano escolar - analisando o microcosmo como mudanças. Poderia inclusive acrescentar outros autores como Jean-Claude Forquin que diferencia “cultura da escola”, que seria o instrumental (aspecto físico), institucional e organizacional, de “cultura escolar”, que seria a interpretação dada às normas, saberes escolares, a relação entre professor e aluno, a influência do meio acadêmico.⁴³

Independentemente da perspectiva, o que procuro estabelecer aqui é o conceito de forma escolar para além da instituição escolar, ou seja: flutuando dentro das análises e pontos de vistas distintos de Viñao Frago e Julia defendo que quando a forma escolar pedagogiza a sociedade, ocorre um espraiamento do ensino onde todo espaço se torna um espaço de aprendizagem. A esse respeito, cabe observar que essa força é tão grande que mesmo em discursos pedagógicos ditos “construtivistas” a forma escolar se estabelece com sua configuração de relação de poder impessoal. Vejamos: o que muitos defensores do chamado “construtivismo” estabelecem é a importância da autonomia do educando - discurso este que foi prontamente rebatido por Daniel Revah.⁴⁴ (Até mesmo a definição do que seria uma “pedagogia construtivista” pode e deve ser debatida – quando não contestada – mas o que quis aqui foi ressaltar a ideia de “autonomia” defendida por essas correntes pedagógicas).

Através de uma abordagem psicanalítica, Daniel Revah defende que o construtivismo em si não existe – é antes de mais nada um conceito entre muitos outros que propõe práticas diversas -, é algo discursivo, ou seja, um conjunto de práticas que foi sobreposta às classes

43 FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

44 REVAH, Daniel. **Imagens no “caminho construtivista” da Nova Escola**. In: SOUZA, Gizele de (org.). *A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo da infância*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 144 – 150.

médias que visa o mercado de trabalho. Para além disso, o que Daniel Revah nos demonstra é a construção de um mercado de recursos didáticos - analisando publicações da revista “Nova Escola” no Brasil - em que especialistas são colocados em evidência a despeito do corpo docente que vive o cotidiano escolar – a prática.⁴⁵

Mas insisto: a forma escolar está espalhada, capilarizada, atomizada – a definição pode ser discutida - na sociedade, portanto, todo espaço acaba se tornando prescritivo, esteja o aluno dentro ou fora da sala de aula; ora, aprender a aprender se torna algo prescritivo, é disso que se trata a prática pedagógica atual inserida num contexto de poder de maneira insidiosa. Vou além: nessas práticas pedagógicas existe o pressuposto de que a “culpa” pelo fracasso educacional seja do professor, ignorando qualquer particularidade das práticas cotidianas das escolas. É por isso que o estudo de André Chervel e da “forma escolar” se tornam importantes - para sairmos das investigações rasas que muitos modelos oferecem na tentativa de defender renovações no espaço escolar. Renovações que não trazem necessariamente uma “novidade” - se faz necessário uma leitura mais ampla da historiografia, articulando de forma histórica o ensino.

Ninguém melhor que Circe Bittencourt para nos levar adiante nessa empreitada: a autora faz um levantamento bibliográfico da história do ensino de história, portanto, - desculpem a expressão redundante -, se trata de uma historiografia da história do ensino de história. O que ela demonstra é que desde meados de 2010 existem dois campos de pesquisa, ou melhor, dois caminhos na pesquisa sobre o ensino de História.⁴⁶

O primeiro pressupõe que existe um diálogo entre o ensino de História e a teoria da História sendo que é a teoria da História que subsidia esse campo de conhecimento. O problema é que muitos trabalhos não colocam nesses estudos uma perspectiva histórica e muito menos as práticas, por exemplo, muitos autores se utilizam do conceito de “consciência histórica” de Jörn Rüsen⁴⁷ como embasamento em seus trabalhos, talvez numa tentativa de defender um “neo-iluminismo” ou mesmo um “neo-cientificismo” do qual me oponho veementemente pois supõe a busca por uma “verdade” única e imutável. Acredito que essa forma de embasamento teórico – “consciência histórica” - favorece um efeito acadêmico de “linha de produção” de artigos e

45 . REVAH, Daniel. **Imagens no “caminho construtivista” da Nova Escola.** In: SOUZA, Gizele de (org.). A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo da infância. São Paulo: Cortez, 2007, p. 144 – 150.

46 BITTENCOURT, Circe. **Abordagens históricas sobre a história escolar.** Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 36, n. 1, jan./abr., 2011, p. 83 – 104.

47 Para maiores informações ver: SCHMIDT, Maria Auxiliadora., BARCA, Isabel. e MARTINS, Estevão de Rezende. (orgs). **JörnRüsen e o ensino de história.** Curitiba: Editora UFPR, 2011.

trabalhos sobre o ensino de história que pouco, ou nada, colabora com o desenvolvimento das ciências humanas.

O segundo campo pressupõe que o estudo do ensino de história deve partir de uma prática para depois ser teorizada, e aqui a complexidade cria novos desafios, pois compreendo que a prática cotidiana escolar nada mais é que a aplicação, num revezamento, de diversas teorias. (E seria a teoria o revezamento de diversas práticas? De acordo com Deleuze, sim, mas essa é uma outra pesquisa).

As práticas escolares num contexto mais amplo possuem uma racionalidade própria, um “modo de fazer” que pertence ao dia a dia. A tarefa do historiador seria a crítica a essa representação criada pela teoria acerca da prática, ou seja, a de interpretar a representação, e não criar a representação em si. (A representação aqui seria esse efeito de presença versus ausência, um jogo de mostra e esconde, como exemplificado nas “Atas Escolares” dos estabelecimentos, que tenta fazer presente uma prática; portanto, a representação é algo um tanto ideológica. Com a representação nós temos o registro, mas não a prática; um historiador que estuda a história do ensino deve entender que a representação é o começo do seu trabalho historiográfico pois o real é sempre intangível em sua concretude. Para esclarecer, seria válido a leitura de Chartier, um dos que pensaram o conceito de representação, mas que fica ainda atrelado às normas, ao poder, ao discurso. Ele cria um estudo da história da leitura, mas não traz à tona o leitor em si, cria a figura de um leitor presumido, ideal, nunca concreto. Esse é o problema da representação como fonte, pois o historiador fica sempre entre a confiança e a suspeita: no limite, qualquer fonte é “memória” de uma ação, daí a importância do cruzamento de fontes para a interpretação do historiador. A interpretação, a crítica em si, é a solução para este imbróglio).

*

Eis aqui a maior dificuldade às teorizações das práticas, ocorre uma aporia nessa relação, um tanto difícil de ser superada; neste contexto podemos inserir Anne-Marie Chartier para esclarecer: a respeito das pesquisas acadêmicas sobre a escola ela nos adverte que

os trabalhos científicos, os textos e as ferramentas profissionais, os debates de idéias em torno das apostas presentes ou das missões futuras da escola são dos gêneros discursivos que somente tomam sentido se relacionados a uma realidade escolar supostamente conhecida, designada sem cessar mas não descrita, a não ser de maneira incidental ou indireta. O que é invocado, mas ausente, é o que se faz na escola, o que

se faz hoje ou o que é sempre feito, enfim, a prática escolar. Ora os fazeres ordinários são variáveis ignoradas ou não controladas na maior parte das situações de pesquisa.⁴⁸

A prática é em si o “oco do discurso”, foge à representação pura e simples, inclusive das pesquisas pretendidas pela academia. Por discurso – dentro do contexto escolar - compreendo duas características, ou melhor dizendo, duas linhas de análise: em primeiro lugar a linguagem que articula o saber e o poder (o que pode ou não ser dito, aquilo que delimita o visível que pode ou não ser considerado como prática), por exemplo: “no Brasil, escola particular é boa e pública é ruim”, existe neste discurso uma linguagem que é prontamente debatida, uma vez que ao compararmos a quantidade de escolas públicas no Brasil com a quantidade de particulares podemos nos perguntar quantas delas prezam pela qualidade do ensino, portanto, dentro dessa linguagem, cabe sempre uma averiguação. Em segundo lugar temos o discurso como ação, que pode estar inserido nas práticas discursivas ou não discursivas, faz parte daquilo que as pessoas incorporam em seu cotidiano, nesta linha de análise, o discurso não é apenas uma questão de linguagem, podendo inclusive se transformar em instituições, por exemplo, dizer o que “é ou não é saudável ao se alimentar”, dentro da medicina, – este seria um discurso passível de se transmutar em ação prática.

Seguindo: segundo Anne-Marie Chartier, o professor da escola básica está sempre dependente da universidade e/ou academia através de um discurso e precisa ele mesmo produzir um discurso, pois discurso neste sentido envolve saber e poder; e este é o problema apresentado por ela, essa falsa submissão das escolas aos espaços universitários criam idealizações que podem surgir, mas pouco significam para fora do discurso. (Exemplificando: dizer que teorizar é mais importante que a prática empírica; dizer que bacharelado pode ser superior à licenciatura; ou dizer que cursos de pós-graduação estão nivelados acima das graduações.). Correndo o risco de se criar uma dissociação nada benéfica entre Pesquisa, Formação e Prática – evidente em países como França e Brasil – o discurso, para um pesquisador acadêmico que tenha a escola como objeto, é sedutor, porque conceito é sedutor, porque teoria pode ser sedutora também; mas a pesquisa não vai ao âmago do cotidiano escolar justamente por não contemplar a prática. Sobre a relação de aporia entre as teorias e as práticas no contexto escolar, Anne-Marie Chartier apresenta:

Todas as vezes que um procedimento dá (socialmente) satisfação, ele permanece silencioso; em contrapartida, quando fracassa ao produzir efeito antecipado, os

48 CHARTIER, Anne-Marie. **Fazeres Ordinários da classe**: uma aposta para a pesquisa e para a formação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.26, n.2, jul./dez. 2000, p. 158.

discursos proliferam em torno de tentativas para encontrar as causas do fracasso e realçar desafios. Eis porque ‘é difícil falar da prática de outra forma senão de maneira negativa’, como diz Pierre Bourdieu. Fala-se dela porque ela fracassa e apenas interessamo-nos pelo que nela falta. Teoriza-se seu propósito apenas ‘porque alguma coisa escapa sem cessar, que não pode ser dita nem ensinada, mas deve ser praticada’, como escreve Michel de Certeau. [...] Mas, então, é necessário tudo observar, o que está justamente fora de questão. Parece que se chegou diante de uma aporia, já que o tratamento científico das práticas escolares aparece ao mesmo tempo necessário e irrealizável rigorosamente⁴⁹

Mas enfim, o que é a prática então? As práticas seriam os saberes ordinários da classe, o tempo do saber-fazer, uma efemeridade: dura um simples momento e logo acaba, acontece e se desfaz, inclusive no improvisado – se ajustando ao momentâneo.

Cabe-nos a pergunta: seria possível sair dessa “aporia” entre teoria e prática, uma vez que este presente trabalho – nas páginas seguintes – se consumará numa propositiva, também teórica, mas que quer se comunicar com a prática docente? Talvez seja o momento de analisar a prática do professor no que se refere à sua atuação, como se inventa e reinventa uma forma nova dentro da sala de aula; e como isso necessita de ser objeto de pesquisa, temos que ter a maturidade docente e investigativa para perceber que as práticas aparecem, mas logo fogem da lógica dos conceitos e das lógicas do poder (como o discurso, ou neste caso, o normativo). Daí que repito: a prática é o “oco do discurso”, espaço em que as normas não determinam onde se pretendem determinantes. (É possível interpretar a prática de maneira mais poética, comparando-a com a mitologia: a prática seria a *Métis*, a astúcia, a esperteza – que aproveita o momento, momento visto aqui como oportunidade; o tempo da *Métis* portanto não seria o cronológico, mas o *Kairós*, momento oportuno – isso na mitologia grega, no panteão romano *Métis* se transmuta em *Prudência*).

E se a prática se configura dessa forma, como então poder observá-la? Como analisar o que se vê ou o que se quer propor? As práticas não são observadas por um terceiro, necessitando muitas vezes de uma autoanálise do próprio professor sobre sua atuação, elas começam e desaparecem – os próprios relatos que poderiam ser feitos estão reféns de se tornar um discurso – as práticas fogem do discurso (é difícil objetivar os saberes da prática); por outro lado, não se separa essa pretensão do discurso da prática e aí a solução: observar o oco da prática é observar o confronto, essa zona cinzenta, essa brecha (fissura) pela sobrevivência dos professores das escolas em contraposição aos discursos que dela tentam se apoderar.

49 CHARTIER, Anne-Marie. **Fazeres Ordinários da classe**: uma aposta para a pesquisa e para a formação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.26, n.2, jul./dez. 2000, p. 160.

A verdade é que nem mesmo um professor em atuação percebe sua prática se não estiver atento a ela como objeto em si mesmo. Nessa pesquisa tratarei da prática do dia a dia, utilizando vários exemplos – até mesmo pessoais – para a propositiva que se seguirá.

Algo que não é possível de ser padronizado, mas que serve de aprendizagem ao ser compartilhado entre docentes. Afinal, o que pretendemos? Qual o objetivo final de uma aula? Não seria o entendimento do aluno? Pois que a miscelânea metodológica que ocorre nas salas de aula é por fim um modo de sobrevivência do professorado, espaço em que discursos se diluem. Inclusive espaço em que um professor dito marxista e emancipador pode se transfigurar em alguém extremamente repressivo e autoritário – a prática negando o discurso que dela tenta se apoderar.

Uma questão de tática e estratégia: a tática é a sobrevivência, a ação, o desvio, o imprevisto; a estratégia é o plano de aula, a norma – o que quer tornar o discurso em prática. Como metáfora: “se os sinais de trânsito são estratégias, andar pela cidade seria a tática” – e a subversão o imprevisto.

Concluindo, só podemos observar este “oco” de um discurso que pretende abarcar a prática de modo indireto: através do que a envolve. Lanço mão de outra metáfora: é como observar um buraco negro, em que o objeto em si não pode ser observado, mas que é possível notar e identificar o que ocorre “ao redor” – em linguagem astrofísica é chamado de *disco de acreção* -, o que nos dá uma suave silhueta do que seria o objeto em si.

*

Gostaria então de destacar alguns trabalhos que contemplam os problemas enfrentados pelos Professores de História, seja em sua formação, seja dentro ou fora de sala de aula, como promotor de uma história – que mais dia ou menos dia – pode se tornar *história pública*. Interessantes nesse sentido são o artigo de Sonia Meneses,⁵⁰ o de João Carlos Escosteguy Filho,⁵¹ e, particularmente, o de Marcelo Abreu e Nara Rúbia Cunha,⁵² que:

[...] avalia a maneira como estudantes de história se relacionam com a cultura de história. Primeiro, discutimos as relações entre cultura de história, história pública e

50 MENESES, Sônia. **Uma história ensinada para Homer Simpson:** negacionismos e os usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade. *Revista História Hoje*, [s. l.], v. 8, n. 15, p. 66 - 88, 2019.

51 ESCOSTEGUY FILHO, João Carlos. **Batalhas públicas pela história nas redes sociais:** articulações para uma educação histórica em direitos humanos. *Revista História Hoje*, Brasil, v. 8, n. 15, p. 39 - 65, 2019.

52 ABREU, Marcelo Santos de; CUNHA, Nara Rúbia de C. **Cultura de história, história pública e ensino de história:** investigação e formação de professores de história. *Revista História Hoje*, Brasil, v. 8, n. 15, p. 111 - 134, 2019.

ensino de história. Na segunda parte, avaliamos as políticas de formação e defendemos a investigação como princípio educativo para a formação. Na última, apresentamos a experiência de produção de narrativas curtas produzidas pelos estudantes sobre a cultura de história. Nas três partes, trazemos as vozes dos estudantes e sua reflexão sobre a cultura de história. Defendemos que esse método pode ser útil no questionamento das relações sensíveis e racionais que mantemos com a história.⁵³

Um artigo que demonstra, entre outras coisas, onde surge o interesse em estudar História de alguns cursistas e suas observações na busca em se profissionalizar na área da história, vejamos o relato de uma estudante de 21 anos evidenciada por Abreu e Cunha:

[...] talvez tenha sido o teor aventureco da história ou o fato de uma das personagens principais compartilhar do meu nome, mas a partir daquela leitura teve início a minha fase de obsessão pelo Egito antigo. HQs, documentários do Discovery Channel, publicações com títulos duvidosos como “Tudo que você precisa saber sobre o Egito Antigo”, filmes de ficção, tudo que eu pudesse achar sobre o tema aumentava ainda mais minha curiosidade. Obviamente, metade das coisas com as quais tive contato naquela época eram sem embasamento científico algum, mas sem dúvida criaram dentro de mim um desejo pela exploração dos tempos e dos espaços.⁵⁴

Pois bem, comecemos a analisar: o chamado dessa menina para seguir a carreira em História foi o aspecto artístico, literário e lúdico da história. Da mesma maneira podemos inferir que ocorre uma percepção sobre o ofício do historiador - na opinião da estudante - de que o *fazer* histórico (enquanto estudo historiográfico) reside exatamente na desmistificação da história e na busca de uma compreensão mais científica dos processos. Sobre o ensino de história nos apresenta Abreu e Cunha:

O ensino de história há muito se entende como uma das formas de compreensão e fruição da relação entre passado, presente e futuro. Isto é, a área se reconhece como parte do movimento de compreensão dos tempos que nos constituem e, ao fazê-lo, cremos que matiza o viés normativo que acompanha a constituição das disciplinas escolares.⁵⁵

Assim, o artigo enfatiza a influência que os filmes, novelas, livros históricos e outros elementos da cultura popular têm no processo de ensino-aprendizagem em História nas escolas,

53 Ibid., p. 111.

54 ABREU, Marcelo Santos de; CUNHA, Nara Rúbia de C. **Cultura de história, história pública e ensino de história**: investigação e formação de professores de história. Revista História Hoje, Brasil, v. 8, n. 15, p. 111 - 134, 2019. P. 112.

55 Ibidem.

não só em relação aos estudantes, mas também naquelas pessoas que pretendem se tornar professores de História. Apontam Abreu e Cunha:

Daí a necessidade de pensarmos como as formas públicas da história ou as maneiras variadas de popularização do passado configuram a curiosidade histórica [...] A atenção que os futuros professores e formadores devem ter sobre esse fenômeno poderia começar com uma anamnese do papel desempenhado por aquelas formas na constituição de seu interesse e curiosidade. [...] os estudantes são sujeitos de conhecimento imersos num mundo no qual modalidades de apresentação da história se sobrepõem.⁵⁶

Os autores passam então a discutir o conceito de Cultura Histórica, inclusive debatendo as concepções de Le Goff e Rüsen acerca do tema. De qualquer forma, eles elencam o conceito de “Cultura Histórica” – ou o seu questionamento - para se compreender os tempos atuais:

Cultura histórica se tornou a categoria mais comum nos trabalhos dedicados a pensar as relações da historiografia e do ensino de história com outras maneiras de relacionamento e formas de representação do devir humano – com ênfase sobre as relações variadas com o passado. Pensar a relação entre ensino de história e o universo da história pública nos leva a questionar o uso daquela categoria, muitas vezes utilizada sem precisar sua conceituação. Mas também propor uma alternativa que abarca as experiências diversas que se realizam sob a hegemonia do conceito moderno de história [...]. Uma observação, contudo, é necessária: o modo como se conceitua a cultura histórica/consciência histórica e se apresentam suas modalidades ao longo do tempo é uma teoria ancorada no conceito moderno de história que, todos sabemos, tem sua historicidade. Reconhecer isso implica considerar que, por um lado, sempre houve e haverá formas alternativas de relacionamento com o passado e de imaginação da ação histórica.⁵⁷

Existir um “compromisso científico” do historiador é importante para esse exercício, inclusive se pensarmos que muitas formas “alternativas de relacionamento com o passado” são legítimas no campo da memória e da narrativa, não somente na interpretação da História quando esta deve ser ensinada.

Quando pensamos o ofício docente do historiador, ter **algum compromisso científico e ético** é imprescindível, existe um campo amplo na historiografia que demonstra os problemas (e as vantagens) no uso da memória para construção de uma narrativa histórica. De toda forma, tem de haver uma prudência ao se utilizar as memórias e narrativas históricas como instrumentos legitimadores da história ao se ensinar história em sala de aula. Ainda assim, se

56 Ibid., p. 113 - 114.

57 ABREU, Marcelo Santos de; CUNHA, Nara Rúbia de C. **Cultura de história, história pública e ensino de história**: investigação e formação de professores de história. Revista História Hoje, Brasil, v. 8, n. 15, p. 111 - 134, 2019. p. 115 - 117.

pensarmos o dia a dia do processo de ensino-aprendizagem em História, Abreu e Cunha nos dizem:

[...] ao mesmo tempo que se reconhece a pertinência dos conhecimentos próprios à historiografia, a bagagem do público também precisa ser considerada, incluindo as tonalidades que a autoridade cultural expressa entre os grupos com os quais se trabalha. Aqui, então, podemos dizer que há certa coincidência com as preocupações do ensino de história se admitirmos também que a sala de aula é um lugar de produção de conhecimento e autoria partilhada centrada na aula. A aula seria um momento caracterizado pela tradução, no qual o professor se vale do conhecimento historiográfico acumulado, mas também das formas da história que circulam mais amplamente. Nesse movimento, o que se produz seria um *texto* oferecido à leitura imediata dos estudantes. [...] A relação entre história pública e ensino de história sugere algumas perguntas. Como formar os futuros professores para atentar à complexidade de sua tarefa como mediadores da compreensão da história e do exercício de autoria? Como criar uma formação docente que de fato conjugue a história escolar e os espaços que podemos identificar como o terreno da história pública, tais como as revistas e outros meios de divulgação, o patrimônio e os museus, os documentários e outros meios audiovisuais contemporâneos?⁵⁸

Quando os autores dizem que a sala de aula é um local de encontro, eles também mencionam que o professor possui o conhecimento historiográfico acumulado e contato com outras formas de história que possuem maior capilaridade entre os estudantes, ora, uma prática docente adequada aos dias de hoje não seria o professor selecionar parte dessas “formas de história” com cuidado, criando categorias de veracidade / interpretação para que os alunos possam ter contato com materiais disponíveis em plataformas de *streaming* como o YouTube de maneira mais cautelosa?

É necessário, nos dias de hoje, um **modo crítico-científico de pensamento** que configure uma segurança teórica e de narrativa bem fundamentada para que as informações incessantes, disponíveis nas redes e plataformas da internet, não ofusquem e confundam os interessados em temas históricos - um critério norteador, não de censura, mas de compromisso à realidade concreta dos fatos.

*

Se o embate entre cultura histórica e formação de professores é a preocupação de Abreu e Cunha, temos no artigo *Ensino de história e a história pública: os testemunhos da Comissão Nacional da Verdade em sala de aula*⁵⁹ de Marta Gouveia de Oliveira Rovai um outro tipo de

⁵⁸ Ibid., p. 119.

⁵⁹ ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. **Ensino de história e a história pública: os testemunhos da Comissão Nacional da Verdade em sala de aula.** *Revista História Hoje*, Brasil, p. 89 - 110, 2019.

preocupação. Ela nos apresenta uma perspectiva interessante sobre a sala de aula e a atuação do professor de História, a autora discute no artigo:

[...]o ensino de história com base no conceito de história pública como comprometimento com a produção, divulgação e compartilhamento de passados vivos, no sentido de construção da consciência histórica e compromisso com a democracia.⁶⁰

Na realidade, quando Rovai argumenta acerca de “consciência histórica” não percebe como uma questão metodológica, no sentido de avaliar os alunos como “capazes ou incapazes” de compreender um determinado tema histórico, ou ainda, como estudantes “subindo ou descendo” níveis, graduações, de conhecimento histórico (afinal, o que é ter mais ou menos “consciência histórica”?). Analiso essa “consciência histórica” no sentido ético da palavra, ou seja, compreender que existem elementos históricos que contribuem para que possamos ter uma visão humanista das relações interpessoais – formação de uma ética menos perniciosa no que se refere ao convívio social.

A preocupação central desse artigo, na verdade, é explorar o que seria a História Pública e seus efeitos, para Rovai:

A concepção de história pública pode se basear em duas dimensões: uma delas preocupa-se com a difusão do conhecimento histórico, ampliando a audiência com a divulgação científica em diferentes espaços públicos fora da Academia; a outra surge como um conjunto de procedimentos que pode contribuir com modelos participativos de construção de saber e de intervenção objetiva em diferentes espaços públicos, incluindo a sala de aula [...] A segunda concepção aqui apresentada é a que embasa a reflexão e a proposta deste artigo, voltado aos usos de depoimentos públicos e sensíveis em sala de aula. Entendo que a escola é espaço coletivo de construção e de interpretações de conhecimentos que circulam por toda parte. Nela é possível realizar ponderações mais sistematizadas em torno de saberes difundidos fora dela; território de disputas em que se seleciona e se promove a publicização de determinados temas com objetivos de aprendizados específicos; e é, enfim, espaço de (re)elaboração e devolução coletiva de conhecimentos pelas experiências dos sujeitos envolvidos. Tudo isso requer do professor um compromisso muito grande nas várias atividades didáticas, no cuidado com o material que será utilizado como fonte de discussões e na divulgação do que foi compartilhado.⁶¹

Dessa forma, a escolha dos materiais didáticos é de primeira importância no trabalho de um professor, e – porque não? – também na escolha de determinados Canais no YouTube como complemento ao ensino de história.

60 Ibid., p, 89.

61 ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. **Ensino de história e a história pública**: os testemunhos da Comissão Nacional da Verdade em sala de aula. *Revista História Hoje*, Brasil, p. 89 - 110, 2019. p. 90.

Há um comportamento perceptível em sala de aula – como demonstrado no artigo de Abreu e Cunha: alunos muitas vezes assistem conteúdos históricos à revelia da sala de aula ou da intervenção do professor, o próprio interesse em se cursar História em Universidade advém do – já refletido anteriormente - aspecto artístico, literário e lúdico da história. A influência de conteúdos disponibilizados em Canais do YouTube sobre estudantes de história é evidente e aumenta a cada dia.

Para a prática docente, esses conteúdos são excelentes sob o ponto de vista democrático e abrangente, mas, pode ser perigoso se o professor não entender que mais do que o *conteúdo* em si, o que o aluno do século XXI precisa são de *ferramentas* para estabelecer critérios historiográficos nos conteúdos que são divulgados. Vejamos uma preocupação de Rovai acerca do papel do professor de História quando trabalha o tema do regime militar brasileiro:

Assistimos no país, no tempo presente, a uma diversidade de posturas intolerantes e banalizadoras em relação à ditadura e à tortura, fazendo usos dos relatos dos agressores justamente para justificá-las. Nas redes sociais e em manifestações políticas recentes, nas ruas, indivíduos e grupos procuram defender a sua “necessidade” como forma de “acessar informações de crimes” ou “combater terroristas”. Para isso, muitas vezes, discursos como o do coronel Brillhante Ustra são citados para embasar a defesa da ditadura e da intervenção militar. É preciso mediação, e nesse sentido a escola pode atuar como oportunidade de ponderações sobre as memórias, a história e seu “consumo virtual” sem reflexão mais profunda. Não considero, aqui, que o professor de História seja o responsável pelas leituras e interpretações de concepções divergentes, que deva “corrigi-las” ou reafirmá-las. Entendo que ele, no entanto, pode contribuir – e muito – para que os estudantes sejam capazes de não cair em simplismos explicativos e para que possam ser tocados pelos passados vivos que compõem as memórias dos narradores sobre a ditadura.⁶²

*

Nessa mesma linha, Fernando Nicolazzi em *Os historiadores e seus públicos: regimes historiográficos, recepção da História e História pública*⁶³,

discute a relação mantida entre os historiadores e seus públicos a partir da consideração do ato de leitura da história como paradigma da recepção da história. Inicia com a discussão teórica do conceito de regimes historiográficos, considerando-o válido para se estudar a recepção dos textos e demais obras elaboradas pelos historiadores. [...] sugere-se que o pleno entendimento do lugar social e epistemológico ocupado pela historiografia e pelos historiadores e historiadoras no espaço público deve compreender as formas como a história é recebida, e, portanto, apropriada, em diferentes regimes historiográficos.⁶⁴

62ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. **Ensino de história e a história pública:** os testemunhos da Comissão Nacional da Verdade em sala de aula. *Revista História Hoje*, Brasil, v. 8, n. 15, p. 89 - 110, 2019, p. 92.

63 NICOLAZZI, Fernando. Os historiadores e seus públicos: regimes historiográficos, recepção da história e história pública. *Revista História Hoje*, Brasil, v. 8, n. 15, p. 203 - 222, 2019.

64 *Ibid.*, p. 203.

Neste artigo, Nicolazzi remonta desde a antiguidade para demonstrar a maneira pela qual a História era percebida pelo público em geral, não apenas entre pares, por exemplo, ele nos relata o encontro de Tucídides com a obra de Heródoto:

A cena é conhecida, ao menos desde o século IV d.C., pela voz de Ammianus Marcellinus. Consta que, ouvindo de Heródoto a exposição de suas *Histórias*, Tucídides estava presente e chorou. Ao aperceber-se do fato, o narrador de Halicarnasso comentou com o pai do futuro historiador da Guerra do Peloponeso: “Olorus, verdadeiramente, a natureza de seu filho se inclina com ímpeto para o conhecimento” [...]. É possível que a emoção sentida por Tucídides naquela ocasião tenha sido fundamental para sua decisão de se tornar historiador, ainda que jamais tenha se nomeado como tal, e assim narrar os embates entre atenienses e espartanos em sua *Guerra do Peloponeso*. Porém, considerando as reservas feitas por ele aos logógrafos, em uma suposta referência ao próprio Heródoto, que “compuseram visando ao que é mais atraente para o auditório de preferência ao que é verdadeiro” [...], supõe-se que aquela emoção não fez dele um ouvinte desprovido de crítica em relação à história que lhe havia sido narrada. Se aceitarmos Heródoto como o primeiro historiador, podemos então encarar essa relação, marcada pelas lágrimas de Tucídides, como uma das primeiras tensões entre o historiador e seu público.⁶⁵

Nicolazzi nos apresenta que desde que a História adquiriu suas primeiras características, essa recepção do público ao relato – narrativa – histórica já podia ser notada e, para além, passível de discussão. Dessa forma, nos desafios dos dias atuais, precisamos reforçar mais nosso lado *Tucídides* do que nosso lado *Heródoto* como professores de História, ainda que esse seja mais atraente do que aquele no modo de relatar, na narratividade e oralidade (a aula como texto!). Há um limite para a emotividade se quisermos ser criteriosos nas diferentes narrativas disponíveis sobre a história. Nem tudo é empolgante, belo, divertido ou “concorda” plenamente com “meu ponto de vista” ao tratarmos de passado. A chamada “pós-verdade” muito presente cotidianamente é um perigo do ponto de vista histórico. Nicolazzi informa (ainda se referindo aos tempos antigos):

[...] enquanto o historiador deve dizer a verdade, seu ouvinte (ou leitor) espera que o relato que lhe seja oferecido não o engane ou minta. Mas a posição do público não é a de mero paciente nessa relação: a prática de audição ou leitura assume uma função ativa e seu agente deve, então, desempenhar um claro papel crítico. É um leitor e ouvinte de histórias, não um historiador propriamente dito [...]. Como se sabe, Luciano de Samósata escreveu seu tratado sobre *Como se deve escrever a história* motivado pelo excesso de historiadores que resolveram relatar os feitos ocorridos na guerra entre romanos e partos. Diante de uma miríade de histórias possíveis, caberia, então, ao bom leitor/ouvinte ajuizar sobre as melhores, quer dizer, sobre as mais verdadeiras [...] Luciano distingue o bom ouvinte daqueles ouvintes ordinários espalhados na turba, considerando-o capaz de lançar ao relato narrado um juízo crítico tal como o bom cambista consegue distinguir a moeda verdadeira da falsa graças a

65NICOLAZZI, Fernando. Os historiadores e seus públicos: regimes historiográficos, recepção da história e história pública. *Revista História Hoje*, Brasil, v. 8, n. 15, p. 203 - 222, 2019, p. 204.

sua *expertise*. Em outras palavras, ao ouvinte, assim como ao leitor, demanda-se certa perícia ao ouvir ou ler uma história pois, no final das contas, compete a ele diferenciar não apenas a boa história daquela que não o é, mas, acima de tudo, a história verdadeira daquela que é falsa.⁶⁶

Quem melhor que um Professor de História para ajudar as pessoas a incrementar e configurar determinadas habilidades a um ouvinte sem a *expertise* de alguém do ramo? Daí a necessidade de se ater mais aos *critérios* do que aos *conteúdos* de história quando falamos em vídeos sobre História no YouTube. Ainda que os conteúdos sejam importantes, essa importância reside mais no aspecto mediador que os conteúdos em si promovem. Para que possamos atuar dessa maneira, precisamos estar cientes que nosso ofício é atacado por diversas razões e por isso mesmo devemos nos legitimar através de critérios estabelecidos num modo de pensamento crítico-científico, o que chamo de **compromisso ético e científico**.

66 Ibid., p, 206.

2. O BRASIL PARALELO E SUA REALIDADE PARALELA

Neste momento é necessário que analisemos algum conteúdo disponibilizado através do YouTube, numa demonstração clara de que o ensino de história não está restrito nem à escola e muito menos ao professor de história. Diversos são os vídeos nas plataformas de *streaming* e diversos são os seus criadores de conteúdos, aqui e ali podemos perceber que determinados canais do YouTube possuem uma tendência a acrescentar curiosidades ou informações complementares ao currículo prescrito de história na BNCC por exemplo, porém, outros vídeos trazem em si uma **intencionalidade** narrativa diferente, apresentando claramente um revisionismo sobre temas diversos. Esses vídeos em questão **pretendem** a colaboração ou mesmo reescrita da História Pública ou Ensinada, muitas vezes contradizendo uma narrativa criteriosa e bem fundamentada pela academia e por historiadores experientes.

Para bem da verdade, a escolha do tema a ser analisado poderia ser abrangente: poderíamos observar vídeos sobre religião (como o título desse trabalho sugere), poderíamos analisar conteúdos voltados à economia ou mesmo sociologia, ou ainda, algum vídeo que abarcasse temas da História Antiga (Roma, Egito, Tupis, etc.). Mas, para efeitos pedagógicos e didáticos, preferi a análise de um tema que possui ressonância com a sociedade brasileira atual.

Desde 2013 observamos uma narrativa saudosista e revisionista do regime militar brasileiro se alavancar e se capilarizar na sociedade brasileira (mais precisamente sobre o Golpe de 1964). Uma narrativa que parecia relegada aos pequenos grupos de teóricos da conspiração ganhou força e serviu como embasamento para muitos daqueles que defenderam, entre outras coisas, a ascensão do “defensor das torturas do Cel. Brilhante Ustra” para a presidência do país. Foi nessa linha que o grupo Brasil Paralelo criou um conteúdo pretensamente científico (apesar de não o ser) para legitimar o golpe militar de 1964, em 2019 ocorre o lançamento de *1964 – O Brasil entre armas e livros*⁶⁷.

Creio ser necessário reforçar como as novas tecnologias da informação disponíveis dialogam com o ensino de história: se a escola é o parâmetro de ensino histórico, com suas lacunas e falhas intrínsecas, os conteúdos disponíveis em plataformas como o YouTube acabam por seduzir inúmeros alunos e também pessoas que já concluíram o ensino básico sem ter tido

67 1964 - O Brasil entre armas e livros. Direção: Lucas Ferrugem, Henrique Viana e Felipe Valerim. Brasil: Brasil Paralelo, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yTenWQHRPIg>. Acesso em: 8 abr. 2020.

uma formação adequada e de qualidade. É nesse momento que inúmeras ideias anticientíficas e de ética discutível ganham enorme apelo massificado e com ampla repercussão. Daí a insistência desse trabalho numa espécie de compromisso ético e científico do professor de história, não para atuar na contramão dessas informações, mas antes, para fazer uma **curadoria de conteúdos**, selecionando aqueles vídeos que de fato são relevantes ética e cientificamente num mar de desinformação.

Podemos encarar essa realidade atual de forma infeliz ou feliz, a depender dos encaminhamentos que o professor de história cria e recria em sala de aula, essa curadoria de conteúdos poderia ocorrer como **uma ação pedagógica que articule a lógica do conhecimento científico e a ética necessária à construção do ensino de história**. Diversas interpretações históricas surgem e são legítimas, desde que tenhamos critério para compreender as nuances científicas e éticas dessas interpretações.

Assim, passaremos a analisar um vídeo que se configura como educacional, pedagógico e didático, fora da instituição escolar, portanto, é necessário que o leitor deste trabalho esteja imbuído pelos debates levantados no capítulo imediatamente anterior: desde a conceituação de forma escolar e cultura escolar até a formação disciplinar e curricular da história. Pois aqui e ali esses entendimentos teóricos facilitarão nossa compreensão sobre os objetivos e pretensões do grupo Brasil Paralelo na sua referida obra. Certas análises somente são possíveis porque já entendemos como dentro de uma sala de aula se articula a chamada cultura escolar e de como teoria e prática se entrecruzam.

É importante inserir este trabalho em seu momento histórico, crucial para o entendimento dessa pesquisa: pandemia de Covid-19, nos aproximamos de 500 mil brasileiros mortos enquanto ainda há uma insistência negacionista / revisionista, histórica e científica, por parte do atual governo brasileiro e de seus apoiadores. Entre esses que deram e ainda dão suporte ao atual governo brasileiro se encontra o grupo Brasil Paralelo.

O Brasil Paralelo quer ser pedagógico? Sim, eles falam categoricamente sobre isso em diversos vídeos disponibilizados em plataformas de *streaming* como o YouTube, há uma **finalidade eminentemente educativa** por parte desse grupo – ao final, perceberemos que essa finalidade é na realidade uma doutrinação. O Brasil Paralelo critica a instituição escolar, mas se apresenta ao público como sendo o **detentor do conhecimento a ser transmitido** – uma função pedagógica auto referenciada. Parte dessa crítica à Instituição Escolar ocorre em âmbito

universitário, exemplificado na crítica que o vídeo a ser analisado faz sobre a recusa da USP em exibir o “documentário” em questão.

Citando Dominique Julia novamente:

O estudo histórico das disciplinas escolares mostra que, diante das disposições gerais atribuídas pela sociedade à escola, os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra: a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora. [...] De fato, a única restrição exercida sobre o professor é o grupo de alunos que tem diante de si, isto é, os saberes que funcionam e os que “não funcionam” diante deste público.⁶⁸

Como determinar este saber que funciona e o saber que não-funciona frente aos novos tempos de *Fake News* e negacionismos? Uma narrativa ou discurso revisionista em seu pior sentido pode muito bem “funcionar” em sala de aula. Seria legítimo por isso? Daí minha insistência num compromisso ético e científico por parte do docente. E se pensarmos sob o ponto de vista da prática docente, não estaria a divulgação de um documentário como o *1964 – O Brasil entre livros e armas* inserido nas novas práticas de Ensino Híbrido? Seria louvável, portanto, se utilizar de um novo meio de comunicação – plataformas de *streaming* – e assim à docência estar alinhada às práticas pedagógicas mais atualizadas? O fato é que canais do YouTube possuem influência em sala de aula como já demonstramos ao debater as ideias de Abreu e Cunha supracitados.

Acerca da importância dos meios eletrônicos como parte constituinte da aula, tal qual um livro didático ou demais itens utilizados, em forma de texto ou não, Paul Zumthor explica:

Os meios eletrônicos, auditivos e audiovisuais são comparáveis à escrita por três de seus aspectos: 1. abolem a presença de quem traz a voz; 2. mas também saem do puro presente cronológico, porque a voz que transmitem é reiterável, indefinidamente, de modo idêntico; 3. pela sequência de manipulações que os sistemas de registro permitem hoje. [...] Por sua vez, esses mesmos *media* diferem da escrita por um traço capital: o que eles transmitem é percebido pelo ouvido (e eventualmente pela vista), mas não pode ser *lido* propriamente, isto é, decifrado visualmente como um conjunto de signos codificados da linguagem. É então possível (e essa opinião é a mais comum) ver nos meios auditivos uma espécie de revanche de retorno forçado da voz, e ainda mais do que a voz, porque com o filme ou tevê vê-se uma imagem fotográfica e, talvez, ainda em breve, tenha-se a percepção do volume. [...] Os signos dessa ressurgência (melhor dizer insurreição?) estão por toda parte, do desdém dos jovens pela leitura até a proliferação da canção a partir dos anos 1950.⁶⁹

68JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação. n° 1, 2001, p. 37.

69 ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: CosacNaify, 2014, p. 17 - 18.

Acerca da utilização dos meios de multimídia, é preciso levar em consideração a realidade local de cada professor, como dito no capítulo anterior, existe toda uma cultura escolar que deve ser compreendida e respeitada. Nem todas as escolas possuem a mesma realidade prática.

Existem condicionantes que restringem e muito a possibilidade de se utilizarem tais mecanismos como proposta didática, mas mesmo assim, a capilaridade da internet e suas possibilidades fazem com que este trabalho tenha sua relevância. Falo a partir de experiências realizadas numa Escola Estadual do Estado de São Paulo com salas equipadas com televisão do tipo *smart* com entradas HDMI, acesso à Internet e acesso a outras plataformas de vídeo como Youtube e Netflix, temos alunos de diversas faixas etárias e nível social (em termos de poder aquisitivo), mas que em sua extensa maioria possuem amplo acesso à internet, smartphone, computadores, etc. Não serei insensível aqui ao fato dessa realidade não ser a mesma em outros lugares, mas como disse anteriormente, este trabalho continua tendo sua validade – e valor crescente a cada dia, pois aumentam o número dos indivíduos com acesso à internet e tecnologias digitais no Brasil. A título de exemplo, vejamos a utilização de aplicativos como o WhatsApp, com grande efeito de capilaridade no Brasil:

Uma pesquisa realizada pela Câmara dos Deputados e pelo Senado mostrou que 79% das pessoas utilizam o WhatsApp como principal fonte de informação. Mais de 136 milhões de usuários no país usam o aplicativo, tornando ele a plataforma mais usada juntamente com o Facebook.⁷⁰

O professor de História do século XXI pode atuar como uma espécie de curador de conteúdo, observando critérios fundamentais nesse exercício, mantendo com isso, a autonomia do aluno (indivíduo que pode acessar qualquer conteúdo através de seu *smartphone*) e o processo de ensino-aprendizagem, pois, a análise de vídeos também é uma prática didática eficiente.

*

Pode ser que surja no leitor a indagação: porque o YouTube? Como demonstrado nas considerações acerca da forma escolar, o aspecto “pedagogizante” da sociedade me leva a essa

70 WHATSAPP é a principal fonte de informação dos brasileiros, indica pesquisa: Levantamento realizado pela Câmara dos Deputados e pelo Senado ouviu 2,4 mil pessoas. **Correio Braziliense**, Brasil, 10 dez. 2019. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/tecnologia/2019/12/10/interna_tecnologia,812946/whatsapp-e-a-principal-fonte-de-informacao-dos-brasileiros-indica-pes.shtml. Acesso em: 8 abr. 2020.

escolha: a instituição escolar não possui mais um protagonismo único no processo de ensino-aprendizagem. Um dos lugares onde acontecem essas relações de aprendizagem é justamente a plataforma de vídeos YouTube, aliás, é nessa mesma plataforma que *Fake News*, pseudociências e teorias da conspiração têm se proliferado em número cada vez maior. Nada mais justo, portanto, que apontar elementos nessa mesma plataforma que possam ser frutíferos ao exercício de Ensino de História (como apresentarei no último capítulo desse trabalho).

O *Brasil Paralelo* é uma empresa cinematográfica fundada em 2016 em Porto Alegre, autoproclamados como alinhados à “Nova Direta” brasileira, possuem entre suas obras um caráter histórico acentuadamente revisionista. O Canal no YouTube do grupo Brasil Paralelo possui conteúdos de diversas áreas como música por exemplo, outros vídeos são dedicados à área da educação, mas, para este trabalho, o destaque fica por conta de suas interpretações políticas e históricas: no momento em que este trabalho foi escrito existem 316 vídeos postados ao público, mais de 58 milhões de visualizações e 1,19 milhão de contas inscritas como seguidores. Muitos conteúdos são postados gratuitamente, porém, o grupo também possui uma estrutura de assinantes que os apoiam financeiramente, não só no Youtube, mas em outras plataformas e que por isso podem ter acesso à conteúdos exclusivos.⁷¹

O vídeo mais emblemático publicado por este grupo talvez seja o documentário *1964 - O Brasil entre armas e livros*,⁷² e é sobre este vídeo que farei minhas análises pormenorizadas. Reforço que este vídeo é apenas um exemplar desse tipo de interpretação histórica, não é apenas nesse vídeo que se encerram os trabalhos do Brasil Paralelo; poderíamos, por exemplo, usar *O fim da História – Pátria educadora* para análise, uma série de documentários com as mesmas fundamentações revisionistas.⁷³

É necessário dizer que não sou o único a analisar criteriosamente o vídeo *1964 - O Brasil entre armas e livros*: um dos trabalhos mais coerentes de análise foi realizado por Estevão Slow,⁷⁴ também através de vídeo postado na plataforma YouTube. Boa parte das minhas análises também se comunicam com as realizadas por ele, exemplificando com a demonstração

71BRASIL Paralelo. Brasil: Youtube, 25 jul. 2016. Disponível em:

<https://www.youtube.com/channel/UCKDjjeBmdaiicey2nImISw/featured>. Acesso em: 8 abr. 2020.

72 *1964 - O Brasil entre armas e livros*. Direção: Lucas Ferrugem, Henrique Viana e Felipe Valerim. Brasil: Brasil Paralelo, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yTenWQHRPIg>. Acesso em: 8 abr. 2020.

73 O FIM DA HISTÓRIA: Pátria Educadora – Capítulo 1 Filme Completo. Brasil: Brasil Paralelo, 31 mar. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EU5sAWPKgMc>. Acesso em: 8 abr. 2020.

74 *1964, o “outro lado”!* (Resposta Brasil Paralelo - entre armas e livros). Canal do Slow 71 – Youtube, 12 jun. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RzcLFpPDu0k>. Acesso em: 8 abr. 2020.

dos elementos conspiratórios do documentário, ou ainda: a percepção de uma perspectiva enviesada, com informações falsas e omitindo informações importantes por parte do Brasil Paralelo. Temos um exemplo de construção de uma narrativa distorcida, uma verdadeira propaganda que, no limite, poderia ser enquadrada como antidemocrática.

*

O vídeo *1964 - O Brasil entre armas e livros*, como bem demonstrado por vários investigadores, não se trata daquilo que ele propriamente se propõe a ser: pretende ser um material sério, investigativo, histórico – um “revelador de verdades escondidas”, mas é na realidade uma narrativa baseada em fatos reais (nem todos) que quer estabelecer uma reconstrução histórica com viés político ideologizado. Caso se tratasse de um programa com intenção meramente de entretenimento – ao lado de conteúdos como “Alienígenas do Passado” do *History Channel* – ainda assim continuaria sendo ruim pelo seu poder de desinformação. Se fosse um programa de entretenimento, não teríamos aí pelo menos, a busca por uma legitimidade histórica como está evidentemente pretendida.

A partir do primeiro minuto do documentário, relatos de várias pessoas reclamando que não puderam exibir o filme em salas de aula de universidades são mostrados. Essas exhibições não foram aceitas por questões óbvias – a falta de acuidade científica e viés ideológico evidente -, mas os relatos atribuem a esse fato um certo “complô” das universidades para “não deixar que a verdade seja revelada ao mundo”. Vale ressaltar que antes do documentário ficar disponível no YouTube em 2019, ele foi veiculado nas salas de cinemas. Algumas dessas salas de cinema se arrependeram de transmitir o “documentário”, chegando a alegar erro de procedimento para não mais transmitir o vídeo.⁷⁵

No minuto 2 e 20 segundos temos a gravação da declaração de vacância da presidência da república do dia 2 de abril de 1964, exposta pelo documentário como uma forma de legitimar a tomada de poder pelos militares, na verdade é justamente esse acontecimento que configura o **golpe**, uma vez que João Goulart não havia se ausentado do Brasil nem tampouco renunciado (estava em Porto Alegre naquele dia enquanto a sessão da câmara foi convocada em caráter de

75CORREIO BRAZILIENSE. **Cinemark emite nota de esclarecimento após exibição de filmes sobre 1964:** 1964, o Brasil entre armas e livros, que retrata o período do golpe militar, apareceu nas telonas da empresa no último domingo. Cinemark afirmou que o ocorrido foi um erro de “procedimento”. *Correio Braziliense*, Brasília, p. 1, 2 abr. 2019. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/brasil/2019/04/02/interna-brasil.746968/cinemark-emite-nota-de-esclarecimento-apos-exibicao-de-filme-sobre-196.shtml>. Acesso em: 10 abr. 2020.

urgência ainda de madrugada).⁷⁶ Aliás, o próprio Congresso Nacional considera hoje que a sessão foi um erro histórico, chegando a anular a sessão que depôs o presidente João Goulart.⁷⁷

Por volta do minuto 4 e 45 segundos, temos uma fala de Percival Puggina (apresentado como “escritor”): “É praticamente impossível, que alguém que, não tenha vivido a Guerra Fria tenha condições de avaliar as condições (sic) pelas quais foram possíveis os acontecimentos do mês de março de 1964”.⁷⁸ Se seguíssemos esse tipo de raciocínio na busca de legitimidade historiográfica, nenhum historiador poderia falar de eventos anteriores à sua própria vida, argumento ridículo até mesmo para a finalidade do documentário, pois o documentário não deixa de ser uma interpretação – ainda que enviesada – de acontecimentos e eventos anteriores à existência em vida dos diretores e produtores. Há aqui uma problemática teórica em relação à narrativa e à memória.

Após esse momento, começa uma contextualização histórica do século XX – por volta do minuto 5 – prenunciando um entendimento maniqueísta da realidade defendido pelo documentário, demonizando a União Soviética e santificando os Estados Unidos – embasamento profundamente macarthista. Só por essa introdução podemos perceber o claro viés político do documentário e ao que, na realidade, ele se propõe de fato.

Aos 6 minutos e 25 segundos, o documentário explicita uma forma de *linguagem*, apesar de linguagem e representação não serem em si a preocupação deste trabalho, este comentário se faz necessário, pois precisamos entender que a **intenção do documentário é o impacto emocional no espectador**, neste minuto em questão, o documentário afirma que os russos “implementaram uma ditadura que tinha Lênin como Deus e Stalin e Trotsky como papas vermelhos. Os soviéticos desenvolvem um plano para conquistar o mundo e implantar o comunismo em todos os países, o reino do terror vermelho se espalha nas décadas seguintes”.

76D’AGOSTINO, Rosanne; PASSARINHO, Nathalia; SEVERIANO, Bibiana; PAES, Cintia. **Ex-deputados relatam bastidores da sessão que depôs João Goulart**: Sessão do Congresso em 2 de abril de 1964 declarou vaga a Presidência. G1 ouviu 6 deputados que estavam na sessão na madrugada daquele dia. *G1*, São Paulo, Brasília, Paraná, Pernambuco, Amazonas e Minas Gerais, p. 1, 31 mar. 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/50-anos-do-golpe-militar/noticia/2014/03/ex-deputados-relatam-bastidores-da-sessao-que-depos-joao-goulart.html>. Acesso em: 10 abr. 2020.

77MENDES, Priscilla; PASSARINHO, Nathalia. **Congresso anula sessão que depôs João Goulart da Presidência em 1964**: Afastamento em 2 de abril de 1964 abriu caminho para o regime militar. Ato de restituição do cargo tem valor simbólico e não afeta legislação. *G1*, Brasília, 21 nov. 2013. Política, p. 1. Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/noticia/2013/11/congresso-anula-sessao-que-depos-joao-goulart-da-presidencia-em-1964.html>. Acesso em: 10 abr. 2020.

78 1964 - O Brasil entre armas e livros. Direção: Lucas Ferrugem, Henrique Viana e Felipe Valerim. Brasil: Brasil Paralelo, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yTenWQHRPIg>. Acesso em: 8 abr. 2020.

Obviamente, não se trata aqui de defender o indefensável – no caso, a ditadura soviética stalinista –, mas o documentário desconsidera as divergências calorosas entre os próprios personagens referidos – Stalin e Trotsky – reunindo-os a um mesmo contexto quando na verdade as duas figuras históricas eram inimigas, inclusive por divergirem sobre os caminhos que a revolução de Lênin deveria seguir, com Trotsky sendo, ao final, uma das vítimas do stalinismo. A pretensão do documentário em elencar todos os personagens como pertencentes a um mesmo grupo é irreal.⁷⁹

O pós-guerra passa a ser a temática seguinte do documentário, o avanço dos EUA pelo mundo e também da URSS naquilo que comumente chamamos de Guerra Fria, com suas problemáticas e dinâmicas próprias, mas o documentário faz essa análise enaltecendo os valores cristãos, democráticos e etc. presentes nos EUA. Frases como “Os Estados Unidos foram a força imprescindível que derrotou o nazismo” pode ser encontrada no minuto 7 e 23 segundos. O documentário chega a citar o Plano Marshall, que reconstrói a parte ocidental da Europa com oferecimentos de empréstimos de juros baixos à longo prazo, mas ignoram que o Plano Marshall também significava uma posição de interferência na política externa por parte dos EUA – a chamada Doutrina Truman. O documentário deixa de citar a Comecon, auxílio da URSS aos países da Europa.⁸⁰ Além disso, é claro que os EUA participaram do combate ao nazismo, mas dentro da lógica maniqueísta do documentário, chama a atenção a negligência intencional em relação ao Exército Vermelho nas batalhas do leste europeu contra a Alemanha Nazista.

A partir do minuto 8, o discurso passa contemplar (e aqui está um raro acerto do documentário) as formas políticas que ocorreram no lado leste europeu do pós-guerra; Churchill defendia que eleições livres fossem praticadas (como demonstrado nos documentos disponíveis da Conferência de Yalta), mas o domínio do partido único stalinista (vistos num primeiro momento com simpatia pela população civil pois retiraram os asseclas nazistas de seu território)

79 Poderia citar inúmeros trabalhos históricos acerca do tema, mas estou referenciando essa parte do trabalho com artigos jornalísticos que podem ser facilmente buscados na internet. Portanto, essa afirmação pode ser corroborada em: ORTEGA, Ignácio. **Eterna luta entre Stalin e Trotsky ultrapassou revolução russa e segue com descendentes.** *UOL Notícias*, Moscou, 6 nov. 2017. Internacional, p. 1. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/efe/2017/11/06/eterna-luta-entre-stalin-e-trotsky-ultrapassou-revolucao-russa-e-segue-com-descendentes.htm>. Acesso em: 10 abr. 2020.

80 DICIONÁRIO FINANCEIRO. **Plano Marshall:** entenda como foi a recuperação da economia europeia. In: *Dicionário Financeiro*. [S. l.], 2019. Disponível em: <https://www.dicionariofinanceiro.com/plano-marshall/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

acaba se estabelecendo de maneira de fato insidiosa.⁸¹ Até o minuto 12 o documentário explicita a formação dos países comunistas do leste europeu, a divisão mundial entre dois polos e a particularidade alemã – dois países divididos no que viria a se tornar o grande símbolo da Guerra Fria: o Muro de Berlim. Um longo trecho do documentário é dedicado à corrida armamentista, ideológica, política e estratégica entre os EUA e a URSS.

Exatamente aos 12 minutos e 39 segundos a China é citada: a revolução de Mao Tsé-Tung torna-se vitoriosa, e o documentário explicita como isso representava uma vitória da própria URSS. Aqui temos um problema grave, é certo que o comunismo chinês se tornou vitorioso, mas isso não significava num contexto de guerra fria, uma aliança significativa para os soviéticos. China e URSS chegaram a entrar em conflito e não representavam uma maneira de pensamento unificado em questões políticas e estratégicas. Para fundamentar a narrativa, o documentário ignora o conflito sino-soviético nos anos 1960, em que ameaças nucleares existiram dos dois lados. O documentário ignora também que em 1971 foram os EUA que reaproximaram a China da comunidade internacional, que em 1972 a China recebeu o presidente dos EUA Richard Nixon e, da mesma forma, não informa que após a morte de Mao, em 1976, a China, apesar de comunista, passa a se direcionar economicamente ao capitalismo.⁸²

Em 12 minutos e 59 segundos, a Guerra da Coreia é citada, e o documentário aponta que a ajuda dos EUA foi fundamental para a derrota dos norte-coreanos. Porém, o documentário ignora como de fato essas batalhas ocorreram (convido o leitor a assistir *A Batalha de Chosin*⁸³, documentário histórico produzido por norte-americanos que demonstra as dificuldades enfrentadas pelos EUA na Guerra da Coreia, algo muito diferente de “vitória” como anunciado e defendido pelo documentário do Brasil Paralelo). Vale ressaltar o fato de que Coreia do Norte e Coreia do Sul ainda estão tecnicamente em guerra, não havendo assim uma “vitória” reconhecida de nenhum dos lados.⁸⁴

81 LUCKHURST, Toby. **Conferência de Yalta:** o encontro em que 3 homens redesenharam o mundo há 75 anos. *BBC News*, [S. l.], p. 1, 4 fev. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-51334970>. Acesso em: 10 abr. 2020.

82 CORDEIRO, Tiago. **URSS X CHINA: A RIVALIDADE QUE QUEBROU O COMUNISMO.** As duas nações tinham tudo para se tornarem aliadas contra o capitalismo americano. Mas as relações foram destruídas pelo rancor e o desprezo entre seus líderes. *Aventuras na História*, Brasil, p. 1, 24 out. 2019. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-china-x-urss-rivalidade-que-rachou-o-comunismo.phtml>. Acesso em: 11 abr. 2020.

83 A BATALHA de Chosin. Direção: Randall MacLowry. Roteiro: Mark Zwonitzer. USA: PBS - American Experience, 2016. Disponível em: <https://www.netflix.com/title/80991256>. Acesso em: 11 abr. 2020.

84BBC (Coreia do Sul). **Guerra entre as Coreias?** Serviço coreano da BBC responde perguntas de leitores. *BBC News*, [S. l.], 28 jan. 2018. *News Brasil*, p. 1. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-42827128>. Acesso em: 11 abr. 2020.

O documentário segue mostrando as convulsões – revoluções e guerras civis – ao redor do mundo durante a Guerra Fria, mas o faz de maneira a entender que essas convulsões foram planejadas pela URSS e pelos comunistas, deixando de lado o fato de que os EUA também promoveram instabilidades políticas pelo globo - mais precisamente na América Latina, uma vez que estrategicamente, os EUA não queriam uma segunda revolução comunista latina após Cuba.⁸⁵ Essa generalização encobre um erro crasso de narrativa: o Chile é listado como um país onde guerra civil e/ou convulsão e/ou revolução fomentada pela URSS e pelos comunistas ocorreu, sendo que, conforme a historiografia nos demonstra vastamente, a ascensão de Salvador Allende ocorre de maneira democrática (inaugurando um movimento visto com desdém pelos revolucionários de esquerda⁸⁶) e ignora por completo que quem na realidade sofre um golpe no Chile é justamente Salvador Allende: em 11 de setembro de 1973 através da atuação direta dos EUA⁸⁷. Pinochet é consequência direta da interferência dos EUA no Chile e é considerado pelos chilenos como uma fase traumática da história do país, diferentemente do que brasileiros querem contar (ou acreditar) acerca da história de um país alheio, pois, políticos do alto escalão brasileiro cometeram gafes diplomáticas incomensuráveis a esse respeito (Bolsonaro exaltou ditadura de Pinochet no Chile e atacou o pai de Bachelet – o pai da ex-presidente chilena e atual comissária da ONU foi torturado e morto pela ditadura que vigorou até 1990).⁸⁸

Ressalto: meu compromisso ao analisar o documentário é de fundamentação científica e ética, longe, portanto, de querer defender políticas imperialistas da URSS ou dos EUA, pelo contrário, apenas procuro a demonstração de como uma visão maniqueísta da realidade gera uma “cegueira” nas interpretações históricas pois não deixa espaço para uma compreensão mais adequada e complexa da realidade; para mim, tanto URSS quanto os EUA cometeram atrocidades indefensáveis sob diversos pontos de vista - a crueldade humana não possui

85MARTINS JÚNIOR, Leandro Augusto. **Ditaduras na América Latina**. Globo, Brasil. Educação História, p. 1. Disponível em: <http://educacao.globo.com/historia/assunto/guerra-fria/ditaduras-na-america-latina.html>. Acesso em: 11 abr. 2020.

86AGGIO, Alberto. **Uma insólita visita: Fidel Castro no Chile de Allende**. História [online]. 2003, vol.22, n.2, pp.151-166. ISSN 0101-9074. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-90742003000200009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 11 abr. 2020.

87MELITO, Leandro. **Golpe militar no Chile completa 40 anos; relembre como foi o dia 11 de setembro de 1973**. Portal EBC, Brasil, 11 set. 2013. Internacional, p. 1. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/noticias/internacional/2013/09/golpe-militar-no-chile-completa-40-anos-relembre-como-foi-o-dia-11-de>. Acesso em: 11 abr. 2020.

88 VEJA (Brasil). Da Redação. **Bolsonaro exalta ditadura de Pinochet no Chile e ataca pai de Bachelet: Pai da ex-presidente chilena e atual comissária da ONU foi torturado e morto pela ditadura que vigorou até 1990**. Veja, Brasil, 4 set. 2019. Internacional, p. 1. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/mundo/bolsonaro-exalta-ditadura-de-pinochet-no-chile-e-ataca-pai-de-bachelet/>. Acesso em: 11 abr. 2020.

ideologia apesar de se manifestar através dela, seja por uma posição política de “direita ou esquerda”.

No momento seguinte, o documentário discorre sobre a disputa político-militar representado pela OTAN e pelo Pacto de Varsóvia: as alianças entre os países satélites com os EUA ou com a URSS, definindo o caráter bipolar do período, o que de fato aconteceu como endossam os estudos históricos. Mas, é importante atentar para o fato de que ainda que esses polos exercessem enorme “poder gravitacional” na geopolítica da Guerra Fria, muitos países tentaram um direcionamento ou alinhamento diferente e não-vinculado às duas potências, podemos demonstrar isso através da Conferência de Bandung em 1955 e através da Conferência de Buenos Aires em 1978⁸⁹. Podemos inclusive lembrar que é justamente nesse período que as denominações “Primeiro Mundo, Segundo Mundo e Terceiro Mundo” ganharam força: mesmo na década de 1960 se considerava a existência de países pobres e não alinhados aos EUA ou à URSS⁹⁰. O próprio documentário demonstra que a disputa dos EUA e URSS também ocorre em locais como esses, mas o documentário não consegue se desvencilhar da visão maniqueísta que prevalece em todos os seus minutos de vídeo – para o Brasil Paralelo, não existe a possibilidade de um país não estar vinculado aos EUA ou à URSS, sempre vistos como “o lado do bem” e “o lado mal”.

O documentário explicita, a partir do minuto 16, a presença dos serviços secretos durante a Guerra Fria e afirma que os soviéticos fizeram da mentira a sua política pública número um: “a mentira tomou forma na propaganda e na tática da desinformação”, a maneira como a edição foi composta omite o fato dos EUA utilizarem também da manipulação de informações, propagandas, etc. para legitimar suas ações perniciosas. Lembrando: a estrutura lógica do documentário é **maniqueísta**, portanto, todos os elogios são colocados *somente* aos EUA enquanto as críticas são destinadas *somente* à URSS – retirando qualquer interpretação crítica no entendimento de como ocorreram os processos históricos do pós-guerra e durante a

89PEREIRA, Analúcia Danileviez; MEDEIROS, Klei. **O PRELÚDIO DA COOPERAÇÃO SUL-SUL**: da Conferência de Bandung à Conferência de Buenos Aires (1955-1978). 1º Seminário Internacional de Ciência Política: Estado e Democracia em mudança no Século XXI, Porto Alegre, Setembro 2015. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/sicp/wp-content/uploads/2015/09/PEREIRA-MEDEIROS-2015-O-Prel%C3%BAdio-Da-Coopera%C3%A7%C3%A3o-Sul-Sul.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2020.

90R7 (Brasil). Da Redação. **Regionalização mundial**: Primeiro Segundo e Terceiro Mundo. R7, [S. l.], 11 nov. 2018. Conhecimento Científico: Geografia, p. 1. Disponível em: <https://conhecimentocientifico.r7.com/regionalizacao-mundial-primeiro-segundo-e-terceiro-mundo/>. Acesso em: 11 abr. 2020.

Guerra Fria. O documentário faz abertamente uma manipulação da informação para a legitimação de sua narrativa.

Há também um grande problema cronológico do documentário: no minuto 17 uma atenção fundamental é dada às ações de espionagem da KGB (fundada em 1956). Logo em seguida - por volta do minuto 20 e 50 segundos -, o documentário cita a data de 1919 e o Komintern soviético, narrando as estratégias de espionagem utilizadas pela URSS naquele contexto (inclusive expondo as punições aplicáveis caso os membros do Komintern falhassem na disseminação do socialismo).⁹¹ O problema é que o Komintern não existiu durante o período apreciado pelo documentário – pós Segunda Guerra Mundial e Guerra Fria – mas sim até 1943: o Komintern pertence a outro período histórico, vinculado ao “entre guerras”, contemporâneo da Crise de 1929, da ascensão do nazi-fascismo, etc.⁹² Após a Segunda Guerra, a organização soviética para a propagação do comunismo foi o *Kominform*, em outro contexto, sendo também dissolvido em 1956 – o mesmo ano da criação da KGB. Portanto, o documentário diz, erroneamente, que as premissas presentes nos documentos da Komintern datados em 1919 foram utilizadas durante todo o século XX, o que de fato não aconteceu. Como forma de referência podemos ler na *Enciclopédia Britânica* que “a Komintern – nas suas últimas fases – e a Kominform serviram mais como uma ferramenta política da URSS do que um agente revolucionário”.⁹³ Há uma falha de contexto, um anacronismo, o documentário não comete esse erro por questões puramente didáticas, mas sim por intencionalidade ideológica.

Um breve adendo: durante toda a exibição do documentário, ao menos no YouTube, o Brasil Paralelo exibe no rodapé do vídeo frases pedindo ajuda financeira através de “assinaturas” e também outras frases como “Matricule-se no **Núcleo de Formação** e não interrompa o seu conhecimento” – minuto 19, por exemplo. Não há problema nenhum em uma empresa cinematográfica pedir auxílio financeiro aos seus espectadores, mas chama a atenção

91LÊNIN, Vladimir I. **Terms of Admission into Communist International.** *The Second Congress of the Communist International*, Petrogrado. Published by the Communist International, jul. 1920. In: Lenin's Collected Works, 4th English Edition, Progress Publishers, Moscow, 1965, Volume 31, pages 206-211. Translated: Julius Katzer. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/lenin/works/1920/jul/x01.htm>. Acesso em: 9 abr. 2020.

92DISSOLUTION of the Communist International: The statement set out hereunder was submitted to all Communist Parties by the Executive Committee on May 15, 1943. Upon receiving endorsement by these parties, the Communist International was dissolved forthwith. **History of the Communist International**, [s. l.], 15 maio 1943. Disponível em: <https://www.marxists.org/history/international/comintern/dissolution.htm>. Acesso em: 9 abr. 2020.

93 THE EDITORS OF ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA. **Cominform:** International Agency. [S. l.]: Encyclopædia Britannica, inc., 21 nov. 2011. Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/Cominform>. Acesso em: 9 abr. 2020.

do *webspectador* atento o claro viés ideológico por detrás do vídeo, principalmente se levarmos em consideração a evidente pretensão didática e formativa do grupo Brasil Paralelo.

Seguindo: no minuto 19 e 2 segundos, temos a fala de Andrezej Wojtas, um escritor, que diz que durante a Guerra Civil Espanhola, por três anos, “quem dava as cartas do lado republicano eram os serviços especiais soviéticos”. A utilização do termo “dar as cartas” pretende evidenciar um protagonismo do serviço soviético, que ainda que tenha existido, não compreende as nuances do que foi a Guerra Civil Espanhola: Guerra anterior à fundação da KGB, anterior à Segunda Guerra Mundial, anterior, portanto, à Guerra Fria. Além disso, o comentário desconsidera que entre os Republicanos da Guerra Civil Espanhola estiveram lado a lado pessoas de matizes políticas diversas: republicanos, democratas, socialistas, comunistas, anarquistas, etc. Uma miríade de tendências políticas, uma pluralidade que ainda que tendesse à esquerda, lutavam pela permanência da democracia na Espanha durante a Guerra Civil.

Nesse momento se pode perguntar acerca do documentário: trata-se de uma defesa da Frente Nacionalista encabeçada por Franco – assumidamente aliado de Nazistas Alemães e Fascistas Italianos? É isso que o documentário endossa? Uma ditadura que permaneceu até 1975? A defesa de atrocidades como o bombardeio de Guernica que inspirou pintura homônima de Pablo Picasso? Na realidade, percebo que este é um desvio ético sutil do documentário ao defender as posições de Franco na Guerra Civil Espanhola. Lembremos: muitos historiadores consideram a Guerra Civil Espanhola um prenúncio da Segunda Guerra Mundial. Reside aqui uma ironia: se levarmos em consideração que os aliados de Franco na Guerra Civil Espanhola serão os inimigos dos EUA durante a Segunda Guerra Mundial, como existir lógica na narrativa de defesa *irrestrita* do documentário do Brasil Paralelo nas ações dos EUA?⁹⁴

Após esses minutos, enfim, o Brasil passa a ser o centro do interesse do documentário. No minuto 21 e 30 segundos, o documentário demonstra a presença do pensamento comunista no Brasil se utilizando da fundação do PCB (Partido Comunista Brasileiro) em 1922, muitas vezes clandestino na política brasileira, como evidência. O documentário procura mostrar Luís Carlos Prestes como um enviado direto da URSS para estabelecer o socialismo revolucionário no Brasil. Obviamente, como demonstrado por vasta historiografia, existiram determinadas

94EURO CHANNEL. **A Guerra Civil Espanhola (1936-1939):** Grandes Batalhas da Guerra Civil Espanhola. Euro Channel, Espanha, 2011. Disponível em: <http://eurochannel.com/pt/A-Guerra-Civil-Espanhola-1936-1939.html>. Acesso em: 12 abr. 2020.

ligações entre Prestes e a URSS, mas esse é um fato político muito mais ligado e restrito ao movimento Tenentista naquilo que se denominou *Intentona Comunista* de 1935.

Como demonstrado pela historiografia, Prestes atuou pela Aliança Nacional Libertadora ainda no período Vargas, anterior, portanto, à Guerra Fria e ao pós-Segunda Guerra Mundial; vale notar que o movimento Tenentista, em boa parte dos estudos históricos, não está classificado como comunista, até onde se sabe, a chamada revolta dos *18 do Forte de Copacabana*, que de certa forma inaugura o movimento Tenentista no Brasil de maneira ativa, não pretendia a tomada de poder pela classe trabalhadora e ao final estabelecer um regime socialista aos moldes da URSS no Brasil. O Tenentismo, portanto, foi algo mais abrangente sob o ponto de vista político-ideológico que a *Coluna Prestes*, essa sim com caráter eminentemente revolucionário.

A própria visão maniqueísta estabelecida pelo documentário não seria capaz de interpretar o período em que Getúlio Vargas esteve no poder no Brasil de forma acurada, ainda mais se considerarmos as relações – inclusive de perseguições – que Getúlio Vargas estabeleceu com a ANL de Prestes e a AIB (Ação Integralista Brasileira) de Plínio Salgado. Getúlio Vargas em seus jogos de aproximações e objeções ao fascismo, socialismo, ditadura e democracia e as complexidades históricas são simplificadas em “caixas ideológicas” à medida que os minutos do vídeo se passam. Vejamos um exemplo: como enxergar Vargas, que estabelece a CLT e foi ligado às massas operárias, mas que também se utilizou do *Plano Cohen* e da chamada “ameaça comunista” para a permanência no poder? Os parâmetros “branco e preto” estabelecidos pelo documentário do Brasil Paralelo não conseguem discernir os gradientes intrínsecos dos fenômenos históricos, há na visão do Brasil Paralelo uma eterna luta do “bem contra o mal”, uma interpretação ingênua e até mesmo infantil da História.

No minuto 23 e 40 segundos, o documentário começa a perfazer o discurso da “ameaça comunista” no Brasil na década de 1960. Precisamente no minuto 24 o documentário expõe “documentos vazados da República Tcheca” que relatam entre outras coisas, a influência dos soviéticos na política brasileira, citando inclusive, um livro intitulado *1964: O Elo Perdido*⁹⁵ de Mauro Abranches Kraenski e Vladimír Petrilák. No minuto 26, o próprio autor Mauro Abranches Kraenski discursa a respeito do golpe de 1964 e de como não se vê, na historiografia brasileira, estudos sobre a influência da URSS no período no Brasil, principalmente em

95PETRILÁK, Vladimír; KRAENSKI, Mauro “Abranches”. **1964: o elo perdido** — O Brasil nos arquivos do serviço secreto comunista. Campinas, SP: VIDE Editorial, 2017.

comparação com os estudos e obras acerca da influência dos EUA. Ao contrário do que pretende o documentário, creio que tal bibliografia extensa não existe precisamente porque **não houve revolução comunista em 1964, mas sim um golpe fomentado pelos EUA pela direita reacionária brasileira através de agentes militares**. Portanto, é notório que a historiografia brasileira se debruçaria naquilo que aconteceu e não sobre aquilo que “poderia ter acontecido”. Analisando e observando de maneira pormenorizada os mesmos “documentos vazados da República Tcheca” expostos no livro *1964: O Elo Perdido*, facilmente poderemos constatar que uma revolução comunista no Brasil estava aquém das possibilidades desejadas pelos soviéticos naquele momento, boa parte dos relatos dos agentes denunciavam essa falta de oportunidade de se articular e estabelecer um regime socialista no Brasil.

Segundo o documentário, o livro *1964: O Elo Perdido* revela que um dos braços da KGB chamada de STB, também ligada à polícia da República Tcheca, atuou no Brasil nas décadas de 1950 e 1960. O documentário utiliza esse livro para defender a ideia de que um “golpe comunista” no Brasil era iminente, mas aqui se faz necessária uma diferenciação: uma coisa é constatar a existência de agentes de espionagem soviéticos no Brasil, outra é acreditar que esses agentes seriam capazes de promover uma revolução socialista com abrangência nacional. Agentes de espionagem foram abundantes nesse período e de diversas vertentes – EUA ou URSS –, a simples constatação de que estiveram aqui agentes soviéticos não aponta necessariamente para a conclusão de que seu poder de atuação era irrestrito e suficiente para uma tomada de poder.

Para seguir na construção de sua narrativa, o documentário passa a relatar acontecimentos do antigo leste europeu soviético. No minuto 29, temos uma reconstrução narrativa do que teria sido a Tchecoslováquia – hoje dois países independentes, a Eslováquia e a República Tcheca – que de 1948 a 1989 foi, nas palavras do documentário, “uma república socialista, um regime autoritário que atualmente é condenado por crimes contra os direitos humanos”. Analisemos o discurso: o documentário se utiliza da premissa dos “direitos humanos” para atacar regimes totalitários, mas somente se utilizam desses valores humanistas quando a narrativa é para favorecer seu ponto de vista ideológico, pois como sabemos, o Regime Militar Brasileiro também foi uma afronta aos Direitos Humanos e não há nenhuma crítica no documentário acerca disso, ao contrário, há nos defensores dessa narrativa uma retórica bastante entusiasta na defesa de torturadores do regime militar brasileiro:

Um documento elaborado pelo governo de Jair Bolsonaro sobre desaparecimentos forçados no Brasil omite a existência da ditadura militar no país entre 1964 e 1985. O informe entregue pelo Itamaraty em junho de 2019 e tornado público agora trata da

situação do crime de desaparecimento no país, uma obrigação que o governo tem diante da ONU por ser parte de tratados internacionais. No texto, o governo ainda deixa claro que defende que qualquer tipificação do crime no Brasil seja limitada pela Lei da Anistia. Apesar de listar as entidades existentes no Brasil criadas para lidar com as vítimas dos anos de chumbo, não há qualquer referência nas 29 páginas submetidas às Nações Unidas sobre o golpe de Estado ou os crimes da ditadura. Os mecanismos são apenas citados, sem explicar a função de colher informação ou indenizar vítimas de tortura dos militares.⁹⁶

O teor conspiratório do documentário fica evidente no minuto 36, quando dizem que Juscelino Kubitschek estava mancomunado com os comunistas, colocando JK como um participante ativo do Komintern. O documentário defende que a construção de Brasília no Distrito Federal, bem como a transferência da capital, “fazia parte de um plano comunista internacional”, à revelia, por exemplo, do que diz a constituição de 1891 no seu artigo 3º, documento no qual já se definia a transferência da capital - ainda no século XIX: “Fica pertencendo à União, no planalto central da República, uma zona de 14.400 quilômetros quadrados que será oportunamente demarcada para nela estabelecer-se a futura Capital Federal”.⁹⁷ Assim, a construção e mudança da capital do Brasil para o planalto central possuem raízes históricas muito distantes de qualquer disputa entre socialismo e capitalismo do século XX, distante historicamente da União Soviética, Guerra Fria, etc. e também muito distante cronologicamente do plano de metas estabelecidos pelo presidente Juscelino Kubitschek (ainda que Lúcio Costa e Oscar Niemeyer possuíssem um projeto urbanístico peculiar).

Aos 38 minutos o documentário passa a discorrer acerca dos acontecimentos políticos imediatamente anteriores ao golpe de 1964, começando com a apresentação de Jânio Quadros e suas “manipulações ao público, para despontar como um candidato plausível ao Palácio do Planalto”, a aproximação da UDN de Carlos Lacerda representaria a capitalização da direita brasileira em relação ao Jânio Quadros e o documentário expõe as contradições próprias de seu governo, na política interna e externa: condecora Che Guevara e reata contato com o leste do globo, mais precisamente a China.

O que o documentário não demonstra, é que João Goulart, o vice-presidente do período, era na verdade oposição ao Jânio Quadros. João Goulart foi eleito vice-presidente pelo PSD e

96 CHADE, Jamil. **À ONU, Brasil esconde ditadura e fala em anistiar crimes de desaparecimento**. UOL, Brasil, 15 jan. 2020. Colunista Jamil Chade, p. 1. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2020/01/15/ditadura-brasil-governo-bolsonaro-relatorio-onu.htm>. Acesso em: 12 abr. 2020.

97 DIÁRIO do Congresso Nacional - 24/2/1891, Página 523 (Publicação Original) - Coleção de Leis do Brasil - 1891, Página 1 Vol. 1 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>. Acesso em: 9 abr. 2020.

PTB, seu aliado de chapa foi o marechal Henrique Teixeira Lott – o mesmo do “contragolpe” durante a eleição de 1960 - e não Jânio Quadros. Como sabemos, no período as eleições garantiam voto para presidente e também para vice-presidente.⁹⁸ No minuto 40 e 20 segundos uma manchete de jornal é exposta no documentário: “Só aos comunistas interessa política exterior de Jânio”; logo em seguida temos uma fala exatamente assim: “eu não acho Jânio Quadros comunista, eu acho que Jânio Quadros nessa ideia de ser independente acabava não tendo uma linha diretiva”, ao mesmo tempo, a foto emblemática de Jânio com os pés inclinados em direções opostas é exibida, assim, o documentário chega a assumir que Jânio Quadros não estava alinhado aos comunistas. Essa interpretação, porém, não será a mesma que o Brasil Paralelo destinará à João Goulart.

Acredito ser importante fazer uma análise pormenorizada acerca da política externa de Jânio Quadros, inclusive sobre a famosa condecoração à Che Guevara, como documentos do período nos demonstram, Jânio Quadros fazia um ativismo político em apoio aos grupos anticastristas, buscando dar asilo político para integrantes da Igreja Católica, vejamos o que diz uma matéria do Estado de São Paulo em 14 de agosto de 2011:

Meio século depois da renúncia de Jânio Quadros à Presidência da República, na crise aberta por sua decisão de condecorar o líder revolucionário Ernesto Che Guevara em 19 de agosto de 1961, documentos arquivados no Ministério das Relações Exteriores revelam uma relação Brasil-Cuba surpreendentemente tensa na época e forte ativismo brasileiro em defesa de anticastristas presos. [...]Diferentemente da imagem de aliança incondicional divulgada por conservadores excitados pela Guerra Fria que ficou na história, a correspondência com a embaixada em Havana comprova que, mesmo próximos, os dois governos discutiam divergências sérias na relação bilateral - como a concessão de asilo a opositoristas na representação na capital cubana - e diferenças de outros países com a ilha. Esses foram assuntos tratados por Che e Jânio no encontro em que o guerrilheiro ganhou a Grã-Cruz da Ordem do Cruzeiro do Sul, mostra documentação obtida pelo Estado.⁹⁹

O documentário sugere que Jânio Quadros “pretendia dar um golpe de estado” ou algo parecido, contrariando toda a bibliografia historiográfica sobre o período, afirmando a partir de exatos 40 minutos e 58 segundos: “a verdadeira face política de Jânio é exposta quando ele tenta armar uma conspiração que desencadeou os eventos que mudaram para sempre a história do país” – o documentário quer dizer com isso que Jânio Quadros era um comunista enrustido?

98 COSTA, Celia Maria Leite. **A campanha presidencial de 1960**. FGV CPDOC, Brasil. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/Campanha1960/A_campanha_presidencial_de_1960. Acesso em: 12 abr. 2020.

99TOSTA, Wilson. **Papéis revelam cobranças de Jânio a Fidel e apoio a anticastristas presos**. O Estado de São Paulo, Brasília, 14 ago. 2011. Brasil. Disponível em: <https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,papeis-revelam-cobrancas-de-janio-a-fidel-e-apoio-a-anticastristas-presos-imp-,758288>. Acesso em: 12 abr. 2020.

Difícil dizer, por que as afirmações expostas pelo documentário não deixam isso claro, mas, interessante notar outras minúcias: exatamente no minuto 41 o documentário assume que Carlos Lacerda, o representante da direita brasileira do período – UDN -, era um chantagista, que no seu jornal Tribuna da Imprensa denuncia Jânio Quadros momentos antes de sua famosa renúncia ao cargo da presidência da república.

A partir do minuto 42 e 30 segundos, o documentário faz a seguinte afirmação acerca da renúncia de Jânio Quadros: “Aquilo foi um prenúncio do que seria 64, porque as pessoas começaram a sentir que o sistema político, o voto, não ia resolver nada, não ia levar a nada... então ali começa a decair a credibilidade daquela tentativa de construção democrática que o Brasil vivia entre os anos 40, 50 e 60”. Cabe aqui a pergunta: qual o fundamento para se fazer uma afirmação dessas? Em momento algum foi apresentado ao espectador uma demonstração empírica da descrença no voto por parte da população do período. Na realidade, começa aqui a narrativa – e a tentativa - do documentário em legitimar o golpe de 1964 como algo largamente apoiado pela população brasileira. Como sabemos, 70% da população do período apoiava João Goulart em pesquisa encomendada pelo próprio Congresso Nacional ao Ibope, a vasta maioria da população ainda enxergava em João Goulart a representação do seu voto¹⁰⁰, nesse momento o viés antidemocrático do documentário fica completamente exposto.

No minuto seguinte, 43, temos ainda a seguinte proposição: “Só que, quem estuda o período sabe que o Komintern, o poder comunista soviético tinha uma orientação para os comunistas apoiarem, quando eles estavam fragilizados, quando eles não tinham condições de assumir o poder por revolta armada, eles tinham orientação para apoiar o governo nacional populista”. Vale lembrar: o Komintern havia sido extinto antes da Segunda Guerra Mundial, nem o Kominform existia mais, era a KGB o órgão soviético durante os anos 1960. Assim, o documentário comete de novo um anacronismo, colocando na década de 1960 – e no contexto de Guerra Fria - premissas válidas apenas para o período anterior à Segunda Guerra Mundial.

Além disso, nessa afirmação do minuto 43 fica claro que o próprio documentário entende – talvez uma falha na acuidade da edição - que uma revolta armada no Brasil **não era iminente** já que *era uma orientação para os comunistas que estavam fragilizados sem*

100 CÂMARA DOS DEPUTADOS (Brasília). Agência Câmara de Notícias. **Jango tinha 70% de aprovação às vésperas do golpe de 64, aponta pesquisa:** Levantamento do Ibope contradiz suposta fragilidade do governo de João Goulart, um dos argumentos usados pelos militares para tomar o poder, há 50 anos. Reportagem especial retrata a opinião de deputados e especialistas sobre esse período da história brasileira. Política e Administração Pública, Brasil, p. 1, 28 mar. 2014. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/429807-jango-tinha-70-de-aprovacao-as-vesperas-do-golpe-de-64-aponta-pesquisa/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

condições de assumir o poder por revolta armada. Ou seja, ainda que concordássemos com a narrativa apresentada pelo Brasil Paralelo, há aqui uma falha lógica terrível; como se não bastasse, o documentário denuncia que mesmo nas eleições de JK a URSS interferiu e/ou apoiou o candidato, sem sequer apresentar qualquer documento ou evidência disso. Assim como JK, para o Brasil Paralelo, João Goulart estava mancomunado com os soviéticos desde as eleições.

Seguindo: o minuto 44 passa a apreciar os acontecimentos entre a renúncia de Jânio Quadros e a ascensão de João Goulart como presidente, relatando, por exemplo, o encontro entre João Goulart e Tancredo Neves. Como sabemos, havia uma proposta por parte do Congresso Brasileiro da época para que João Goulart não assumisse a presidência do Brasil: a inconstitucionalidade apresentada através de um sistema parlamentarista imposto à João Goulart e à revelia dos interesses da população brasileira. Em 1963, mais de 76 por cento da população vai rejeitar o parlamentarismo e pedir a volta do regime presidencialista¹⁰¹ e consequentemente, João Goulart ao poder.

Em 6 de janeiro de 1963, foi realizado referendo que definiria os rumos políticos da nossa história. A consulta foi sobre a continuação ou não do parlamentarismo no país. O povo rejeitou esse sistema de governo e optou pelo presidencialismo. A tabela com o resultado geral do referendo de 1963 [...] foi construída com base nos registros disponíveis nas fontes documentais da Seção de Arquivo do Tribunal Superior Eleitoral.¹⁰²

Seguindo a linha de “demonização da esquerda brasileira”, o documentário nos apresenta Leonel Brizola como um legítimo revolucionário comunista, quando na verdade, Brizola não buscava a tomada de poder por meios violentos ou armados, ao contrário, Brizola fez uma campanha pela constitucionalidade da posse de João Goulart com o amplo apoio do Rio Grande do Sul. Atualmente, a Câmara dos Deputados reconhece a importância dos atos de Leonel Brizola na defesa de João Goulart através da chamada *Campanha da Legalidade*¹⁰³ – o documentário, e os entrevistados, enxergam na quebra jurídica inconstitucional da imposição

101 TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. **Referendo de 1963.** TSE, [S. l.]. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/eleicoes/plebiscitos-e-referendos/referendo-1963/referendo-de-1963>. Acesso em: 12 abr. 2020.

102 Ibidem.

103 STUCKERT, Rodolfo. **Presidente da Câmara presta homenagem aos 50 anos da Campanha da Legalidade.** Agência Câmara de Notícias, Brasília, 30 ago. 2011. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/estrutura-presidencia/galeria-presidentes/marco-maia-2011-2012/noticias-marco-maia/presidente-da-camara-presta-homenagem-aos-50-anos-da-campanha-da-legalidade>. Acesso em: 12 abr. 2020.

do parlamentarismo de 1961 um acontecimento positivo para o Brasil, ainda que com características profundamente golpistas.

Sejamos honestos intelectualmente: a primeira metade da década de 1960 foi de fato instável, mas muito mais por conta dos golpistas e militares reacionários do que por parte da tal “ameaça comunista”. Retornando aos acontecimentos do período podemos destacar até mesmo que um bombardeio ao palácio de Piratini – no Rio Grande do Sul - estava previsto em 1961 por parte dos militares, essa ação foi desmantelada devido ao protagonismo de sargentos da Força Aérea Brasileira. A historiografia nos apresenta inclusive que após o golpe de 1964, os sargentos da FAB foram perseguidos pelos militares golpistas de mais alta patente, podemos destacar o fato de que a primeira vítima reconhecida do Regime Militar que começa em 1964 é justamente o tenente-coronel da Aeronáutica Alfeu de Alcântara Monteiro¹⁰⁴, que se recusou a participar do Golpe e foi assassinado 4 dias após a deflagração da *Operação Popeye*¹⁰⁵.

Se ainda restam dúvidas das pretensões golpistas dos militares reacionários brasileiros, exponho aqui a chamada *operação mosquito*: um caça da FAB iria abater a aeronave Caravelle da Varig, prefixo PP-VJD, no fim da tarde de 5 de setembro de 1961. A aeronave levava João Goulart e Brizola para Brasília, onde João Goulart assumiria a presidência do Brasil (com poderes diminuídos, pois envolto com a emenda constitucional que configurava o Brasil como um regime Parlamentarista-presidencialista).¹⁰⁶ O fato é ignorado pelo documentário e a historiografia nos apresenta que: se havia alguma ameaça às instituições, essa era por parte dos reacionários de direita e militares, não por parte de revolucionários de esquerda (e como bem demonstra a história, os golpistas conseguiram o que queriam).

Continuando: no minuto 46, Luís Carlos Prestes é novamente colocado no centro da cena, dessa vez, como o articulador de “um golpe comunista em andamento” no país, pois ele havia viajado para a URSS mais uma vez. O documentário explicita que a chegada do João

104 VALENTE, Rubens. **Justiça reconhece 1ª vítima da ditadura, um militar morto 4 dias depois do golpe:** Contrário à conspiração que derrubou Jango, tenente-coronel foi assassinado em Canoas (RS). Folha de São Paulo, Brasil, p. 1, 27 mar. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/03/justica-reconhece-1a-vitima-da-ditadura-um-militar-morto-4-dias-depois-do-golpe.shtml>. Acesso em: 10 abr. 2020.

105 HOFMEISTER, Naira. **Movimento de sargentos evitou bombardeio ao Piratini, palácio do governo gaúcho, em 1961.** *O Globo*, Brasil, 26 ago. 2011. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/movimento-de-sargentos-evitou-bombardeio-ao-piratini-palacio-do-governo-gaicho-em-1961-2686116>. Acesso em: 8 abr. 2020.

106 5 de setembro de 1961: Operação Mosquito obrigou o Caravelle a voar alto. *Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul*, Brasil, p. 1, 5 set. 2011. Disponível em: <https://al-rs.jusbrasil.com.br/noticias/2826504/5-de-setembro-de-1961-operacao-mosquito-obrigou-o-caravelle-a-voar-alto>. Acesso em: 8 abr. 2020.

Goulart ao poder teria “acelerado” este processo de tomada de poder por parte dos revolucionários soviéticos.

Isso é uma falácia. Se Luís Carlos Prestes era assumidamente comunista e revolucionário, João Goulart não. O que de fato ocorreu foi um boicote a João Goulart por parte de grupos políticos opositores, ignorando o estabelecido na constituição vigente de 1946, o mesmo livro *1964 – O Elo Perdido*, utilizado pelo documentário como fonte confiável de documentos históricos, reproduz o que Soviéticos relataram acerca de João Goulart. No capítulo XVIII podemos ler o seguinte trecho no livro: “Goulart, é verdade, *não é comunista*, mas a sua política nos favorece e é necessário apostar nele; uma corrente antiamericana na política brasileira seria uma boa oportunidade para nós.”¹⁰⁷ (grifo meu). Ou seja, os próprios comunistas conversando entre eles não definiram João Goulart como comunista tal como o documentário pretende.

Ao que tudo indica, João Goulart procurava uma política internacional independente¹⁰⁸, num contexto de Guerra Fria e bipolaridade, isso significava se afastar das constantes interferências dos EUA no Brasil e criar relações diplomáticas e comerciais com a parte oriental do globo terrestre, inclusive com a URSS e a China. João Goulart foi um político muito diferente de um revolucionário armado com pretensões comunistas. Ele pode ter sido contrário ao intervencionismo dos EUA, menos liberal, mas de modo algum um revolucionário comunista.

Acerca de suas propostas econômicas para o Brasil se destaca a semelhança com períodos keynesianos do próprio EUA. O New Deal de Franklin D. Roosevelt tendia à intervenção estatal na economia e era contrário às tendências mais liberais, portanto, é interessante notar que muitas das propostas políticas e econômicas de João Goulart para o Brasil são ideias que foram anteriormente utilizadas nos EUA, algumas delas remontam ainda o século XIX, como por exemplo, a questão fundiária.¹⁰⁹ Mas no Brasil, a ideia de reformas,

107 PETRILÁK, Vladimír; KRAENSKI, Mauro “Abranches”. **1964: o elo perdido** — O Brasil nos arquivos do serviço secreto comunista. Campinas, SP: VIDE Editorial, 2017, p.109.

108 PINHEIRO, Letícia. **A política externa independente durante o governo João Goulart.** *FGV CPDOC*, Brasil. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/A_politica_externa_independente. Acesso em: 13 abr. 2020.

109 GUEDES, Sebastião Neto Ribeiro. **Análise comparativa do processo de transferência de terras públicas para o domínio privado no Brasil e EUA: uma abordagem institucionalista.** *Revista de Economia*, Paraná, ano 30, v. 32, n. 1, p. 7 - 36, Jan./ Jun. 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/economia/article/viewFile/6825/4848>. Acesso em: 13 abr. 2020.

principalmente a agrária, serviu como pretexto¹¹⁰ para, primeiro estigmatizar João Goulart como comunista¹¹¹ e segundo, deflagrar o golpe de 1964.

Seguindo a narrativa de “demonização da esquerda”, no minuto 48 o documentário elenca as diversas movimentações que aconteciam por parte de grupos revolucionários na América, tal qual o grupo que, a partir de Sierra Maestra, promoveu a Revolução Cubana. Mas insisto neste ponto: a questão da tomada de poder por vias revolucionárias não era o caso do Brasil, ao menos se pensarmos em João Goulart, representante do PTB, partido ligado ao trabalhismo e não ao comunismo revolucionário. Vale notar que mesmo dentro dos partidos comunistas tivemos uma dissidência ideológica: a cisão do PCB – agora PCB e PCdoB – o primeiro investindo no campo das ideias, propagandas, etc. e o segundo na área da ação revolucionária – portanto, ainda que pensemos o comunismo revolucionário no Brasil, João Goulart não o representava.

No minuto 49 e 40 segundos, o deputado federal Francisco Julião Arruda de Paula é citado, segundo o documentário ele “transformou as Ligas Camponesas em Guerrilhas armadas com treinamento comunistas, sob o lema *reforma agrária na lei ou na marra*”. Aqui o discurso contra a reforma agrária toma contornos políticos acentuados, reitero que a questão agrária foi resolvida até mesmo pelos EUA sem que o documentário os colocasse como revolucionários comunistas. De fato, o acesso à terra sempre foi um impeditivo aos pobres no Brasil, obviamente, a luta contra a concentração de terras é uma pauta histórica da esquerda brasileira. O documentário se refere às Ligas Camponesas como promotoras do que viria a ser a “revolução socialista” no Brasil, como contraponto, destaco que as Ligas Camponesas representavam para seus participantes, no ambiente rural brasileiro durante o século XX, a garantia de direitos fundamentais que operários e trabalhadores do ambiente urbano já desfrutavam desde a Era Vargas:

De um modo geral, as associações criadas tinham caráter civil, voluntário, e por isso mesmo dependiam de um estatuto e de seu registro em cartório. Para constituir legalmente uma liga, bastava aprovar um estatuto, registrá-lo na cidade mais próxima e lá instalar a sua sede. Como disse um jornalista da Paraíba, “a liga começa na feira, vai para o tabelião e ganha o mundo”. As finalidades das Ligas eram prioritariamente assistenciais, sobretudo jurídicas e médicas, e ainda de autodefesa, nos casos graves

110 GONÇALVES JR., Valter. **1964: pouco antes do golpe, reforma agrária esteve no centro dos debates no Senado.** *Agência Senado Notícias*, Brasília, 25 mar. 2014. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2014/03/24/1964-pouco-antes-do-golpe-reforma-agraria-esteve-no-centro-dos-debates-no-senado>. Acesso em: 13 abr. 2020.

111GRYNSZPAN, Mario. **A questão agrária no governo Jango.** FGV CPDOC, Brasil. Disponível em:

https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/A_questao_agraria_no_governo_Jango. Acesso em: 13 abr. 2020.

de ameaças a quaisquer de seus membros. As mais comuns eram aquelas que, contrariando o Código Civil, obrigavam à expulsão sem indenização pelas benfeitorias realizadas, e nesse sentido específico a ação das Ligas parece ter sido bastante eficaz. As lideranças pretendiam também, a médio e longo prazo, fortalecer a consciência dos direitos comuns, que compreendiam a recusa em aceitar contratos lesivos, tais como o cumprimento do “cambão” (dia de trabalho gratuito para aqueles que cultivavam a terra alheia) e outras prestações de tipo “feudal”. A expansão e o crescimento de associações voluntárias como as Ligas ou associações do tipo da União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB) se explicam em função das dificuldades político-burocráticas que durante muitos anos impediram a criação e o reconhecimento oficial dos sindicatos rurais. De fato, embora o Decreto-Lei nº. 7.038, promulgado por Getúlio Vargas em novembro de 1944 como extensão da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), prevísse a sindicalização rural, só a partir de 1962 é que os sindicatos começariam a ser efetivamente reconhecidos, como proposta alternativa (e mais institucionalizada) às Ligas Camponesas, identificadas com a liderança de Francisco Julião.¹¹²

Sobre as Ligas Camponesas existe um trabalho disponibilizado pelo *Portal Conservador*¹¹³ que demonstra a representatividade delas naquele período: muitas ligações em momentos diferentes com grupos de esquerda do exterior, mas ainda assim, a existência de embates internos intensos, prejudicando qualquer tentativa revolucionária por parte das Ligas Camponesas. Melhor explicando: havia grupos com tendências e atitudes revolucionárias? Sim, inclusive com treinamentos de guerrilha e militar de pessoas, muitos deles dissidentes do PCB. Esses grupos representavam uma ameaça no sentido de se estabelecer uma revolução comunista no Brasil? Não! Não, havia entendimento entre os diferentes grupos e as buscas por protagonismo divergiam as diretrizes desses movimentos, muitos deles, inclusive, desdenhavam da política aplicada por João Goulart e criticavam mais ainda o Congresso.

As Ligas foram desde a origem um centro de tensões. Por vários motivos. Antes de tudo porque pretendiam mexer na estrutura fundiária de um país de tradição colonial, escravista, com um legado baseado no latifúndio, na exploração, na miséria, na desigualdade. E o Nordeste, epicentro dos mais importantes movimentos das Ligas, era a expressão viva desse quadro. Além disso, as Ligas surgiram num momento muito particular do cenário nacional e internacional. No país, a expansão do movimento coincidiu com o breve governo Jânio Quadros e o governo João Goulart, marcados pela reação da direita, a organização e a polarização dos movimentos sociais, as ambiguidades do presidente Jango e a passividade da esquerda representada pelo PCB. As tensões vivenciadas pelas Ligas não se limitaram ao enfrentamento com os interesses do latifúndio. Logo tiveram que lidar com uma questão que tanto mobilizava a esquerda: seria possível fazer mudanças estruturais pelas vias institucionais? Como concretizá-las com um parlamento majoritariamente conservador? O slogan sintetizava o impasse: «reforma agrária na lei ou na marra». Internamente, as Ligas viveram os embates típicos das organizações e dos movimentos de esquerda: projetos que propunham caminhos inconciliáveis para a

112 CAION; CAMARGO, Aspásia. **O que foram as Ligas Camponesas?** Direitos.org, Brasil, 15 out. 2015. Geral. Disponível em: <https://direitos.org.br/o-que-foram-as-ligas-camponesas/>. Acesso em: 13 abr. 2020.

113 ROLLEMBERG, Denise. **O apoio de Cuba à luta armada no Brasil: o treinamento guerrilheiro.** Rio de Janeiro: Mauad, 2001, p, 15 – 16. Disponível em: <https://portalconservador.com/livros/Denise-RolleMBERG-O-Apoio-de-Cuba-a-Luta-Armada-no-Brasil.pdf> Acesso em: 12 abr. 2020.

luta, implicando diferentes apoios no cenário internacional. Essas disputas, por sua vez, foram personificadas nas lideranças do movimento. Assim, as Ligas, tendo a enfrentar um secular e poderoso inimigo – o latifundiário –, acabaram também se desgastando e consumindo, em disputas internas.¹¹⁴

Ou ainda, acerca da (in)capacidade das Ligas Camponesas em “revolucionar o Brasil”:

Ao que parece, Julião, apesar de manter uma imagem radical de si mesmo e das suas posições e estreitas relações com o governo cubano, não esteve envolvido com os planos de formação dos campos de guerrilha e de implantação do foco com o apoio concreto de Cuba. Na verdade, seus discursos inflamados, demonstravam o domínio da oratória e o conhecimento da cultura dos sem-terra, e não seu radicalismo. Suas avaliações super-otimista sobre a possibilidade de resistência das Ligas a um possível golpe de Estado talvez tenham sido feitas nesta contradição, ou seja, no vazio. É conhecida a história segundo a qual Julião teria dito em Cuba e para o grupo que compunha com Brizola, na Frente de Mobilização Popular, que caso houvesse o golpe teria cem mil camponeses armados e prontos para enfrentá-lo. Quando chegou o momento, não havia nada e Julião simplesmente deixou o país.¹¹⁵

Vejamos: durante a Guerra Fria, uma operação parece ter sido colocada em prática, segundo o Brasil Paralelo, para “promover uma guerra civil na qual os soviéticos poderiam interferir politicamente” no Brasil, mas no livro *1964 – O Elo Perdido* podemos ler o seguinte trecho do capítulo XV “Os objetivos desta operação eram incrivelmente ambiciosos e ousados, e é impossível não perceber que ultrapassavam as possibilidades da humilde rede de agentes tchecoslovacos”¹¹⁶ (grifo meu), ou seja, **o próprio livro utilizado como fonte documental pelo Brasil Paralelo desmente a tese central do documentário**: a iminência de uma revolução comunista. Que existia uma intenção de interferência da URSS no Brasil no contexto da Guerra Fria, isso é fato, porém, era pouco plausível que uma revolução armada comunista pudesse sair vitoriosa naquele contexto, a própria organização de Agentes Secretos da Tchecoslováquia – a STB – é quem constata isso. Não havia a possibilidade de atuação eficaz em âmbito nacional por parte de socialistas no Brasil.

O discurso da *ameaça comunista* tem sido utilizado como forma legitimadora do golpe de 1964 desde antes da própria intervenção militar em si. Recordemos que a historiografia aponta a chamada *ameaça comunista* como uma espécie de “desculpa” para o golpe de Vargas quando da instauração do Estado Novo - o *Plano Cohen*. Vale notar que o personagem Olímpio

114 ROLLEMBERG, Denise. **O apoio de Cuba à luta armada no Brasil**: o treinamento guerrilheiro. Rio de Janeiro: Mauad, 2001, p. 19. Disponível em: <https://portalconservador.com/livros/Denise-Rollemberg-O-Apoio-de-Cuba-a-Luta-Armada-no-Brasil.pdf> Acesso em: 12 abr. 2020.

115 Ibidem. Acesso em 12 abr. 2020.

116 PETRILÁK, Vladimír; KRAENSKI, Mauro “Abranches”. **1964: o elo perdido** — O Brasil nos arquivos do serviço secreto comunista. Campinas, SP: VIDE Editorial, 2017, p. 145.

Mourão Filho esteve por detrás tanto do *Plano Cohen* como por detrás da *Operação Popeye*, dois eventos de ruptura democrática no país. A *ameaça comunista* ainda é um discurso utilizado atualmente na política brasileira, apesar de tal ameaça apenas residir somente na cabeça dos teóricos da conspiração, a classe média brasileira parece ter um histórico de cromatofobia ao vermelho.

Ainda observando o vídeo do Brasil Paralelo, podemos dizer que o documentário caracteriza João Goulart como um político antidemocrático, ao contrário do consenso acadêmico e de toda as evidências trazidas à tona até hoje: houve uma campanha a favor da democracia demonstrada pela campanha de Brizola. Que João Goulart não se balizava ou criava estabilidade através do Congresso é evidente, que seu governo estava conturbado e possuía entraves nas atitudes conciliatórias, também. Mas, como já vimos, a população o apoiava em sua maioria e era nesse setor popular que João Goulart se respaldava, nada mais coerente com o seu próprio passado político promover uma política voltada aos setores mais pobres do Brasil do que às elites do período. Suas atitudes políticas podem ser analisadas como um presidente que quer se manter no poder num Brasil instável, daí o surgimento de medidas controversas: havia um contexto de crise social, que se extrapolou para uma crise institucional.

Ainda assim, caso haja uma insistência na ideia de uma esquerda articulada e capaz de colocar em prática uma revolução comunista no Brasil do período, poderemos pesquisar nos próprios documentos utilizados pelo Brasil Paralelo para fundamentar o documentário *1964 - O Brasil entre armas e livros* e perceber, entre outras coisas, que a esquerda brasileira estava desestabilizada, sendo impotente em qualquer âmbito revolucionário. O seguinte trecho pode ser conferido, tanto no livro *1964 – O Elo Perdido*, quanto em outros meios digitais¹¹⁷, trata-se de um documento ultrassecreto da STB acerca dos acontecimentos de 31 de março de 1964:

A base da falência da esquerda foi a sua falta de organização. “Não se podia sequer falar em derrota, pois a derrota pressupõe uma luta, e no Brasil houve somente uma tomada pacífica de poder pela direita”. O regime de Goulart garantia liberdade para os dois lados, e a esquerda (PCB, UNE, CGT frente parlamentar nacionalista, Ligas Camponesas e Brizola), que tinha possibilidades de se organizar e tinha o apoio silencioso do governo, brigava entre si pelo posto de liderança em vez de fazer um trabalho efetivo de organização.¹¹⁸

117PETRILÁK, V. **Relatório ultrassecreto sobre o 31 de Março de 1964**. Brasil, 28 mar. 2018. STB no Brasil. Disponível em: <https://stbno brasil.com/pt/relatorio-ultra-secreto-sobre-o-31-de-marco-de-1964#comments>.

Acesso em: 13 abr. 2020. *Fragmento do livro *1964 O Elo Perdido*. O Brasil nos arquivos do serviço secreto comunista. Capítulo XX – 1963-1964 – O GOLPE: ANTES, DURANTE E DEPOIS.

118 PETRILÁK, Vladimír; KRAENSKI, Mauro “Abranches”. **1964: o elo perdido** — O Brasil nos arquivos do serviço secreto comunista. Campinas, SP: VIDE Editorial, 2017, p, 265.

Ou seja, não existia, segundo esses documentos revelados pelos próprios revisionistas históricos – e largamente utilizados pelo documentário do Brasil Paralelo como fundamentação de sua narrativa ideológica -, nenhuma articulação da esquerda que pudesse ameaçar o poder vigente de então, ainda que grupos de esquerda, após o golpe de 1964, tenham se organizado em guerrilhas armadas e afins, a organização e atuação efetiva de uma esquerda revolucionária nacional pode ser vista como um fruto do golpe de 1964, não o contrário – desmentindo o discurso de ninguém menos que Olavo de Carvalho, que aparece no minuto 52. Se existisse um potencial revolucionário no Brasil antes de 1964, este precisaria ser fomentado e ser mais articulado, o fato é que se comparado à prontidão dos militares para o golpe, a esquerda estava já derrotada.

Os minutos seguintes são todos dedicados à tentativa de legitimar a narrativa do documentário – a necessidade do Golpe de 1964 para se evitar um Brasil comunista -, com fundamentos conspiratórios, demonizando João Goulart e as reformas de base (todas elas rotuladas como comunistas). O documentário evidencia o alcance da *Marcha da Família com Deus pela Liberdade* e aos 58 minutos e 18 segundos afirma que “o Brasil inteiro estava a favor de 64”. Oras, como vimos, essa é uma afirmação mentirosa uma vez que 70% da população do período endossava o governo de Goulart (conforme pesquisa do Ibope encomendada pelo próprio Congresso golpista da época).¹¹⁹ Logo em seguida, o vídeo nos apresenta uma narração de caráter sensacionalista propagado por Cid Moreira, um discurso legitimando a tomada do poder pelos militares veiculado na Televisão. O minuto 59 e 57 segundos representa um “divisor de águas” do documentário, pois esse passa a analisar o dia 31 de março de 1964 em si.

*

Em exatos 60 minutos a afirmação “o golpe de esquerda viria” é estampada, o que não é demonstrado claramente pelo documentário é de onde, quando e por quem esse golpe da esquerda comunista se daria, o que estava claro eram as reformas pretendidas por João Goulart

119 CÂMARA DOS DEPUTADOS (Brasília). Agência Câmara de Notícias. **Jango tinha 70% de aprovação às vésperas do golpe de 64, aponta pesquisa:** Levantamento do Ibope contradiz suposta fragilidade do governo de João Goulart, um dos argumentos usados pelos militares para tomar o poder, há 50 anos. Reportagem especial retrata a opinião de deputados e especialistas sobre esse período da história brasileira. Política e Administração Pública, Brasil, p. 1, 28 mar. 2014. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/429807-jango-tinha-70-de-aprovacao-as-vesperas-do-golpe-de-64-aponta-pesquisa/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

(que jamais seriam concretizadas por conta do Golpe de 1964). Ao menos, é digno de nota, o documentário não nega que tenha sido de fato um golpe militar, no sentido de retirar o governo de João Goulart do poder à força e de que a própria vacância do cargo tenha sido golpista. Essa informação é importante de ser levada em conta, pois o que não faltam nos dias atuais são negacionistas de que houve um golpe no Brasil em 1964, lembremos que durante décadas o Golpe de 1964 foi denominado *Revolução* pelos seus agentes e defensores. Ao menos a denominação “golpe” está presente no documentário.

Alguns temas foram veiculados no documentário sem a menor preocupação com a veracidade dos acontecimentos, há uma falha interpretativa por parte do Brasil Paralelo, o **compromisso científico do ofício do historiador** foi colocado de lado na defesa ideológica da narrativa defendida, em alguns casos, há uma questão ética a ser discutida.

Por exemplo: no minuto 67 e 45 segundos Olavo de Carvalho nega veementemente a influência da CIA no golpe de 1964. Como demonstrada por farta bibliografia e pela historiografia brasileira e estrangeira, a interferência americana foi evidente, podendo ser comprovada nos próprios arquivos divulgados pelo *Arquivo de Segurança Nacional* dos EUA, nesses arquivos podemos verificar a existência de áudios em que personagens do período falam sobre a influência dos EUA no Golpe de 1964 no Brasil.

Os EUA estiveram diretamente envolvidos com o golpe de 1964, seja antes para criar um “clima” ou “terreno” favorável à um golpe militar¹²⁰ como nas ações práticas propriamente ditas. Os EUA chegaram a colocar um porta-aviões em funcionamento e mobilizaram tropas, numa verdadeira estratégia militar – o governo dos EUA cogitou a possibilidade de enviar armamentos através de submarinos que tangenciavam o litoral brasileiro (para que as armas não fossem rastreadas), essas ações estavam em curso para auxiliar os militares brasileiros nas atividades do golpe.¹²¹ Vejamos um trecho do que diz o próprio documento disponibilizado em 2004 pelo *Arquivo de Segurança Nacional* dos EUA sobre o 1º de abril de 1964:

The decisions include sending US naval tankers loaded with petroleum, oil and lubricants from Aruba to Santos, Brazil; assembling 110 tons of ammunition and other equipment for pro-coup forces; and dispatching a naval brigade including an aircraft

120 THE NATIONAL SECURITY ARCHIVE (EUA). **BRAZIL MARKS 50th ANNIVERSARY OF MILITARY COUP:** On 50th anniversary, Archive posts new Kennedy Tape Transcripts on coup plotting against Brazilian President Joao Goular. [S. l.], 2 abr. 2014. Disponível em: <https://nsarchive2.gwu.edu/NSAEBB/NSAEBB465/>. Acesso em: 9 abr. 2020.

121 BRAGA, Paulo Romeu. **Os interesses econômicos dos Estados Unidos e a segurança interna no Brasil entre 1946 e 1964:** uma análise sobre os limites entre diplomacia coercitiva e operações encobertas. Revista Brasileira de Política Internacional, Brasília, v. 45, n. 2, jul./ dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73292002000200003. Acesso em: 13 abr. 2020.

carrier, several destroyers and escorts to conduct be positioned off the coast of Brazil. Several hours later, a second cable is sent amending the number of ships, and dates they will be arriving off the coast.¹²²

Então, tanto a URSS – através das documentações reveladas da STB – quanto os EUA através desses documentos revelados no século XXI pelo *Arquivo da Segurança Nacional*, não definiam nem definem João Goulart como comunista, mas sim, como um nacionalista que buscava uma política internacional independente, uma terceira via, em relação às interferências norte-americanas e soviéticas, e esse caminho era ao menos plausível – o não-alinhamento do Brasil aos EUA não significava necessariamente uma aliança com a URSS. Num documento de 7 de março de 1963, portanto um ano antes do golpe, podemos confirmar o contrário do que é dito e defendido pelo documentário do Brasil Paralelo: os EUA assumindo que poderiam articular a retirada de João Goulart substituindo-o por um governo mais desejável.

Kennedy and his top aides met once again on March 7, 1963, to decide how to handle the pending visit of the Brazilian finance minister, Santiago Dantas. In preparation for the meeting, Ambassador Gordon submitted a long memo to the president recommending that if it proved impossible to convince Goulart to modify his leftist positions, the U.S. work “to prepare the most promising possible environment for his replacement by a more desirable regime” (Document 5) The tape of this meeting [...] focused on Goulart’s continuing leftward drift.¹²³

Dessa forma, se a URSS se posicionou com agentes de informação, jornais e partidários do socialismo no Brasil, os EUA foram além e de fato investiram, promoveram e articularam o Golpe de 1964 junto aos militares e partidários da direita brasileira daquele período. Há evidências concretas de que parlamentares foram comprados em troca de apoio aos interesses dos EUA ainda no ano de 1963 (através do chamado IBAD - Instituto Brasileiro de Ação Democrática, fundado por um norte-americano que investiu muito dinheiro nos veículos de imprensa para desestabilizar a política de João Goulart e propagandear os interesses dos EUA). Existem relatos de práticas criminosas promovidas pelo IBAD, como o financiamento ilegal de campanhas de deputados, chegando a eleger cerca de 130 deles.¹²⁴ O que não dizer então da

122 THE NATIONAL SECURITY ARCHIVE (EUA). **BRAZIL MARKS 40th ANNIVERSARY OF MILITARY COUP: DECLASSIFIED DOCUMENTS SHED LIGHT ON U.S. ROLE.** [S. l.], 31 mar. 2004. Disponível em: <https://nsarchive2.gwu.edu/NSAEBB/NSAEBB465/>. Acesso em: 9 abr. 2020.

123 Ibidem.

124 CÂMARA DOS DEPUTADOS (Brasília). Agência Câmara de Notícias. **CPIS investigaram compra de apoio parlamentar em 2005 e em 1963.** *Política e Administração Pública*, Brasília, p. 1, 11 abr. 2013.

chamada operação *Brother Sam* em que Kennedy cogitou uma ação militar direta caso houvesse resistência por parte de João Goulart ao Golpe de 1964? (Essa operação previa a entrega de 100 toneladas de armas e munições, navios petroleiros, aviões de caça, 50 helicópteros tripulados, 6 navios de guerra, incluindo o U.S. Forrestal - maior porta aviões norte-americano da época).¹²⁵

Muitos outros elementos destacados pelo documentário podem ser prontamente rebatidos: o vídeo anuncia que “o povo” e a imprensa estiveram contra o comunismo com passeatas e manifestações, mas ignoram que apesar dos editoriais a favor do golpe e da *Marcha da Família com Deus pela Liberdade*, 70% da população apoiava João Goulart, inclusive nas principais capitais do país, em pesquisa feita no período e que foi censurada, como demonstra a reportagem da própria Câmara dos Deputados¹²⁶; muitos editoriais que na época apoiaram o Golpe de 1964 e defenderam o Regime Militar subsequente hoje se arrependem de tê-lo feito.¹²⁷ No ano de 2018, durante a campanha do então candidato Jair Bolsonaro, o Jornal Nacional fez questão de repetir o arrependimento das *Organizações Globo* no apoio ao Golpe de 1964.¹²⁸

O documentário segue em sua parte final, elencando temas controversos e sem embasamento acadêmico, teorias da conspiração, como o *marxismo cultural* e como o comunismo ainda pretende se estabelecer no mundo. Vale refletir sobre este ponto, primeiramente: o que é, afinal, *marxismo cultural*? As definições são esparsas e conspiratórias¹²⁹, desligada de uma análise verídica da sociedade. Segundo: o caráter

Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/400796-cpis-investigaram-compra-de-apoio-parlamentar-em-2005-e-em-1963/>. Acesso em: 9 abr. 2020.

125UCHOA, Pablo. **Kennedy cogitou ação militar contra Goulart**. BBC Brasil, BBC Brasil em Washington, p. 1, 28 mar. 2014. Disponível em:

https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/03/140327_kennedy_goulart_pai_pu. Acesso em: 9 abr. 2020.

126CÂMARA DOS DEPUTADOS (Brasília). Agência Câmara de Notícias. **Jango tinha 70% de aprovação às vésperas do golpe de 64, aponta pesquisa**: Levantamento do Ibope contradiz suposta fragilidade do governo de João Goulart, um dos argumentos usados pelos militares para tomar o poder, há 50 anos. Reportagem especial retrata a opinião de deputados e especialistas sobre esse período da história brasileira. Política e Administração Pública, Brasil, p. 1, 28 mar. 2014. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/429807-jango-tinha-70-de-aprovacao-as-vesperas-do-golpe-de-64-aponta-pesquisa/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

127ORGANIZAÇÕES GLOBO. O Globo. **Apoio editorial ao golpe de 64 foi um erro**: A consciência não é de hoje, vem de discussões internas de anos, em que as Organizações Globo concluíram que, à luz da História, o apoio se constituiu um equívoco. O Globo, Brasil, p. 1, 31 ago. 2013. Disponível em:

<https://oglobo.globo.com/brasil/apoio-editorial-ao-golpe-de-64-foi-um-erro-9771604>. Acesso em: 10 abr. 2020.

128ESTADÃO CONTEÚDO. **Bolsonaro discute com âncoras do JN e lembra apoio da Globo à ditadura**: O candidato leu trecho de editorial do fundador da Globo, Roberto Marinho, em apoio ao golpe militar de 1964.

Exame, Brasil, p. 1, 29 ago. 2018. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/bolsonaro-discute-com-ancoras-do-jn-e-lembra-apoio-da-globo-a-ditadura/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

129 WILSON, Jason. **‘Cultural Marxism’: a uniting theory for rightwingers who love to play the victim**. *The Guardian*, UK, 19 jan. 2015. Opinion. Disponível em:

<https://www.theguardian.com/commentisfree/2015/jan/19/cultural-marxism-a-uniting-theory-for-rightwingers-who-love-to-play-the-victim>. Acesso em: 13 abr. 2020.

macarthista é muito evidente nesse discurso maniqueísta do Brasil Paralelo, aliás, discurso ingênuo e incapaz de compreender as nuances dos acontecimentos históricos de maneira pormenorizada. Devemos assumir, no entanto, que o documentário atinge seu objetivo de fomentar uma visão irreal na população para alcançar seus próprios interesses escusos. Afinal, qual é a intencionalidade do documentário na sua interpretação revisionista da história de maneira pseudocientífica?

Creio que as demonstrações desses elementos já podem evidenciar que a configuração do documentário *1964 - O Brasil entre armas e livros* está historicamente errada. Podendo ser classificado de pseudocientífico justamente porque pretende se legitimar como *científico*, ou seja, em momento nenhum o documentário se pretende ficção ou estória, trata-se de uma narrativa que quer discutir a História Pública.

Para efeitos didáticos, pretendo manter as minhas análises circunscritas a esse acontecimento – Golpe Militar de 1964 – deixando as análises do regime militar como um todo um pouco de lado. É necessário exemplificar como um trabalho histórico necessita de compromissos éticos e científicos. Outros exemplos e temas poderiam ser também analisados dessa forma, só para citar, poderíamos aqui discorrer sobre os centros de tortura durante o período inicial do regime militar¹³⁰, discorrer sobre os atentados promovidos pela Direita que fomentaram a implementação do AI-5¹³¹, que a esquerda também cometeu atentados antes do AI-5¹³². Poderíamos ainda dizer que a “falta de violência” durante o Regime Militar pregada por alguns setores da sociedade não passa de um mito¹³³, e que muitos militares também foram perseguidos e mortos pelo próprio Regime Ditatorial¹³⁴ e que, como demonstrado

130 COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE (Brasil). OCULTAÇÃO DE INFORMAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO. **Memórias Reveladas**, [S. l.], p. 1 - 25, 2014. Disponível em:

http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/cnv_parcial.pdf. Acesso em: 13 abr. 2020.

131QUADROS, Vasconcelos; AGÊNCIA PÚBLICA. **Atentados de direita fomentaram AI-5**: Cinquenta anos depois do ato que sepultou as liberdades democráticas no país, a Pública obtém documentos que provam que foi a direita paramilitar, e não a esquerda, que deu início a explosões de bombas e roubos de armas. *El País*, Brasília, 2 out. 2018. Brasil, p. 1. Disponível em:

https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/02/politica/1538488463_222527.html. Acesso em: 13 abr. 2020.

132 AZEVEDO, Reinaldo. **TODAS AS PESSOAS MORTAS POR TERRORISTAS DE ESQUERDA 1 – OS 19 ASSASSINADOS ANTES DO AI-5**. *Veja*, [S. l.], 22 fev. 2017. Blog. Disponível em:

<https://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/todas-as-pessoas-mortas-por-terroristas-de-esquerda-1-os-19-assassinados-antes-do-ai-5/>. Acesso em: 13 abr. 2020.

133HORTA, Maurício. **Mito: “na Ditadura Militar, as cidades não eram violentas”**. *Super Interessante*, Brasil, 28 set. 2018. História. Disponível em: <https://super.abril.com.br/historia/mito-na-ditadura-militar-as-cidades-nao-eram-violentas/>. Acesso em: 13 abr. 2020.

134MORI, Letícia. **A história dos 6,5 mil membros das Forças Armadas perseguidos pela ditadura militar**. *BBC News*, São Paulo, 13 dez. 2018. Brasil. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46532955>. Acesso em: 13 abr. 2020.

anteriormente, a primeira vítima do Regime Ditatorial foi um militar não alinhado aos setores reacionários da caserna. Poderíamos apontar o genocídio indígena do período, comparáveis aos primeiros anos da colonização brasileira pelos portugueses.¹³⁵ Poderíamos também dizer que a perseguição ideológica foi comparável à Alemanha Nazista e à aplicada pela Igreja nos seus tempos sombrios de Inquisição, com a queima de livros considerados proibidos,¹³⁶ etc.

*

Analisando as intencionalidades por detrás do grupo Brasil Paralelo e dos seus conteúdos disponibilizados no YouTube um nome chama a atenção. Principalmente acerca das narrativas distópicas e conspiratórias: Olavo de Carvalho. Primeiramente devemos lembrar que a educação – no sentido de escolaridade - nunca foi o ponto forte dos brasileiros, estamos no penúltimo lugar em ranking global em qualidade de ensino¹³⁷ e que temos uma longa tradição de “crendices” e, talvez como herança do sebastianismo, uma “tendência messiânica” que nos retira de uma análise vinculada ao mundo real e concreto, seja em qual campo científico for, diria que no Brasil possuímos um terreno fértil para a proliferação de teorias conspiratórias.¹³⁸

Foi assim que Olavo de Carvalho alcançou protagonismo nacional, alçado ao título de *guru* do conservadorismo brasileiro e, conseqüentemente, do atual Presidente Jair Bolsonaro. Evidência disso é que em seu discurso de vitória, logo após a eleição, na mesa em que Bolsonaro transmitia sua *live*, o livro de Olavo de Carvalho figurava ao lado da Bíblia para todos os brasileiros contemplarem.¹³⁹ Olavo de Carvalho também é apontado como o responsável direto pela escolha de Ministros no Governo Brasileiro, incluindo o ex-Chanceler e ex-Ministro das

135 AMAZÔNIA REAL. **Comissão da Verdade: Ao menos 8,3 mil índios foram mortos na ditadura militar.** Amazônia Real, Brasil, 11 dez. 2014. Política. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/comissao-da-verdade-ao-menos-83-mil-indios-foram-mortos-na-ditadura-militar/>. Acesso em: 13 abr. 2020.

136 FILGUEIRAS, Mariana. **A GRANDE FOGUEIRA:** Documentos inéditos mostram como o aparato de censura do regime militar usou empresas privadas para queimar programas de tevê, filmes, discos e livros proibidos – de Silvio Santos a José de Alencar. *Revista Piauí*, Brasil, 9 nov. 2017. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/a-grande-fogueira/>. Acesso em: 13 abr. 2020.

137 ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **Brasil fica em penúltimo lugar em ranking global de qualidade de educação.** ABE, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.abe1924.org.br/56-home/257-brasil-fica-em-penultimo-lugar-em-ranking-global-de-qualidade-de-educacao>. Acesso em: 13 abr. 2020.

138 CALEGARI, Luiza. **Brasil fica em 2º em ranking de ignorância sobre a realidade:** Pesquisa do Ipsos mostra que os brasileiros só perdem para sul-africanos em percepção distorcida sobre a realidade. *Exame*, Brasil, 6 dez. 2017. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/brasil-fica-em-2o-em-ranking-de-ignorancia-sobre-a-realidade/>. Acesso em: 13 abr. 2020.

139 KANNENBERG, Vanessa. **Os livros de Bolsonaro: quais são e do que tratam as obras exibidas no discurso da vitória:** Em sua primeira fala após ser eleito, o capitão reformado exibiu, além da Bíblia e da Constituição, dois livros de perfis diferentes. *Gauchazh*, [S. l.], 29 out. 2018. Inspiração. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/eleicoes/noticia/2018/10/os-livros-de-bolsonaro-quais-sao-e-do-que-tratam-as-obras-exibidas-no-discurso-da-vitoria-cjnuks4x09e501pj940wheg.html>. Acesso em: 13 abr. 2020.

Relações Exteriores Ernesto Araújo, o mesmo que promoveu um seminário sobre teoria da conspiração no Itamaraty.¹⁴⁰ Além do Chanceler, Olavo de Carvalho está diretamente envolvido na escolha de Abraham Weintraub, o ex-Ministro da Educação que quis enfrentar o “marxismo cultural” nas escolas.¹⁴¹

Uma breve pesquisa no YouTube ou na própria *web* nos dá acesso à vídeos originais do Olavo de Carvalho com frases assombrosas como: “a Pepsi-cola está usando células de fetos abortados como adoçante... nos refrigerantes”,¹⁴² “não há nada que refute que a Terra é plana”.¹⁴³ Quero enfatizar que não se trata aqui de expressões hiperbólicas, são frases que se pretendem filosóficas e de análise sobre o mundo. O Brasil Paralelo, bem como canais similares, tem em Olavo de Carvalho um bastião do pensamento conservador brasileiro. Podemos literalmente fazer uma coleção de frases conspiratórias e surreais ditas por ele, boa parte delas com uma linguagem inadequada, recheadas de termos chulos. Transcrevo nove delas como exemplificação,¹⁴⁴ mas a lista poderia ser muito maior:

1 – Sobre o aumento de muçulmanos na Europa e no Reino Unido: “a Casa Real Britânica [...] está protegendo a invasão islâmica a olhos vistos, eu digo para vocês, o príncipe Charles é membro de uma tariqa, ele obedece a um xeique islâmico”.

2 – Sobre petróleo: “acontece que os cientistas descobriram hidrocarbonetos numa galáxia que fica na puta que o pariu, onde nunca teve dinossauro e nunca teve fóssil... porra...

140 CARVALHO, Pedro. **Ernesto Araújo promove seminário no Itamaraty sobre teoria da conspiração: Nova Ordem Mundial e globalismo.** *Veja Brasil*, 22 maio 2019. Política. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/radar/ernesto-araujo-promove-seminario-no-itamaraty-sobre-teoria-da-conspiracao/>. Acesso em: 13 abr. 2020.

141 FOLHA DE SÃO PAULO. **Novo ministro da Educação, Weintraub defende expurgo do ‘marxismo cultural’:** Em evento promovido por Eduardo Bolsonaro, ele propôs xingar comunistas. *Folha de São Paulo*, [S. l.], 8 abr. 2019. Educação. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/novo-ministro-da-educacao-weintraub-defende-expurgo-do-marxismo-cultural.shtml>. Acesso em: 13 abr. 2020.

142 DIÁRIO DO CENTRO DO MUNDO. **VÍDEO: “Pepsi usa células de fetos abortados como adoçante”, diz Olavo de Carvalho, guru de Bolsonaro.** *DCM*, [S. l.], p. 1, 12 jan. 2019. Disponível em: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/video-pepsi-usa-celulas-de-fetos-abortados-como-adoçante-diz-olavo-de-carvalho-guru-de-bolsonaro/>. Acesso em: 13 abr. 2020.

143 BRASILINO, Carlos Estênio. **Olavo de Carvalho: não há nada que refute que a Terra é plana:** “Só assisti a uns vídeos de experimentos que mostram a planicidade das superfícies aquáticas”, observou o guru dos bolsonaristas. *Metrópoles*, [S. l.], 29 maio 2019. Brasil. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/olavo-de-carvalho-nao-ha-nada-que-refute-que-a-terra-e-plana>. Acesso em: 13 abr. 2020.

144 LUZ, Câmera, **REVOLUÇÃO! Coletânea de pérolas do Olavo de Carvalho:** Coletânea de algumas pérolas do grande astrólogo, filósofo conspiracionista e especialista, tanto em teoria quanto em prática, em dialética erística, Olavo de Carvalho.. *Youtube*, [S. l.], 9 mar. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U0mXFAWw6KE>. Acesso em: 13 abr. 2020.

então combustível fóssil é a puta que o pariu você está entendendo? Combustível fóssil é o cu da sua mãe, não existe combustível fóssil porra nenhuma! Isso é uma farsa! Uma palhaçada!”.

3 – Sobre teorias físicas e sobre a Terra ser o centro do Universo: “com relação, por exemplo, à origem da teoria da relatividade, o que aconteceu foi o seguinte, no fim do século passado... na passagem do século, uma dupla de cientistas [...] que disseram o seguinte: ‘se de fato a terra se move em volta do Sol, então deve haver diferenças na velocidade da luz em vários pontos da Terra conforme as várias estações do ano’ e eles mediram isso milhares, e milhares e milhares de vezes e viram que não mudava nada, então, das duas uma: ou a Terra não se move, ou é preciso modificar a física inteira, então o cidadão chamado Albert Einstein viu isso e achou que era preferível modificar a física inteira só para não admitir que não havia provas do heliocentrismo, ele fez um arranjo e esse arranjo implicava então, várias noções muito estranhas, como a da curvatura do espaço – que é um conceito que até hoje eu não entendi – tá certo? Quer dizer... como é que... você acha que o espaço ocupa um lugar dentro do espaço? Uma coisa que não ocupa um lugar dentro do espaço não pode ser nem curva nem reta. Então, se você disser: ‘o espaço curvo tudo o que está dentro dele’ ainda é possível, mas que o espaço em si mesmo seja curvo é uma noção que me parece um pouco esdrúxula... mais ainda... a noção de que pessoas que viajassem através do espaço teriam várias idades ao mesmo tempo, várias outras coisas muito esquisitas que nunca foram provadas, tá certo? Mas que eram intelectualmente muito elegantes e que de algum modo salvavam as aparências, tá certo? Então, o fato é que no confronto entre geocentrismo e heliocentrismo não existe nenhuma prova definitiva de um lado nem do outro e você pode usar um sistema como referência como pode usar o outro.”

4 – Sobre atividade cerebral e consciência: “quer dizer... o sujeito tá lá, sem atividade cardíaca, sem atividade cerebral... e, no entanto, está vendo tudo o que se passa em torno e às vezes vê coisas que estão se passando nos quartos vizinhos, e às vezes em outro lugar. [...] tem até o caso do sujeito que exatamente nesse estado ele viu que na casa vizinha tinha um sapato em cima do telhado, veja você... isso quer dizer que a visão dele não estava nem condicionada ao lugar onde o corpo dele estava, na maior parte dos casos as pessoas veem e reparam em mais coisas do que reparariam se estivessem vivos e despertos. Quer dizer... a bibliografia a esse respeito é tão imensa que a mera pretensão de que a consciência é causada pelo cérebro deve ser rejeitada [...] como uma estupidez, uma simples lenda, credice... não há nenhuma prova, nem um sinal, mesmo remoto, de que a consciência seja causada pelo cérebro. E há milhares, e

milhares e milhares de provas de que pessoas sem nenhuma atividade cardíaca ou cerebral continuam tendo consciência”.

5 – Sobre Teologia ser a “mãe de todas as ciências”: “a primeira ciência que se desenvolveu no ocidente foi a teologia, quer dizer... todos os critérios de verificação, de correção textual, foram todos estabelecidos pela teologia, e provavelmente, a teologia é a única ciência que tem discurso racional do começo até o fim”, “eu disse aí assim, toda a história da origem da ciência moderna é tudo empulhação... não foi nada disso que aconteceu. Então a ideia de que a ciência moderna... a razão... as luzes... expulsaram a superstição, a astrologia, a alquimia, etc. E há uma nova era de ciência racional... isso é absolutamente falso, absolutamente falso. O que eu estou dizendo é resultado assim... de estudos que eu fiz de livros publicados nos últimos 70 anos que maciçamente confirmam essa tese, como ninguém no Brasil lê esses livros, então a minha informação parece chocante”.

6 - Sobre o Nazismo e a URSS: “a União Soviética foi que armou a Alemanha Nazista em segredo, não existiria exército nazista, não existiria perigo nazista, se não fosse o plano de Stalin de usar os nazistas como ponta de lança da revolução [...] essa tese está mais do que provada, o Stalin planejou toda a Segunda Guerra com antecedência usando os nazistas como instrumento... quer dizer... navio quebra gelo da revolução”.

7 – Sobre parar de fumar: “todas essas proibições de fumo que tem por aí, elas são manifestamente destinadas a inibir a conduta do sujeito... então isso aí é extinção de comportamento, isso é uma técnica psicoterapêutica. Só que os caras estão submetendo você a essa técnica sem você tê-los autorizado, quer dizer... quem foi que autorizou o ministério da saúde... tá certo? A aplicar em mim uma técnica terapêutica que eu não pedi, que eu não solicitei? Então isso daí é obviamente uma prática ilegal da medicina”.

8 – Sobre gênero: “se você tem um cachorro, você entende o cachorro? Não... é claro que não entende. Eu tenho um gato... vai entender a cabeça de um gato? E não entende porque você... E mulher? Mulher também... mulher não é para entender, meu filho!”.

9 – Sobre religião: “o fundador do Haiti dedicou o país ao Exu... e a cidade de São Luís do Paraitinga, que foi destruída agora pelas enchentes, é a sede nacional da festa do Saci Pererê, que é um Exu!”.¹⁴⁵

145 LUZ, Câmera, **REVOLUÇÃO! Coletânea de pérolas do Olavo de Carvalho**: Coletânea de algumas pérolas do grande astrólogo, filósofo conspiracionista e especialista, tanto em teoria quanto em prática, em

A História, mais precisamente a História do Brasil, também não ficaria a salvo de tanta sandice. Porém, ainda que conspiratório e irreal, beirando a insanidade, o “entendimento” de Olavo de Carvalho acerca da nossa história reverbera em muitas camadas reacionárias da sociedade brasileira e, por extensão, sobre a História Pública, utilizando-se de narrativas que distorcem os fatos. Olavo de Carvalho, um autointitulado filósofo que sequer concluiu o ensino básico formal, foi astrólogo e chegou a participar de seitas religiosas com ética discutível,¹⁴⁶ é o personagem que fundamenta inúmeros criadores de conteúdo no YouTube e possui ampla aceitação social – dimensões que bastam, ou deveriam bastar, para acender o sinal de alerta entre os historiadores e professores de História.

dialética erística, Olavo de Carvalho.. *Youtube*, [S. l.], 9 mar. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U0mXFAWw6KE>. Acesso em: 13 abr. 2020.

146DIMENSTEIN, Gilberto. **Guru de Bolsonaro abandonou escola na 8ª série do fundamental**: Ele defende que a terra não gira em torno do sol. *Catracalivre*, São Paulo, 24 mar. 2019. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/dimenstein/guru-de-bolsonaro-abandonou-escola-na-8a-serie-do-fundamental/>. Acesso em: 13 abr. 2020.

3. ANÁLISE DO ASPECTO ÉTICO E CIENTÍFICO DO HISTORIADOR.

A Filosofia da Ciência, que fundamenta as chamadas *Hard Science* (Biologia, Física, Química, etc.), pode emprestar seu entendimento lógico à História, ainda mais se consideramos a busca de legitimidade epistemológica e aceitação de determinada interpretação da realidade como objetivos desses ofícios. Por outro lado, o estudo da Filosofia da Ciência nos permite enxergar aqui e ali elementos que também são debatidos pela Historiografia. De certa forma, toda pessoa que pretende exercer o ofício docente num campo científico – seja ele qual for – deve entender que uma das principais premissas científicas é a aceitação de um determinado conjunto de regras, dentre elas, o respeito a um modo de pensamento científico: aberto às divergências e às diferenças, mas ainda assim coerente.

Considerando que este trabalho tem como objetivo uma orientação ao exercício de professor de história, vale levantar algumas problemáticas recentes dentro da sala de aula ou da subsequente história pública. Poderia usar, como sugestiva exemplificação, muitas notícias jornalísticas acerca dos currículos escolares que governos no Brasil e no mundo tentam emplacar no ensino escolar básico. Nesse meio, a História, em especial, tem sido mais que combatida: tem sido, por parte de uma classe política, reelaborada segundo outras óticas e vieses ideológicos e políticos. Como demonstrado no primeiro capítulo deste trabalho, o espaço da sala de aula tornou-se um palco de disputas, sendo assim, o melhor argumento na busca da legitimidade que um professor de História pode ter, e em defesa de seu ofício, é o seu compromisso com a ciência e com a ética.

*

"Ciência é muito mais uma maneira de pensar do que um corpo de conhecimentos". Essa é uma frase atribuída a Carl Sagan, um grande comunicador científico do século XX, muito mais do que divulgar suas próprias pesquisas, Carl Sagan apresentou ao público o método científico e até onde a ciência é capaz de desenvolver a Humanidade. Possuía uma visão quase espiritualista da ciência e das maravilhas do universo, entre tantas análises, Carl Sagan demonstrou como a imaginação, a curiosidade e o interesse pela natureza são fundamentais, mas acima de tudo, explicou que isso não basta, pois necessitamos de critérios para compreender de fato os aspectos da vida.

Dessa forma e tendo em mente os pressupostos elencados por autores da Filosofia da Ciência como Popper¹⁴⁷, Lakatos¹⁴⁸, Kuhn¹⁴⁹ e até mesmo Feyerabend¹⁵⁰, proponho a existência de um modo crítico-científico de pensamento que deva ser defendido. Ainda que diferentes interpretações da realidade possam existir, ainda que o pluralismo de ideias e pensamentos devam ser respeitados, ainda que existam diferentes formas de explicação da realidade, necessitamos de uma orientação se quisermos nos situar como agentes do mundo.

Toda a história humana está pautada na sua atuação perante a natureza e não na simples aceitação resignada da realidade e da contingência natural imposta. Esse modo de pensamento crítico-científico não é de maneira alguma um conceito limitante, pelo contrário, carrega consigo a contribuição de Popper e sua tese da refutabilidade na ciência¹⁵¹, carrega consigo a contribuição de Kuhn e de sua tese das revoluções científicas¹⁵², leva consigo a abertura que Lakatos dá ao aspecto interpretativo da ciência¹⁵³. Portanto, para além da Filosofia da Ciência, gostaria de transpor esses conceitos para o campo da História e mais especificamente para o campo do Ensino da História.

*

Por não encontrar melhor maneira de expor esse ponto de vista, arrisco explicitá-lo metaforicamente: imaginemos que estamos num barco de médio porte, uma espécie de escuna, inseridos num mar calmo, ao lado de uma praia paradisíaca, com sua areia clara e água cristalina (dessas que permitem olharmos metros de profundidade com clareza quando contemplamos o assoalho do mar, inclusive podendo enxergar a silhueta em sombra do barco no fundo de areia). Pois bem, ainda que o mar seja calmo, a proximidade com a pequena arrebentação faz com que o barco balance levemente. Esse balanço das pequenas ondas nos obriga a baixar âncora para não ficarmos à deriva ou nos deslocando desnecessariamente. A cristalinidade da água nos

147 POPPER, K.R. **The Logic of Scientific Discovery**. 5.ed., Revista. London, Hitchison, 1968.

148 LAKATOS, Imre. **Proofs and Refutations: The logic of mathematical discovery**. WORRAL, J.; ZAHAR, E. (eds.) Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

149 KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1998.

150 FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. Tradução de Octanny S. da Mota e Leonidas Hegenberg. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves Editora, 1977.

151 POPPER, K.R. **Objective Knowledge**. Oxford, Clarendon Press, 1972.

152 BARTEMELEBS, Roberta Chiesa. **Resenhando as Estruturas das Revoluções Científicas de Thomas Kuhn**. Revista Ensaio, Belo Horizonte, v. 14, ed. 03, p. 351 - 358, setembro/dezembro 2012.

153 CARVALHO, Henrique Marins de. **Um estudo de Provas e Refutações de Imre Lakatos**. Orientador: Tiago Tranjan. 2018. 156 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2018.

permite olhar o barco (seu casco abaixo da linha da água), sua sombra, a âncora no fundo de areia e a corda, que está amarrada na âncora e a liga ao barco.

E o estudo da história com isso? Vejamos: se considerarmos a âncora como os fatos, acontecimentos históricos, podemos pensá-los como inatingíveis por nós que estamos dentro do barco. Questão óbvia: quanto maior nossa perspicácia visual e quanto maior a clareza da água, com maior nitidez poderemos enxergar a âncora, no caso, o acontecimento histórico em si.

Nós, em cima do barco, podemos apenas falar acerca dos acontecimentos, ou seja, **interpretá-los**. A âncora é o acontecimento e o barco a sua interpretação. Como ocorre nas atividades náuticas, o que *segura* o barco é a âncora, o barco em si flutua dentro das possibilidades dadas pela corda. Esse seria o limite da interpretação científica: numa corda de metros limitados de comprimento, qualquer “interpretação fora” dessa distância é pseudocientífica, ou mesmo incoerente. Qualquer “interpretação dentro” dessa distância pode ser legitimada historicamente – e cientificamente - pois fiel à distância em que a âncora permite a movimentação.

Exemplifico: negar a existência do holocausto é uma interpretação não-científica, dizer que não existiu golpe militar no Brasil em 1964 é também uma interpretação não-científica – dado os registros históricos que nos permitem identificar com clareza o acontecimento (âncora). Querer afirmar a não existência do holocausto ou do golpe militar de 64 é se distanciar além dos metros determinantes da corda atrelada à âncora; a partir desse ponto, qualquer informação se confunde, e questões de fé (crença) podem se sobrepor a qualquer demonstração da realidade. O barco fica à mercê de qualquer variação interpretativa da realidade e defendo que o modo de pensamento crítico-científico não é uma questão de fé (apenas)... a imaginação, a curiosidade, a indagação e as interpretações são válidas, desde que tenhamos esse compromisso em permanecer dentro das possibilidades delimitadas pelo posicionamento da âncora, ou seja, há uma fluidez, o barco não está rijo, naufragado, estático e fixo. Não. Ele pode e deve circunscrever as possibilidades interpretativas - e quanto mais, melhor – no nosso caso, diferentes visões historiográficas sobre um mesmo tema podem se tornar complementares. Às vezes, podem se mostrar, num primeiro olhar, contraditórias (o barco pode se portar de um lado ou outro da âncora) ... mas há aí um limite claro estabelecido pelo comprimento da corda – no caso, da interpretação.

Se o barco flutua dentro das possibilidades interpretativas delimitadas pela corda atrelada à âncora, o que é que faz a movimentação das ondas (que leva o barco para lá ou para cá)? Essa seria a força da **ética**, ou seja, no fundo, o que determina o posicionamento do barco é a concepção de ética, dos valores, da ponderação daquilo que é bom ou ruim, válido ou inválido (de um determinado indivíduo). Exemplifico novamente: um indivíduo que não nega o holocausto, mas afirma que seria melhor se os judeus nem existissem, e que acha que o nazismo “matou foi pouco”, ou aquele que percebe o golpe militar de 64 como um golpe efetivamente dizendo, mas acredita que a ditadura brasileira foi boa (e ainda há quem defenda essas interpretações no século XXI), estão sendo coerentes do ponto de vista **científico** pois não negam o acontecimento histórico em si (âncora), mas interpretam esses fatos dentro de um escopo ético no mínimo discutível.

Portanto, um compromisso científico é sempre algo óbvio e claro de se buscar, mas um compromisso ético deve também acompanhar as interpretações dadas por um professor de História aos seus alunos. Ao dizer que “6 milhões de judeus morreram no Holocausto”, o professor deve perceber que essa é uma informação apenas numérica se não demonstrar que isso foi algo ruim eticamente falando, pois gerou dor e sofrimento às pessoas. Um professor de história prosseguiria demonstrando que existem registros abundantes sobre esse acontecimento e que isso não deve se repetir, que devemos evitar coisas semelhantes. Um valor ético.

É claro que as sociedades possuem uma dinâmica própria, num movimento sincrônico e diacrônico, diferentes interpretações podem estar dentro das possibilidades delimitadas pela corda e sua âncora, por isso apresento uma segunda concepção derivada da metáfora do barco e da âncora: essas interpretações científicas com posicionamentos éticos questionáveis são **interpretações limítrofes**, ou seja, estão a um passo de se desconectarem cientificamente da âncora (e assim, dos fatos e acontecimentos propriamente ditos). Parece haver uma sedução incessante em alguns indivíduos da sociedade em romper essa corda; camadas da sociedade atual procuram tencionar cada vez mais a distância delimitada pelas âncora e sua corda, correndo um risco claro de interpretação difusa, errônea da realidade, o que nos leva a questionamentos não apenas de ordem científica, mas, pior ainda, de ordem ética. Esse é o caso do Brasil Paralelo analisado anteriormente: para além das concepções pseudocientíficas defendidas no documentário, o valor ético apregoado pelo documentário analisado deve ser questionado.

Muitos indivíduos, ao realizarem uma interpretação histórica, claramente se posicionam além do barco. Como professores de História defendendo que não podemos seguir esses

aventureiros, o risco é grande demais, iríamos à uma zona cinzenta nas narrativas históricas em que todas as formas de interpretação são permitidas e legitimadas, um lugar em que opiniões soltas e sem base factual nenhuma terão o mesmo valor que qualquer trabalho científico rigoroso. Isso não se restringe ao ensino de história, vejamos alguns discursos e grupos presentes na segunda década do século XXI: “terraplanistas” que ressurgem, os “antivacinas”, os negadores do Holocausto, os “bolsominions” brasileiros (neste exato momento, escrevo essas palavras na quarentena da pandemia de Covid-19 no ano de 2020 e 2021, é visível a determinação de alguns grupos políticos e seus seguidores em negar as evidências e orientações fundamentadas na ciência e em seu método de combate à pandemia).

Nosso trabalho como historiadores ou professores de História é o de “diminuir a tensão dessa corda” – entre a interpretação dos acontecimentos e os acontecimentos em si. As múltiplas interpretações - e aqui existe espaço para as mais diversas escolas historiográficas -, são válidas e nos ajudam a compreender cada vez mais a realidade em que estamos inseridos. Mas nesse caso, a ausência de um cuidado científico, ou ao menos de um modo de pensamento crítico-científico, pode nos levar a interpretações éticas pretensamente perigosas.

*

Essa busca da verdade e legitimidade na interpretação da história não é novidade na historiografia. Tucídides¹⁵⁴, Vico¹⁵⁵, a escola francesa e alemã nas figuras de Langlois, Seignobos e Ranke, entre outros do século XIX e XX buscaram – dentro de seus contextos históricos – uma maneira de legitimar a narrativa de sua interpretação nos acontecimentos factuais, muitas vezes criticada pela aspereza de uma interpretação condicionada aos documentos históricos. Na busca de uma referência metodológica e teórica, inserida na historiografia e que ao mesmo tempo articulasse elementos da busca científica e da interpretação histórica pautada pela ética, descobri Johann Gustav Droysen. Nas suas concepções poderemos perceber a preocupação - ainda no século XIX - naquilo que chamo de compromisso científico no estudo da História, e ao mesmo tempo, na demonstração de como a ética fundamenta a interpretação histórica, uma vez que são os valores internos daquele que interpreta o passado que determina a interpretação em forma de narrativa dos acontecimentos passados.

154 TUCÍDIDES. *Guerra do Peloponeso*, 1, 22.

155 BEDANI, Gino. *Vico Revisitado: Ortodoxia, Naturalismo e Ciência na Scienza Nuova*. Oxford: Berg, 1989.

*

Algumas correntes historiográficas dialogam com o que entendemos por “método científico”, obviamente, não se trata aqui de um anacronismo – uma tentativa bizarra de encaixar conceitos atuais em tempos passados - mas sim da busca de elementos que no estudo da teoria da história demonstram um encadeamento no desenvolvimento da historiografia. Poderemos perceber a existência de um modo de pensamento crítico-científico, não a busca de um método de pesquisa em si, mas de um raciocínio por trás de determinadas escolas historiográficas. Arrisco dizer que a própria história da historiografia e das teorias históricas que a fundamentam, revelam as nuances do pensamento crítico-científico em perspectiva histórica.

Vale notar que durante esse tempo, os significados do que é a História variaram e adquiriram cada vez mais complexidade, assim, compartilho das preocupações de Margareth Rago:

Já faz algum tempo que os historiadores perceberam as dificuldades do seu ofício, não apenas pelos obstáculos de acesso aos documentos, mas porque sua atividade não é neutra e nem o passado existe como coisa organizada e pronta, à espera de ser desvelado. O historiador produz o passado de que fala a partir das fontes documentais que seleciona e recorta, compõe uma trama dentre várias outras possíveis e constrói uma interpretação do acontecimento. Há múltiplas histórias a serem contadas já que os grupos sociais, étnicos, sexuais, generacionais, de baixo ou de cima, se constituem de maneiras diversas, mas têm diferentes modos de narrá-las. A História pode mostrar formas diferentes de pensar, de organizar a vida, de problematizar, vivenciadas por outras sociedades, em outros momentos históricos.¹⁵⁶

Esse trecho corrobora o entendimento da metáfora do Barco e da Âncora, pois exemplifica o caráter interpretativo da história. Diferentes visões podem ser legitimamente científicas, uma vez que atrelada aos acontecimentos.

*

Vejamos o caso dos pioneiros de uma escola histórica alemã, inseridos num contexto de nascimento da Universidade de Berlim (ainda em território prussiano), fez parte deste movimento Barthold Georg Niebuhr (1776 - 1831) que passa a analisar a História de Roma a partir da Filologia, analisando registros antigos de historiadores romanos de forma crítica, ou

¹⁵⁶ RAGO, Margareth L. **Estudo reavalía rumo da Escola dos Annales**. In: O Estado de São Paulo, São Paulo, 11-6-2000, D2.

seja, “a crítica textual como pedra angular do Positivismo”.¹⁵⁷ Nesse momento, a Historiografia busca a descrição factual precisa através de uma crítica incisiva aos documentos escritos: “o positivismo visava ao conhecimento objetivo do passado, não ao gozo de uma bela leitura e, menos ainda, a dar guarida à fantasia”.¹⁵⁸ Esse é ponto de partida para Leopold Von Ranke (1795 - 1886), o grande historiador que ao aprofundar os métodos de Niebuhr acaba por configurar a disciplina histórica universitária - tanto em seu sentido epistemológico quanto na maneira de administrar a disciplina.

É ele quem inaugura a revista *Historische Zeitschrift* em 1859 baseado em seus métodos e foi um dos primeiros a romper com a concepção de *Historia Magistra Vitae* que permeava a historiografia até então. Disse em 1824:

Considerou-se que a História deveria julgar o passado, instruir o presente para o benefício das gerações futuras. Tais grandiosas pretensões não são aspirações desta obra: quer, apenas, mostrar o que propriamente aconteceu.¹⁵⁹

É o advento da crítica erudita aos documentos históricos em busca da verdade, desejando a descrição dos fatos tais como aconteceram, um rompimento com determinada tradição literária comum até então no estudo da História. Ao mesmo tempo, a História foi consagrada enquanto disciplina acadêmica.

Este talvez seja o momento mais adequado para introduzir Johann Gustav Droysen ao leitor, sobre Droysen Funari e Silva destacam:

Johann Gustav Droysen (1808 - 1884), professor de História em Berlim ironizou a “objetividade de um eunuco” de Von Ranke, assim como Jacob Burckhardt (1818 - 1897), professor de história em Basiléia, na Suíça, denunciou a aridez do estilo descritivo positivista.¹⁶⁰

Vale enfatizar que não existia uma homogeneidade na Escola Histórica Alemã, pelo contrário, enquanto muitos como Rühs, Wachsmuth e Ranke procuravam a objetividade ou supunham “preocupados em apagar seu eu e deixar falar os fatos”, Droysen possuía enormes ressalvas acerca dessa forma de constituição de conhecimento histórico:

157 FUNARI, Pedro Paulo Abreu. SILVA, Glaydson José da. **Teoria da História**. São Paulo: Brasiliense, 2008. p. 30.

158 Ibid., p. 31.

159 Frase atribuída à Leopold Von Ranke em 1824, *Wie es eigentlich gewesen* era a maneira como ele pressupunha mostrar o “passado como realmente foi”.

160 Ibid., p. 32.

Ele foi, por exemplo, um dos primeiros a recusar a redução da história a uma mera ciência de textos, a mera crítica de fontes, ou ainda como uma narração objetiva de fatos a partir de um conjunto de documentos. Sua distinção em relação a Leopold von Ranke, neste sentido, é clara, o que desmitifica a existência de um pensamento homogêneo historicista para o século XIX ou para a Escola Histórica Alemã.¹⁶¹

Portanto, parece que discutir as análises de Droysen, contidas principalmente na obra intitulada *Manual de Teoria da História*¹⁶² seja de uma significativa relevância historiográfica.

*

Droysen começou seus estudos na Filologia e na Filosofia e aos poucos se direcionou à História, possui uma biografia interessante de ser observada:

Johann Gustav Droysen foi filólogo, tradutor, historiador e teórico da história. Nasceu em Teptow em 6 de Julho de 1808 e morreu na manhã de 19 de junho de 1884, nos arredores de Berlim, reconhecido como um dos maiores historiadores alemães do século XIX. E é inacreditável, dada a dimensão e profundidade de sua obra, que seu nome seja tão pouco mencionado pelos estudiosos da história no Brasil. [...] Sua obra abriu novas perspectivas para a definição do método histórico e para a autonomia da história ao lado das demais ciências humanas, ao conferir-lhe um estatuto rigoroso e suficiente que, em se tratando das exigências de fundamentação epistemológica, nada deixava a dever às ciências naturais.¹⁶³

Diferentemente de muitos outros autores já citados ou que ainda serão apreciados, boa parte dos pareceres de Droysen são endossados neste trabalho. A começar pelo posicionamento dado por Droysen ainda no século XIX, século pejorativamente marcado por muitos historiadores como do “predomínio do Positivismo” e de seus métodos decorrentes. Sobre essa época nos relata Koselleck:

a ciência da história, que alcançou seu apogeu na Alemanha no século XIX, unificou-se em duas etapas prévias. Em primeiro lugar, a laboriosa atividade de recompilação e educação por parte das ciências auxiliares que tomaram curso desde o Humanismo. Em segundo lugar, a reflexão teórica e crítica com que a Ilustração havia reagido frente a seus predecessores. Ambas as etapas encontraram uma fecunda síntese na historiografia alemã a partir de Niebuhr¹⁶⁴

Vejamos agora um comentário de Grondin acerca de Droysen:

161 BENTIVOGLIO, Julio. In: DROYSEN, Johann Gustav. **Manual de Teoria da História**. Tradução de Sara Baldus e Julio Bentivoglio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 11.

162 DROYSEN, Johann Gustav. **Manual de Teoria da História**. Tradução de Sara Baldus e Julio Bentivoglio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

163 BENTIVOGLIO, Julio. In: DROYSEN, Johann Gustav. **Manual de Teoria da História**. Tradução de Sara Baldus e Julio Bentivoglio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p – 7.

164 KOSELLECK, Reinhart. **Historia/historia**. Madri: Trotta, 2004. p. 107.

Para corroborar a evidência metodológica da história, Droysen recusou dois possíveis desvios: de um lado o positivista, que pretende submeter a história aos métodos matemáticos das ciências naturais, admoestando-a no sentido de encontrar algo semelhante a leis estatísticas da história: de outro lado o da concepção da história como arte meramente narrativa, de passatempo, em suma, diletante.¹⁶⁵

Podemos transferir essa concepção para nossos tempos atuais, mais uma vez reforço que ao ofício do professor de História cabe este entendimento: a possibilidade de manter um compromisso científico no ensino de história sem abrir mão do aspecto emotivo. Seguindo com a revelação dada por Bentivoglio:

Ao lado de Droysen, coube a outros historiadores da chamada Escola Histórica Alemã, como Ranke (1795-1886) e Mommsen (1817-1903), elevar a história à categoria de ciência. Mas, embora seja sempre relacionado a esta escola, sua inserção não pode ser feita sem restrições, visto Droysen colocar sérias reservas à maneira como seus colegas pensavam e escreviam a história. Basta ver, neste sentido suas duras críticas à perspectiva de Leopold von Ranke em relação ao método e à produção do conhecimento histórico. Contemporâneos na Universidade de Berlim, os dois jamais tiveram boa convivência. E, ao passo que o nome de Ranke tenha marcado aquela geração, o de Droysen parece ter caído em esquecimento. O silêncio de Nietzsche (1844-1900) a seu respeito é revelador.¹⁶⁶

Dessa forma, gostaria de enfatizar algumas das colaborações de Droysen para a Historiografia. Em primeiro lugar a diferenciação epistemológica que ele estabelece “entre aquilo que é dado pela natureza e aquilo que é fruto do devir histórico, marcado pela presença e ação dos poderes éticos”¹⁶⁷. Droysen vincula novos conceitos aplicados na Historiografia, *Geschichte* (História), “que assume aqui tanto a acepção de ciência histórica em geral como a evolução histórica global da humanidade”¹⁶⁸. Droysen diferencia *Geschichte* de *Historik* (a “teoria da História”, no sentido de “domínio de reflexão sobre as histórias produzidas e sobre a própria História, um estudo acerca de seu sentido último, suas formas, seu estatuto, seus procedimentos e seus fins”¹⁶⁹).

Reforço que para Droysen (nas palavras de Koselleck), a teoria da História foi definida como um “estudo das condições de possibilidade das histórias; um tipo, pois, de ‘meta-história’”¹⁷⁰. Para Droysen,

165 GRONDIN, J. **Introdução à hermenêutica filosófica**. São Leopoldo: Unisinos, 1999, p. 140-141.

166 BENTIVOGLIO, Julio. In: DROYSEN, Johann Gustav. **Manual de Teoria da História**. Tradução de Sara Baldus e Julio Bentivoglio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 9.

167 BENTIVOGLIO, Julio. In: DROYSEN, Johann Gustav. **Manual de Teoria da História**. Tradução de Sara Baldus e Julio Bentivoglio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 19.

168 Ibid., p. 19. Cita: KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

169 Ibidem.

170 KOSELLECK, Reinhart. **Historia/historia**. Madri: Trotta, 2004. p. 47.

Ela [a *Historik*] discutiria a questão da responsabilidade do indivíduo e de sua legitimidade; ela mostraria como o homem, a partir de sua participação no eterno, de fato se põe por sobre esta corrente de eventos finitos ou, ainda, deve procurar mais e mais se pôr sobre eles e sabe que pode fazê-lo. Em suma: esta ciência seria um cânone [...] poder-se-ia chamar tal ciência de ética, e a ansiedade com que tal disciplina vem sendo praticada há vinte anos, desde a morte de Hegel, poderia até mesmo se tornar frutífera se nos tornássemos conscientes de que a ética tem uma relação com a teoria da história, que o mundo ético é o mundo da história. A ética seria a verdadeira filosofia da história.¹⁷¹

Dessa forma, chego a uma conclusão que se materializa na metáfora do Barco e da Âncora apresentada anteriormente. É Droysen quem vai permitir que se diga que **a interpretação da história está pautada pela ética, e é através deste prisma que boa parte da interpretação histórica ocorre.** Nada mais atual nas discussões sobre a História e suas interpretações no Brasil do século XXI. Para Droysen, a História teria como uma de suas finalidades o objetivo de fazer a humanidade tomar consciência de si mesma.¹⁷² Em síntese, a História,

Ética e história fundem-se inseparavelmente, e a primeira se apresenta ao historiador ao mesmo tempo como um material empírico e um objeto. Sob este ângulo, a *Historik* pode ser encarada como uma hermenêutica histórica do ser [...]. Para ampliar ainda mais a questão, pode-se dizer que o estudo da história, tem, necessariamente, um caráter político, a partir das considerações colocadas por Droysen, visto necessariamente, o historiador se posicionar junto e em relação aos poderes éticos de sua época.¹⁷³

E o que podemos dizer, portanto, das conceituações¹⁷⁴ e das metodologias adotadas por Droysen?¹⁷⁵ O que de fato é o “ofício do historiador” para ele? Pois bem, mais uma vez recorro à Bentivoglio que elucida:

171 DROYSEN, Johann Gustav. **Historik**. [s.l.]: Leyh, p.55. Apud CALDAS, P. S. *Que significa pensar historicamente*– Uma interpretação da teoria da história de Johann Gustav Droysen. Rio de Janeiro: PUC, 2004, p. 186 [Tese de doutorado em História].

172 DROYSEN, Johann Gustav. **Historik**. [s.l.]: Leyh, p.55. Apud CALDAS, P. S. *Que significa pensar historicamente*– Uma interpretação da teoria da história de Johann Gustav Droysen. Rio de Janeiro: PUC, 2004, p. 186, p.71.

173 BENTIVOGLIO, Julio. In: DROYSEN, Johann Gustav. **Manual de Teoria da História**. Tradução de Sara Baldus e Julio Bentivoglio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 20.

174 Caldas nos elucida: “a *Historik* é uma ciência que procura mostrar o que se sucede quando se escreve história e quando se pensa e vive como ser histórico, e, por esse motivo, se ela é fundamental para que tais processos sejam esclarecidos e fica suposto que somente a riqueza empírica não é suficiente para que se compreenda o que a história é”. In: CALDAS, P. S. *Que significa pensar historicamente*– Uma interpretação da teoria da história de Johann Gustav Droysen. Rio de Janeiro: PUC, 2004, p. 186 [Tese de doutorado em História]. p. 21.

175 Ainda sobre a *Historik*, destaca Bentivoglio: “a tradução e a leitura de sua *Historik* tem permitido aquilatar sua importância na constituição da disciplina histórica moderna e oferece uma contribuição decisiva para se pensar o significado da história, seus objetos, o papel dos historiadores e os diferentes momentos que integram a operação historiográfica”. BENTIVOGLIO, Julio. In: DROYSEN, Johann Gustav. **Manual de Teoria da História**. Tradução de Sara Baldus e Julio Bentivoglio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p.20.

Em Droysen a operação historiográfica deve começar com uma pergunta, com uma questão histórica e com o reconhecimento dos traços do passado no presente, nas lembranças e nos vestígios, que servem de fontes ao historiador. Em seguida, entra a metodologia que reúne heurística, interpretação e crítica das fontes, na qual hipóteses são levantadas e testadas, onde o historiador se torna autorreflexivo e percebe sua relação ou não com aquela tradição, questão angular, visto relacionar-se com o problema da objetividade e subjetividade na história. Como se vê, a hermenêutica torna-se o método por excelência do historiador.¹⁷⁶

Novamente se percebe que não há essa responsabilização sobre a interpretação histórica por parte do grupo Brasil Paralelo, diminuindo-o em importância e relevância histórica, designando os trabalhos promovidos por este canal à um canto inferior entre os produtores de conteúdo histórico na internet - em contraposição aos outros Canais do YouTube que serão ainda analisados. O que deve ser corrigido é a enorme aceitação da narrativa enviesada e revisionista do Brasil Paralelo (entre outros), este é o desafio atual do professor de história. Reside na escolha de conteúdos disponíveis e no ensino de historiografia aos alunos a solução para tal problema, uma vez que, como vimos no primeiro capítulo, a instituição escolar está sendo questionada assim como o protagonismo do professor de história em seu ofício. Ou realocamos nossos esforços para **ensinar métodos de pesquisa de conteúdo histórico na internet** ou gerações podem vir a ser enganadas por discursos pseudocientíficos e de ética questionável, seduzidas por editores eficazes em construir narrativas limítrofes cientificamente e eticamente.

E dessa forma, retornando à Droysen, ficam estabelecidos quatro fundamentos para a exposição dos resultados produzidos por uma pesquisa histórica: a exposição investigativa, narrativa, didática e discussiva.¹⁷⁷ Percebemos então que Droysen pode ser retomado pela historiografia atual brasileira, ainda que inserido no século XIX, pois soube encaminhar – e defender - o estudo da História por este limiar, esta zona cinzenta, entre a crítica puramente científica e a análise subjetiva do pesquisador; ora, **a objetividade seria o critério científico de pesquisa enquanto a subjetividade seria a ética**, ou melhor dizendo, as nuances interpretativas. Bentivoglio ainda nos informa sobre a relevância de Droysen para autores mais contemporâneos.

Como demonstrou Jörn Rüsen em sua tese de doutorado, a *Historik* evidencia uma identidade profunda do conhecimento histórico, diferenciando-o da filosofia hegeliana da história, do Romantismo e do Iluminismo, e inaugura uma nova página

176 BENTIVOGLIO, Julio. In: DROYSEN, Johann Gustav. **Manual de Teoria da História**. Tradução de Sara Baldus e Julio Bentivoglio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p.18.

177 BENTIVOGLIO, Julio. In: DROYSEN, Johann Gustav. **Manual de Teoria da História**. Tradução de Sara Baldus e Julio Bentivoglio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p.18.

na história deste saber. Reinhart Koselleck concorda e localiza na obra de Droysen o surgimento da ciência da história moderna.¹⁷⁸

Após seus escritos, com o passar do tempo, Droysen parece cair num ostracismo injusto:

Algun tempo depois sua obra passou a ser recebida com reservas por alguns, ganhou o caminho do esquecimento para muitos e suas conquistas para a teoria da história acabaram sendo eclipsadas, sobretudo pela produção da Escola dos *Annales*. Na Alemanha, identificada ao *historicismo*, ela não mais agradou aos historiadores do início do século XX, bem como todo este movimento passou a ser visto com reservas na França e no mundo anglo-saxão. Na disputa com gigantes do pensamento social alemão como Hegel, Marx e Weber, o nome de Droysen foi eclipsado, do mesmo modo que seu sucessor Dilthey. Face às disputas de sua herança a com o espólio de Leopold von Ranke, coube a este o epíteto de grande expoente da Escola Histórica Alemã.¹⁷⁹

Ranke se apresenta ao mundo numa defesa incessante da busca epistemológica *objetivista* no papel do historiador, dilacerando qualquer possibilidade de interpretações plurais do passado, aspecto contemplado desde o começo do XIX por Droysen. A chamada *História Problema* não era o foco das propostas dos *Annales*? Pois bem, em que instante Droysen se distancia dessa premissa? Pelo contrário. Para o bem da verdade, mesmo Marc Bloch fez alguns apontamentos que de maneira nenhuma explica a displicência dos admiradores dos *Annales* em relação à Droysen:

Com Droysen o pensamento histórico deixou de ser um apêndice da filosofia. E o método histórico despreendeu-se do filosófico. Ele foi um dos primeiros a demonstrar, muito antes de Marc Bloch e outros historiadores contemporâneos, que o presente é a verdadeira fonte de sentido da história e não o passado. E que o Estado ou a história política, a despeito de sua importância, não detém a supremacia sobre a orientação do sentido da história, ao contrário do que desejou Hegel. Na *Historik* é possível ver como Droysen resolve a questão de compor uma teoria geral sobre os sentidos do passado sem descuidar das singularidades.¹⁸⁰

Droysen, em pleno século XIX, já nos apresentava respostas para muitas angústias dos historiadores da atualidade, além disso, podemos dizer que Johann Gustav Droysen não se alinhava ao risco das interpretações objetivistas e não endossava o estilo positivista comum no XIX e combatia aqueles que teimavam em desconsiderar o aspecto interpretativo no estudo da história.

[...] o fato é que Droysen refundou a historiografia moderna ao combater o conjunto das aporias e lacunas teóricas existentes ao rejeitar o imperialismo das ciências

178 Ibid., p.26.

179 BENTIVOGLIO, Julio. In: DROYSEN, Johann Gustav. **Manual de Teoria da História**. Tradução de Sara Baldus e Julio Bentivoglio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p.20.

180 DROYSEN, Johann Gustav. **Manual de Teoria da História**. Tradução de Sara Baldus e Julio Bentivoglio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 25.

naturais, da filosofia, da teologia e do positivismo de Comte, e ao urdir a hermenêutica com o trabalho de crítica histórica. A rigor, Droysen constituiu um sólido fundamento epistemológico para a história em que metodologia e teoria foram devidamente colocadas a serviço da compreensão do objeto, do ofício do historiador e dos domínios deste saber. Droysen não descuidou nem mesmo da narrativa histórica e da apresentação dos resultados da pesquisa.¹⁸¹

Não seria o momento de refletir sobre o fundamento epistemológico da história? Entre a concretude dos acontecimentos e a fluidez das interpretações – a metáfora do Barco e a Âncora. Pedro Caldas ainda acrescenta, baseando-se nas propostas de Droysen:

Quem aprendeu a pensar historicamente desconhece a aversão filosófica perante o único e o específico e a aversão ainda maior que é enxergar em tudo somente números e matéria, enxergar em tudo forças físicas; quem aprende a pensar historicamente se lança aos fenômenos cambiantes convicto de que encontrará, por detrás deles, a verdade das potências éticas.¹⁸²

Para Rüsen: Droysen “considerava a apresentação como uma operação cognitiva que poderia ser associada sem restrições à operação interpretativa”.¹⁸³ Ainda que Rüsen seja visto com ressalvas neste presente trabalho - pois, como dito anteriormente, suas ideias a respeito de *Consciência Histórica* não são endossadas aqui -, não se pode diminuir sua importância no debate historiográfico.¹⁸⁴

Façamos uma ponderação: não estamos aqui discorrendo sobre historiografia à toa, de modo alguma esta parte do trabalho procura tergiversar para outras searas da história, não! É justamente no debate da Historiografia e da Teoria da História que legitimaremos o Ensino de História e daremos significado à atuação do professor de história. Dirá Rüsen:

*Droysen considerava ser a didática a forma mais elevada de historiografia. A esta, interessariam a todos, a dimensão universal da história da autoconhecimento humana, a forma mais elevada da identidade histórica e, conseqüentemente, o cerne e a intenção fundamental do conhecimento histórico científico. (Grifo meu).*¹⁸⁵

181 BENTIVOGLIO, Julio. In: DROYSEN, Johann Gustav. **Manual de Teoria da História**. Tradução de Sara Baldus e Julio Bentivoglio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 17.

182 DROYSEN, Johann Gustav. “Der erste Abschnitt der Einleitung der Vorlesung über die Neure Geschitche, 1842/1843”. **Historik**. Vol. 2, p. 93. Apud. CALDAS, P. S. *Que significa pensar historicamente – Uma interpretação da teoria da história de Johann Gustav Droysen*. Rio de Janeiro: PUC, 2004. [Tese de doutorado em História]. p. 27.

183 RÜSEN, Jorn. **História Viva**– Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2007, p. 19.

184 Inclusive atribuindo à Droysen a importância de ser o primeiro a fixar a diferença entre *explicar* e *compreender*. In: RÜSEN, Jorn. **Reconstrução do passado**– Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: UnB. 2007, p. 40.

185 *Ibid.*, p. 88.

Não há ciência em história se essa não se predispor a ser ensinada, divulgada, reproduzida. Por isso a seriedade que, como docentes, precisamos ter em relação à acuidade dos conteúdos transmitidos aos alunos (seja dentro de um currículo prescritivo ou não). Vale ainda dizer a respeito de Droysen e sua obra eclipsada que:

com o advento do nazismo, em que ganharam enlevo, novamente, a identificação profunda entre Estado, poderes éticos e indivíduos, algo decisivo na obra de Droysen, sua releitura foi marcada por incompreensões à maneira da obra de Nietzsche ou de Heidegger, sendo visto por alguns como um ideólogo da grande Alemanha. Isto certamente contribuiu ainda mais para seu ostracismo, particularmente após a derrota do terceiro reich. Somente algum tempo depois e graças aos esforços de autores como Hans-Georg Gadamer, Jörn Rüsen e Reinhart Kosseleck, Droysen tem sido reabilitado [...] cada vez mais é atribuído a ele o papel seminal de fundador das bases epistemológicas do conhecimento histórico.¹⁸⁶

Droysen atribui importância clara ao aspecto científico no estudo das documentações e acontecimentos históricos, compreende o papel da interpretação nesse estudo histórico e ainda demonstra que a compreensão ética é determinante para a interpretação.

Vale notar que o modo crítico-científico de pensamento e o compromisso ético, que advogo serem fundamentais ao ofício do professor de história, pressupõem a importância da multiplicidade de interpretações sobre determinados fenômenos históricos. A preocupação está no aspecto epistemológico, na busca da legitimidade de uma narrativa em compor o conhecimento humano ao ponto de ser transmitido.

*

Dentre as maneiras que os historiadores encontraram para estudar e debater essas questões epistemológicas relativas à busca da verdade, figura a análise de discursos ou narrativas. Estudar e compreender as nuances das narrativas históricas, ou ao menos buscar problemas e soluções dentro das narrativas, pode auxiliar no dia a dia dos professores de história. Além disso, se estamos analisando uma obra que se pretende histórica – o vídeo do Brasil Paralelo –, estamos analisando a narrativa ali presente e como vimos, há um elemento ético que determina esse aspecto interpretativo.

Por isso atribuo importância nas narrativas históricas, ou melhor, no processo de construção dessas narrativas bem como a existência de uma visão perspectivista da realidade. Em primeiro lugar, seria conveniente comparar dois textos importantes na historiografia atual

186 BENTIVOGLIO, Julio. In: DROYSEN, Johann Gustav. **Manual de Teoria da História**. Tradução de Sara Baldus e Julio Bentivoglio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 21.

que discutem a relação entre memória e história: LOWENTHAL, 1998¹⁸⁷ e NORA, 1993¹⁸⁸. Para os autores, memória e história se confundem quando pensamos um discurso social. No Brasil, essa confusão poderia ser demonstrada através de frases como “Meu avô gostou da época do Regime Militar!”, algo plausível de ser escutado na boca de um aluno por qualquer professor de História atualmente. Este seria um exemplo da sobreposição da memória na história, é, portanto, uma situação concreta e que faz parte do contexto escolar.

Lowenthal é afirmativo ao demonstrar o modo como “conhecemos o passado” enfatizando que o passado de certa forma nos cerca, nos preenche no cotidiano, e ao mesmo tempo é inatingível; ou seja, existe um desafio apresentado: como compreender um tempo que já não é o nosso, mas que nos preenche cotidianamente de diferentes formas? Para ele, existem três caminhos: a Memória, a História e o Fragmento (visto aqui como relíquia ou patrimônio), sendo que é preciso compreender que esses são caminhos para se chegar à compreensão do passado, o passado em si é inatingível (tal qual a exemplificação da *âncora* na metáfora). História e passado não são, portanto, a mesma coisa, assim como memória e passado também não o são. Aliás, a memória nunca é posta em questão e sim o passado, mas utilizando a frase acima acerca do Regime Militar Brasileiro: ainda que muitas pessoas possam ter memórias afetivas desse período, a simples lembrança individual não pode ser usada para legitimar uma interpretação histórica dos acontecimentos. (Para compreender mais sobre esse assunto em particular, podemos ler o texto de Maria Hermínia T. de Almeida e Luiz Weis: *Carro Zero e Pau-de-arara: o cotidiano das classes médias no regime militar*¹⁸⁹, nesse texto fica demonstrado como parte da sociedade brasileira passa à margem da Ditadura Militar e vivencia superficialmente o momento histórico do Regime Militar e como uma determinada memória saudosista dessa época acaba se estabelecendo na sociedade brasileira).

Isso nos leva a questionar: se a reconstrução do passado pode ser acessada pela memória, ainda que não somente por ela, qual memória então devemos levar em consideração? Como diz Nora sobre o fim das *sociedades-memória* e sobre o fim das *ideologias-memória*: “[...] é o modo mesmo da percepção histórica que, com a ajuda da mídia, dilatou-se prodigiosamente,

187LOWENTHAL, David. **Como conhecemos o passado**. *Projeto História*. São Paulo, 17, p. 63 – 201, 1998.

188NORA, Pierre. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. *Projeto História*. São Paulo, 10, p. 7-28, 1993.

189 ALMEIDA, Maria Hermínia T. de & WEIS, Luiz. **Carro-zero e pau-de-arara**: o cotidiano da oposição de classe média ao regime militar. In: SCHWARCZ, Lília Moritz (org.) *História da vida privada no Brasil*, 4: contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Cia das Letras, 1998. p. 319-410.

substituindo uma memória voltada para a herança de sua própria intimidade pela película efêmera da atualidade”.¹⁹⁰

Primeiramente, memória não é algo pronto e acabado e não está sempre disponível da forma como queremos e quando queremos, a memória existe em função de um presente, ou como diria Nora: “Fala-se tanto de memória porque ela não existe mais”.¹⁹¹

Embora haja um senso comum entre memória e lembrança, a memória é mais do que isso – toda memória possui uma parte de sentimento que não pode deixar de ser considerada. “Para bem lembrar é preciso muito esquecer”, ou seja, a preservação daquilo que é memorável ou utilizado na reconstrução do passado pressupõe uma escolha, nosso trabalho como historiadores e professores de história seria o de priorizar determinados aspectos de um período. Assim, como vimos anteriormente na análise de Droysen, essa priorização dos aspectos de um período está pautada por uma concepção ética prévia: a ética como o esteio legitimador do aspecto interpretativo da história.

Por exemplo, nesse caso citado do Regime Militar brasileiro: o governo de Jair Bolsonaro, a partir de 2018, empenhou-se em comemorar o golpe de 31 de março de 1964, muitas vezes reclassificando-o como “movimento”, “revolução”, etc. esses atores políticos tentam a qualquer custo **ressignificar** esse episódio pois perderam a disputa da memória encabeçada pelos historiadores até então (ainda que existam dissidências). A tentativa do grupo Brasil Paralelo em também ressignificar a história não passa de uma atitude de fundamentação ética não-humanista, procurando legitimar apenas um ponto de vista que se sobreponha aos demais, é a maneira pela qual o grupo e seus defensores encontraram para legitimar a perseguição aos que discordam de “sua verdade revelada”.

É claro que temos que aceitar a existência de uma linha tênue entre História e Memória se quisermos praticar a honestidade intelectual em nosso ofício. Vale acrescentar que memória não é sinônimo de **mentira**, porém, há de se discutir seus meandros quando falamos de sua relação com a história. A interpretação histórica pode prevalecer sobre a memória ainda que a utilize como base de legitimidade. Vejamos um exemplo a respeito do regime militar argentino: ainda que existam pessoas (e elas devem existir) que considerem o regime militar argentino tendo sido algo positivo, é impensável imaginar esses indivíduos se reunindo em público

190 NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares.** *Projeto História*. São Paulo, 10, p. 7 - 28, 1993. p. 8.

191 *Ibid.*, p. 7 - 28.

pedindo o retorno de uma ditadura como ocorre no Brasil atual, é claro que o caso argentino não se limita à uma história disciplinar. Há toda uma História Pública, discutida e rediscutida inclusive tendo consequências jurídicas. Este é o papel da ética na história. Um argentino que apoie massacres perpetrados por um regime ditatorial é coagido a repensar seu apoio ou se envergonhar de demonstrá-lo publicamente. E afinal, por que estudar ou ensinar história? Pela simples diversão?¹⁹²

Mesmo que exista um pluralismo na memória, existe uma história que paira acima dessas memórias individuais; para muitas pessoas a memória do regime militar está associado à um conceito de “ordem”, mas ao mesmo tempo o trabalho do historiador demonstra que existe uma esfera “oculta aos olhos dessa percepção popular”: por detrás de uma aparente ordem e crescimento econômico existiram esquadrões da morte e todo um aparato repressivo, seja no Brasil ou na Argentina, mas a maneira pela qual esse passado foi lidado na História Pública foi diametralmente oposto se compararmos Brasil e Argentina. De certa forma, cabe ao próprio historiador e professor de história o exercício de compreender o contraditório presente nas memórias e expô-las em confronto com as demais evidências do período, expandindo a percepção do interlocutor.

Nesse sentido, retornando a Lowenthal e a Nora: para que possa existir a história, a memória deve ser superada, não a negando, mas a contemplando como um caminho, uma fonte de acesso ao passado - formas de percepção da realidade que são diferentes e que precisam ser sintetizadas. Não se trata aqui de perceber o que está certo ou errado, mas de cuidar do sentido histórico presente nas lembranças uma vez que muitas experiências podem determinar alguns pontos de vista inculcados num determinado indivíduo. Dessa forma, como a produção historiográfica se apresenta aos estudantes de uma escola de ensino básico? Ou mesmo de maneira ampla na sociedade? Podemos nos utilizar de Andreas Huyssen, filósofo alemão radicado nos EUA, que em *Culturas do Passado-Presente*¹⁹³ discute o caso da Alemanha Nazista no Holocausto e da maneira como a sociedade supera o seu passado: para ele, é necessária uma espécie de “linha média da sociedade” na qual se estabelece a possibilidade de superação da memória. Na década de 1980 ocorreram debates acerca do passado nazista alemão, alguns artigos em jornais traziam falas de historiadores, inclusive o conceito de que o

192 Ou como apresentado acerca da ficção por Lowenthal: “A diferença entre história e ficção reside mais no propósito do que no conteúdo” In: LOWENTHAL, David. **Como conhecemos o passado.** *Projeto História*. São Paulo, 17, p. 63 – 201, 1998. p. 134

193 HUYSSSEN, Andreas. **Culturas do passado-presente:** modernismos, artes visuais, políticas da memória. Rio de Janeiro. Contraponto, 2014.

nazismo alemão era um *passado que não passa*, ou seja, considerado tema tabu e que por isso mesmo silenciava o debate e conseqüentemente, acabou criando uma sombra sobre a sociedade.

Sendo assim, não é que exista um ato de vontade do historiador em produzir uma história acima da memória, isso simplesmente ocorre como necessidade social, a história acaba por se sobrepôr à memória - por mais complexa que seja essa construção.

No Brasil, ainda não temos uma historiografia que tenha cumprido efetivamente o papel da superação do Regime Militar tal qual na Argentina, Chile e demais países com aspectos históricos ditatoriais em comum - talvez por conta da não judicialização dos acontecimentos ou por conta da ausência de conjuntos civis como as *Mães de Maio* -, de certa forma, não existe possibilidade de a história se sobrepôr a memória se não houver ações que assumam a história em comum, portanto, essa construção é um campo de disputa em formas interpretativas, daí a importância atribuída ao compromisso científico e ético nas pesquisas e no ensino de História. E por isso atentarmos e refletirmos, enquanto professores de história, sobre os vídeos disponibilizados nas plataformas de *streaming*, principalmente as que exibem vídeos sem uma curadoria ou explicação prévia, tal como os vídeos do YouTube.

Assumir determinada culpa histórica é um fardo pesado demais, tanto no caso nazista alemão quanto no caso da ditadura brasileira, assim, o trabalho do professor de História acaba se tornando limitado dentro de uma série de referências que um indivíduo recebe previamente, não há uma historiografia possível se não houver uma contrapartida social em assumir a história, em aceitar determinados fatos – referências materiais e concretas estão presentes no nazismo, na ditadura argentina, etc. -, daí, mais uma vez, o destaque que dou à importância da ética nas interpretações históricas: o Brasil enquanto sociedade ainda não teve sua maturação em relação à seu passado recente, a Ditadura Militar brasileira é também um *passado que não passa*.

Para conceituar e ampliar o foco, podemos dizer que até hoje a Argentina não concebe historicamente de maneira pormenorizada o genocídio ameríndio, prova de que nem toda sociedade está plenamente resolvida com as contradições de seu passado. (Há uma função pedagógica do momento em que vivemos: o grau da desqualificação dos representantes do Estado no Brasil é evidente durante os anos de 2018 – 2021, o debate com determinados indivíduos, a rigor, não existe). Vejamos uma colaboração de Lowenthal sobre essas constatações dentro da sociedade:

Por que razão a erudição profissional não pôde dissipar a ignorância em geral? Alguns culpam os historiadores, que dão preferência a especializações cada vez mais minuciosas, parafernalias técnicas proibitivas, e ignoram até mesmo os leitores instruídos a fim de satisfazer seus pares na academia. “Podemos ignorá-la”, avisa um historiador, “mas a terrível verdade é que tanto a fragmentação quanto a especialização excessiva degradaram a capacidade mental de numerosos profissionais”.¹⁹⁴

Daí a pergunta recorrente: por que estudamos História? Diria: “para não esquecer o passado”! Ou melhor, para estabelecer o que foi o passado **superando as particularidades individuais**, o passado é superado quando se torna incorporado, os trabalhos da historiografia têm sim maior valor que a lembrança particular do “avô do aluno” exemplificado anteriormente, pois “diferentemente de todos os objetos da história, os lugares de memória não têm referentes na realidade. Ou melhor, eles são, eles mesmos, seu próprio referente, sinais que devolvem a si mesmos, sinais em estado puro”.¹⁹⁵

Ainda que a historiografia enquanto exercício acadêmico não “penetre” profundamente a sociedade cotidiana, a história é um espaço de disputa e necessitamos diferenciar *História* de *Conhecimento Histórico* e de *Historiografia*. Dirá Pierre Nora:

Esse arrancar da memória sob impulso conquistador e erradicador da história tem como que um efeito de revelação: a ruptura de um elo de identidade muito antigo, no fim daquilo que vivíamos como uma evidência: a adequação da história e da memória. O fato que só exista uma palavra em francês [e em português] para designar a história vivida e a operação intelectual que a torna inteligível (o que os alemães distinguem por *Geschichte e Historie*), enfermidade de linguagem muitas vezes salientada, fornece aqui sua profunda verdade: o movimento que nos transporta é da mesma natureza que aquele que o representa para nós. Se habitássemos ainda nossa memória, não teríamos necessidade de lhe consagrar lugares. Não haveria lugares porque não haveria memória transportada pela história. [...] Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. [...] A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente: a história, uma representação do passado [...] há tantas memórias quantos grupos existem; [...] ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação ao universal. [...] A história é a deslegitimação do passado vivido.¹⁹⁶

O trabalho do historiador vale mais que a lembrança individual quando se trata de confeccionar uma narrativa histórica. Por quê? Porque o trabalho historiográfico vai além das

194 LOWENTHAL, David. **Como conhecemos o passado**. *Projeto História*. São Paulo, 17, p. 63 – 201, 1998. p. 147.

195 NORA, Pierre. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. *Projeto História*. São Paulo, 10, p. 7-28, 1993. p. 27.

196 NORA, Pierre. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. *Projeto História*. São Paulo, 10, p. 7-28, 1993. p. 8 - 9.

lembranças, um trabalho que exige empenho, trabalho *não natural, não espontâneo, não refém de meras sensações*; o trabalho do historiador é metuculoso, pressupõe a existência de um produto, e que, como qualquer produto, possui interferências, sujeitos, métodos, etc. É o historiador que dá sentido àquilo que à primeira vista não tem sentido, aquilo que não está pronto e não é natural. Para encerrar este ponto, vejamos como Lowenthal nos explica as nuances de *narrativas e cronologias*:

Estamos tão habituados a pensar no passado histórico em termos de narrativas, sequências, datas e cronologias que supomos que são atributos do próprio passado. Mas não são; nós mesmos os colocamos lá. A capacidade e propensão para ordenar os acontecimentos numa sequência de datas é uma conquista cultural relativamente recente. Os fatos históricos são atemporais e descontínuos até serem entrelaçados em histórias.¹⁹⁷

Um exemplo sobre o debate e disputa da compreensão do passado está concretizado no próprio documentário do grupo Brasil Paralelo 1964 - *O Brasil entre armas e livros*.¹⁹⁸ Como sabemos, o próprio nome do grupo é revelador – *paralelo* -, indicativo, portanto, que se trata de algo sem conexão com os acontecimentos à luz da realidade histórica circunscrita pela bibliografia predominante. Como vimos, o grupo se consolida numa empresa cinematográfica fundada em 2016 em Porto Alegre, alinhados à “Nova Direta” brasileira, com caráter histórico acentuadamente revisionista. Infelizmente, possuem ampla repercussão nacional: uma demonstração de que o passado é na verdade um patrimônio público, e sendo assim, disponível para quem quiser se aproveitar dele e dar a utilidade que pretender, mesmo que não haja nesta atividade um compromisso historiográfico, ou seja, as apropriações ocorrem à revelia de sua legitimação histórica.

Como demonstrado na metáfora do Barco e da Âncora, há limites interpretativos na construção da narrativa histórica, nós, como historiadores, precisamos ter consciência dessa disputa quando analisamos a História Pública. Outros três trabalhos podem auxiliar nessa análise: *História e Narrativa*¹⁹⁹ de Ricardo Benzaquen de Araújo, *Falsas Recordações*²⁰⁰ de Aleida Assmann e *O papel da lógica e da estética na construção de totalidades narrativas na*

197LOWENTHAL, David. **Como conhecemos o passado**. *Projeto História*. São Paulo, 17, p. 63 – 201, 1998. p. 119.

198 1964 - O Brasil entre armas e livros. Direção: Lucas Ferrugem, Henrique Viana e Felipe Valerim. Brasil: Brasil Paralelo, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yTenWQHRPIg>. Acesso em: 1 abr. 2020.

199 ARAÚJO, Ricardo Benzaquen de. **História e narrativa**. *Revista do Departamento de História – Fafich – UFMG*. Belo Horizonte, 11, p. 57-75, 1992.

200 ASSMANN, Aleida. **Falsas Recordações**. In: *Espaços da recordação*. Formas e transformações da memória cultural. Campinas: editora da Unicamp, 2011.

*historiografia*²⁰¹ de Jerzy Topolsky. Como vimos em Lowenthal e Nora, o passado não é o mesmo que memória que, por sua vez, também não é a mesma coisa que História; os historiadores não possuem o monopólio sobre o passado ainda que de certa forma tenham certa legitimidade derivada de seu ofício. Acerca da discussão das narrativas históricas, Benzaquen de Araújo nos adverte:

No caso do Brasil [...] essa preocupação, a meu ver excessiva, com a possível periculosidade dessa discussão talvez ocorra de uma forma curiosa e particularmente perversa, que não é tanto um esforço do “establishment” historiográfico em negar explicitamente a sua validade, mas, simplesmente, a de relegá-la ao mais absoluto silêncio.²⁰²

Vejamos: as narrativas são na verdade a consolidação de um trabalho histórico, a forma pela qual o conhecimento se manifesta e que não se limita a ela própria; assim como memória não é apenas a lembrança, pois incorpora dimensões que sequer correspondem à realidade, como as falsas recordações, talvez legítimas tanto quanto as verdadeiras no que se refere à circunscrição histórica de um indivíduo - algo *plástico*, que se molda e se modifica com o tempo. A criação de falsas memórias já não é algo circunscrito apenas à literatura ou ficção científica, elas sempre estiveram presentes na sociedade humana.

Como nos demonstra Aleida Assmann, há inúmeros perigos na *rememoração* como esteio para legitimar uma narrativa histórica, todo o seu texto desenvolve essa temática: as intersecções da memória não apenas na História, mas na psicanálise, na filosofia e até mesmo na área jurídica. Para nós, enquanto historiadores e professores de História, a seguinte ponderação de Assmann nos ajuda a compreender melhor os percalços da *memória*:

Uma vez que se conhece quanto é inconfiável o valor de verdade das recordações subjetivas, historiador algum irá aplicar a entrevista memorativa como técnica de levantamento de dados onde houver fontes mais objetivas à disposição. A entrevista da *oral history* funda-se em uma tensão irreduzível, um abismo entre a verdade do entrevistador e da pessoa entrevistada.²⁰³

A lembrança é algo individual, ainda que possa ser experimentada também coletivamente, é assim que o documentário *1964 - O Brasil entre armas e livros* procura se

201 TOPOLSKI, Jerzy. **O papel da lógica e da estética na construção de totalidades narrativas na historiografia.** In: MALERBA, Jurandir. (org.). *História & narrativa.* A ciência e a arte da escrita histórica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

202 ARAÚJO, Ricardo Benzaquen de. **História e narrativa.** *Revista do Departamento de História – Fafich – UFMG.* Belo Horizonte, 11, p. 57-75, 1992, p. 58.

203 ASSMANN, Aleida. **Falsas Recordações.** In: *Espaços da recordação.* Formas e transformações da memória cultural. Campinas: editora da Unicamp, 2011, p. 50.

legitimar, baseando-se no poder das lembranças, um dos argumentos destacados no documentário é o de que “só quem viveu a época do regime militar pode falar acerca do regime militar”, se seguíssemos esse raciocínio (i)lógico, jamais poderíamos interpretar qualquer momento histórico anterior à lembrança do ser humano mais velho ainda vivo. Uma afronta ao trabalho historiográfico.

O documentário apresenta em seu argumento uma armadilha lógica contra si, pois nega o ofício do historiador ao aceitar apenas a *memória* de quem viveu o Regime Militar brasileiro para confeccionar sua narrativa, ou, seu revisionismo histórico. Como vimos com Lowenthal e Nora, **a história se sobrepõe à memória**, pois essa se legitima na individualidade enquanto aquela se fundamenta na interpretação frente aos acontecimentos da maneira mais impessoal possível – fruto do empenho, do ofício, do trabalho do historiador, uma vez que *não natural*. Vejamos o que nos propõe Topolsky acerca das construções de narrativas:

Construir uma narrativa significa combinar um número de pedaços de informação básica mais ou menos dispersos, nunca se referindo a “todas as coisas”, em uma totalidade textual coerente: metaforicamente, é a transformação de numerosos pontos únicos em linhas contínuas e superfícies.²⁰⁴

Para Topolsky, é a lógica que encadeará esses fragmentos do passado em linhas coerentes, ele diferencia *estruturas verticais* de *estruturas horizontais* na narrativa histórica, tratando as *estruturas horizontais* não como uma “sequência de enunciados separados”, mas como linhas escritas que se pretendem totalizantes, criando capítulos, seções, etc. e obtendo uma narrativa mais completa que pode se concretizar num livro, documentário, coletâneas, assim por diante. Por *estruturas verticais* das narrativas, Topolsky a compreende como composta por - e em - três subestruturas:

1) Subestrutura de informação: transmite as totalidades narrativas construídas pelo historiador (imagens do passado). 2) Subestrutura de retórica: inclui todos os instrumentos de persuasão usados para lidar com vários grupos de destinatários e transferir a eles o significado da subestrutura (1). 3) (Profunda) subestrutura de política: pode ser chamado de teórico-ideológica, influenciando o conteúdo de subestrutura (1) e a retórica da subestrutura (2). A subestrutura (1) é a dimensão da narrativa que alcança diretamente o público, supondo algum grau de conhecimento do destinatário. [...] A subestrutura (2) é o nível de persuasão que permanece encoberto incluindo figuras de palavras (*figurae verborum*) e figuras de pensamento (*figurae sententiarum*), [...]. A subestrutura (3) [...] contém além da visão de mundo e de humanidade do narrador, um sistema de valores endossados pelo historiador (universal, grupal, individual, profissional) com todas as suas tensões interiores inerentes. Em suma, pode-se dizer que a narrativa histórica é uma estrutura persuasiva. Ela transmite um conteúdo específico da forma pretendida pelo autor, que é chegar ao

204TOPOLSKI, Jerzy. **O papel da lógica e da estética na construção de totalidades narrativas na historiografia**. In: MALERBA, Jurandir. (org.). *História & narrativa*. A ciência e a arte da escrita histórica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, p. 62.

destinatário e ser entendido de acordo com sua intenção [...] que tem sido chamado por Umberto Eco de “intenção da obra”.²⁰⁵

Topolsky neste trecho demonstra como os valores norteiam a intenção da narrativa, denomino esses valores como o compromisso ético do historiador. (Quem de certa forma inaugura essa possibilidade de pensamento dentro da Historiografia é justamente Johann Gustav Droysen, analisado anteriormente). Topolsky entende que há um valor atribuído à imaginação e à especulação no trabalho narrativo do historiador, mas, assim como na metáfora do Barco da Âncora, há uma delimitação nesse aspecto interpretativo:

Mas parece que nenhuma pesquisa e nenhuma prática narrativa podem existir sem jogar com a imaginação. Contudo, talvez se possa qualificar este ponto da seguinte maneira: as ciências e as humanidades são limitadas por restrições que mudam historicamente a respeito dos elementos que podem a qualquer momento ser postos em jogo. Ao contrário do escritor de ficção, o historiador não pode inventar fatos e personagens. [...] Sob tais circunstâncias, cada autor entrega à sua imaginação um tipo diferente de jogo com os elementos disponíveis. [...] Esta transformação da realidade imaginada em uma narrativa pode variar dependendo da escolha do historiador para desenvolver uma narrativa sincrônica, descrevendo fenômenos simultâneos, ou uma diacrônica, descrevendo sequências cronológicas de acontecimentos.²⁰⁶

E sendo os valores, ou a ética, a mais profunda subestrutura da narrativa para Topolsky, podemos então analisar as intencionalidades do grupo Brasil Paralelo e do documentário *1964 - O Brasil entre armas e livros*: legitimar camadas sócio-políticas no Brasil que se entendem como uma direita política ressentida, conservadora nos costumes e liberais na economia, reacionários, que desde a queda de Dilma Roussef pretendem a chegada ao poder, chancelados por teorias conspiratórias de Olavo de Carvalho, concentrando em Jair Bolsonaro o baluarte representativo dos “cidadãos de bem” no Brasil, enaltecendo o Golpe Militar de 1964, sempre visto como algo positivo. Topolsky nos acrescenta sobre essa relação entre o criador de conteúdo e seu receptor / leitor:

Na construção de totalidades narrativas, os historiadores ativam suas imaginações em, pelo menos, duas direções. A primeira está relacionada com o procedimento acima mencionado de obtenção de imagens coerentes do passado [...]. Na segunda direção, os historiadores ativam suas imaginações em referência ao destinatário de sua narrativa. Seu objetivo é fazer com que a mensagem seja óbvia não só para si, mas também para o público [...] resultando em uma sensação de obviedade. Isso não significa que os destinatários devam concordar com o historiador sobre a interpretação transmitida, mas que devam reconhecer a narrativa como inteligível e valendo a pena ser levada em conta. O ato de recepção implica um confronto de duas imaginações (a

205 Ibid., p, 64.

206 TOPOLSKI, Jerzy. **O papel da lógica e da estética na construção de totalidades narrativas na historiografia**. In: MALERBA, Jurandir. (org.). *História & narrativa*. A ciência e a arte da escrita histórica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. P. 65.

do historiador e a do destinatário), e o ideal do historiador é alcançado quando ambos permanecem de acordo.²⁰⁷

Se, no entanto, a história é narrativa, há alguma que se sobreponha às demais? Há discurso vencedor nessa disputa? Precisamos compreender o elemento discursivo e persuasivo das narrativas, considerando também que há um limite entre o que é Literatura e que é História, pois a História pressupõe a crítica, ou melhor: o método, uma vez que o ofício do historiador é a crítica, problematização, discussão e revisitação dos fenômenos passados, uma significação crítica e metodológica.

Quando comparamos a História e a Historiografia com os acontecimentos passados em si, percebemos que há ganhos e perdas nessa relação: as perdas refletem que a história e a historiografia jamais conseguirão a totalidade – diacrônica e sincrônica – dos acontecimentos, ainda que fosse possível voltar ao passado numa espécie de “máquina do tempo”. E os ganhos se refletem no fato de que o historiador pode conhecer melhor o passado do que as pessoas que vivenciaram determinado período – questão de perspectiva e distanciamento – diferença crucial e abismal entre o ofício do historiador e o jornalismo. Reitero: o trabalho do historiador é *não natural*, exige empenho, tanto na documentação dos fatos quanto nas interpretações históricas posteriores. Na contramão daquilo que é naturalizado, o historiador precisa do distanciamento, para não ser ofuscado em suas análises - a História é sempre algo construído a *posteriori*. Daí a relevância que concedo às diferentes definições dos conceitos históricos em alemão – *Historie* / *Historik* e *Geschichte*, tal qual desenhado por Droysen.

Aliás, é interessante notar que Benzaquen de Araújo atribui à escola *Histórica Alemã* determinado protagonismo nas questões científicas e narrativas da história como uma coroação de um processo de indagação oriundo dos séculos anteriores, como o século XVIII, e lugares distintos, como a França pós-Revolução Francesa. Benzaquen de Araújo atribui à Leopold von Ranke, mas mais especificamente à Johann Gustav Droysen, essa capacidade de compreender as nuances do trabalho do historiador, na busca da verdade e da diferenciação do fantasioso com o real – aquilo que Benzaquen de Araújo chama de busca metodológica por “autenticidade, integridade e correção”.²⁰⁸

207Ibid., p. 68.

208ARAÚJO, Ricardo Benzaquen de. **História e narrativa**. *Revista do Departamento de História – Fafich – UFMG*. Belo Horizonte, 11, p. 57-75, 1992, p. 60 - 61.

O que significa, portanto, escrever a História? Lawrence Stone em *O retorno da narrativa: reflexões sobre uma nova velha História*²⁰⁹ encerra suas reflexões se perguntando justamente acerca do futuro da História. Na realidade, o historiador busca o **sentido**, o que produzimos precisa ter sentido: olhamos para o passado e interpretamos, trazendo para o presente aquilo que tem ressonância e significado, por isso nem tudo pode ser nivelado por baixo, nós historiadores oferecemos um produto que possui algo além da diversão - uma iluminação, tornando visível e compreensível elementos que outras pessoas focadas em outros ofícios não compreendem. **Mas, se por um lado, nessa disputa, o historiador não possui mais o monopólio das interpretações históricas na sociedade, por outro lado, nós historiadores não somos responsáveis pelas outras leituras que fazem da história.** Não que estejamos completamente isentos de qualquer culpa, mas como muitas vezes o Professo Fábio Franzini indagou em aulas no ano de 2019: será que não vivemos uma espécie de “Reforma Protestante” do ofício do historiador? Ou será que, como Zygmunt Bauman adverte, o “mundo líquido” atingiu também o ofício do historiador?

Para Benzaquen de Araújo, dentro de um trabalho feito pelo historiador o ponto de chegada está sempre dado, assim, a narrativa é aquilo que encaminha suas ideias à conclusão desejada. O que nos leva a seguinte questão: seria então, o trabalho histórico, teleológico? Ou mais: será que existe alguma narrativa que não seja teleológica? Uma coisa é dizer que o trabalho histórico possui pontos de teleologia em sua forma, outra diferente é a busca de uma teleologia que pressupõe a totalidade dos eventos analisados, uma armadilha, pois, nesse caso, seria o mesmo que um historiador apostar numa corrida de cavalos que já aconteceu. Assim, há um revisionismo de crítica e não de negação aos acontecimentos que são interpretados. A teleologia num trabalho histórico não é, de certa forma, ilegítima, pois a interpretação sempre está *posteriori* aos acontecimentos, a crítica repousa na narrativa que é construída e o enredo é uma chave para as narrativas. O enredo é como uma teia que aborda os conceitos e temas, subnarrativas, subdivisões – rupturas e continuidades – da história contada, narrada.

Talvez não estejamos vivendo no Brasil de hoje uma disputa de narrativas históricas em si, mas sim uma espécie de **deslegitimação do trabalho do historiador**: é a voz do historiador que não possui mais eco, ressonância, na sociedade atual brasileira.²¹⁰ Assim, qual é o valor

209 STONE, Lawrence. **O retorno da narrativa**: reflexões sobre uma nova velha história. In: NOVAIS, Fernando. SILVA, Rogerio F. da (org.). *Nova História em perspectiva*. São Paulo: Cosac Naify, 2013, p. 09-36.

210 Recomendo a obra de Keith Jenkins acerca dessas reflexões: JENKINS, Keith. **A História Repensada**. Editora Contexto. São Paulo: 2001.

que podemos atribuir às narrativas? Pensemos no peso das produções audiovisuais, como nos chamados *Mockmentary*, verdadeiros “piadamentários”, estruturas verdadeiras baseadas em falsidades. Ou ainda o que Eduardo Coutinho faz em *Jogo de Cena*²¹¹: mostra o documentário como uma construção tal qual qualquer outro filme, tudo uma questão de estética. A narrativa é algo fundamental no exercício do historiador, a memória e a lembrança só se realizam quando são contadas, ou seja, narradas. A narrativa, no fim das contas, é o que configura o sentido. Para que uma lembrança se converta em conhecimento, é necessário que esta seja narrada, mas, se a simples narrativa da memória comporta fragmentação, mosaicos; a historiografia, por sua vez, não suporta a dimensão “lacunar” da memória, há uma tendência à totalidade demonstrada através do relato. Benzaquen de Araújo nos lembra: “A narrativa [...] desempenha um papel fundamental, que é o de produzir uma totalidade que não tem nada a ver com a totalidade científica. Por isso, a História praticamente não produz tratados, a não ser quando fala de si mesma, do seu próprio método”.²¹²

Para nos aprofundarmos ainda mais na problemática das narrativas históricas, Hayden White em *El Pasado Práctico*²¹³ e Rodrigo Turin em *Entre o passado disciplinar e os passados práticos: figuras do historiador na crise das humanidades*²¹⁴ nos apresentam concepções relevantes. No caso de Hayden White, ele utiliza de *Austerlitz*, o romance de Winfried Georg Sebald, para basear seu estudo: o personagem *Jacques Austerlitz* passa a ter visões retrospectivas quando analisa a estação ferroviária de *Liverpool Street*, assim, rememora a própria história, passeando por décadas, lugares, diferentes cenários e sensações. É a partir dessa novela que Hayden White expõe suas concepções históricas, inclusive a ideia de *passado prático* (útil). Acerca do romance de Sebald. White diz:

En el libro de Sebald la predominancia del mundo real, es decir, de los hechos históricos, empíricos y documentables, complica su clasificación como *ficción*. Indudablemente es *literatura* o escritura literaria.[...] los dispositivos literarios utilizados por Sebald em *Austerlitz* sirven para producir un lente ficcional a través del cual se justifica una opinión (ética o moral) em um mundo real de hechos históricos.²¹⁵

211 JOGO DE CENA. Direção: Eduardo Coutinho. Produção: João Moreira Salles. Fotografia de Jacques Cheuiche. Brasil: VideoFilmes, 2007. DVD.

212 ARAÚJO, Ricardo Benzaquen de. **História e narrativa**. *Revista do Departamento de História – Fafich – UFMG*. Belo Horizonte, 11, p. 57-75, 1992, p. 67.

213 WHITE, Hayden. **El pasado práctico**. In: TOZZI, Verónica y LAVAGNINO, Nicolás. (compiladores). *Hayden White, la escritura del pasado y el futuro de la historiografía*. Sáez Peña: EDUNTREF, 2012.

214 TURIN, Rodrigo. **Entre o passado disciplinar e os passados práticos: figuras do historiador na crise das humanidades**. *Tempo*. Niterói, 24 (2), p. 186-205, 2018.

215 Op. Cit., p. 21.

Vimos que as narrativas possuem papel central na historiografia, como um procedimento de reconstrução do passado, tal qual Lowenthal havia descrito. De fato, existem vários caminhos que nos guiam ao passado. Porém, visto como um ofício do historiador, a narrativa toma um caminho inverso - do passado ao presente. Quem conduz esse processo é a narrativa, enredo, diferenciando história de memória e atribuindo um valor à narrativa historiográfica: assume uma dimensão “fixa”, no sentido de oferecer segurança e certeza em relação àquilo que é dito sobre o passado. Trata-se de um conhecimento *seguro*, pois nem cem por cento verdadeiro nem absoluto intrinsecamente, - é a Âncora da metáfora -, ou seja, os acontecimentos em si estão inalcançáveis, há aqui uma *aporía mimética*. Então, talvez este seja o momento mais adequado para diferenciar, segundo Hayden White, aquilo que se compreende por *passado prático* e *passado histórico*. Por *passado prático*:

¿Qué es el pasado práctico? El concepto proviene de algunos de los últimos escritos del especialista en filosofía política Michael Oakeshott y se refiere a aquellas nociones del pasado que todos llevamos con nosotros en la vida diaria y a las que recurrimos, voluntariamente y como mejor podemos, para obtener información, ideas, modelos y estrategias que nos ayuden a resolver todos los problemas prácticos con los que nos encontramos en lo que sea que consideremos nuestra *situación* presente, desde cuestiones personales hasta grandes programas políticos. Este es el pasado de la memoria, del sueño y del deso, así como también de la resolución de problemas, de las estrategias y de las tácticas para la vida, tanto personal como comunitaria.²¹⁶

E por *passado histórico*:

Oakeshott invoca el concepto de *passado prático* para definir lo que llama “el pasado histórico”, cosntruido por los historiadores profesionales modernos como una versión corregida y organizada que forma parte de todo el pasado que se há considerado que efetivamente ocurrió sobre la base de la evidencia autenticada por otros historiadores como admisible em el tribunal de apelaciones de la historia. El *passado histórico* es una construcción de orden teórico, que existe sólo em los libros y los artículos de los historiadores profesionales: está construido como um fin em si mismo, posee poco o ningún valor para entender o explicar el presente y no provee ninguna guía para actuar em el presente o prever el futuro. Nadie nunca vivió o experimento realmente el *passado histórico* porque no hay manera de que los actores del *passado* hayan apreendido esse *passado* a través de lo que sea que sabían, pensaban o imaginaban sobre su próprio mundo durante su presente. Los historiadores, que ven el *passado* desde um punto de vista privilegiado, desde um futuro estado de cosas, pueden aformar um conocimiento acerca de um presente ya *passado* que ningún actor de esse presente pudo haber poseído.²¹⁷

216WHITE, Hayden. **El pasado práctico**. In: TOZZI, Verónica y LAVAGNINO, Nicolás. (compiladores). *Hayden White, la escritura del pasado y el futuro de la historiografía*. Sáez Peña: EDUNTREF, 2012, p, 25.

217 Ibidem.

Quanto à pesquisa do historiador em si, podemos considerar que ela, por mais rigorosa que possa ser, não dá conta por si mesma de produzir o conhecimento histórico, assim, a interpretação se faz necessária – deriva daí a essencialidade da narrativa. E como dito anteriormente, o texto do historiador se caracteriza por determinada teleologia – o texto, não a História! O enredo, portanto, é aquilo que articula o trabalho historiográfico, alinhando pesquisa, informação e escrita, local onde se encontra o método e a análise, local onde reside a objetividade do trabalho – científico -, ainda que consideremos, volto a repetir, os aspectos subjetivos inseridos. O enredo é o olhar de quem produz a análise, poderíamos inclusive, considerar o método como a parte objetiva do trabalho e a análise como a parte subjetiva e com isso, considerar um bom trabalho histórico aquele que alcança na prática a articulação entre objetividade e subjetividade, que só se desenvolve no decorrer da escrita do texto historiográfico. Assim como define Michel de Certeau em *A Operação Historiográfica*²¹⁸, no qual estabelece que embora a escrita seja a dimensão final do trabalho (enquanto produto), a todo momento nós articulamos pesquisa e escrita, método e análise, objetividade e subjetividade, etc.

Dessa forma, o que afinal confere sentido ao enredo? Numa aula de história, o que se faz quando se conta uma história? Mesclamos objetividade e subjetividade? Se sim, no que podemos nos orientar? Proponho a aceitação de uma espécie de “grau zero” da prática historiográfica, espaço destinado à imaginação prévia a respeito do objeto, daquilo que se quer entender, enfrentar, observar²¹⁹; ou seja, a imaginação pode ser uma chave de acesso a uma época e a um contexto e processos que não existem mais, ou ainda que existam, no caso de um passado recente, não estão mais na mesma condição.

Trata-se de uma imaginação orientada, uma projeção concreta no que só mantém elementos esparsos, e por isso mesmo, fundamental, porque a imaginação é o que permite a “ligação entre pontos” para a construção do sentido. Dessa forma, o caminho a ser traçado é aquele que soma pesquisa, imaginação e bibliografia, já que o produto final se concretiza num texto historiográfico – associando maneiras de reconstruir o passado. É por meio do aspecto imaginativo que nós, como profissionais, somos capazes de produzir narrativas, ou seja, de

218 CERTEAU, Michel de. **A Operação Historiográfica**. In: CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

219Tal qual frase atribuída à Gaston Bachelard: “só se pode estudar aquilo com que primeiro se sonhou”.

produzir conhecimento; sem documento não há história, mas sem o aspecto imaginativo também não há história.

Podemos exemplificar a utilização da imaginação na recepção da história, até mesmo dentro de sala de aula. Vejamos: Getúlio Vargas foi uma figura associada a dimensões grandiosas no século XX, personalidade pertencente no currículo de qualquer ensino básico de história no Brasil, desde a interpretação de sua figura como ditador até a atribuição da alcunha de “pai dos pobres” – personagem muito referenciado no elemento imagético em sua época, e também posteriormente, pois a figura pessoal de Vargas (baixo, roliço, etc.) possuía determinado contraste com a presença de sua voz, criando efeitos na imaginação do interlocutor. Nós historiadores também “imaginamos” quando lemos acerca do tema ou mesmo quando ouvimos gravações de Vargas presentes até hoje. Essa questão de interpretação pode ser percebida inclusive como pertencente à própria evolução da espécie humana – a capacidade de imaginação. Para autores como Yuval Harari a revolução cognitiva foi tão ou mais importante que a revolução agropastoril.²²⁰

Há, portanto, uma dimensão ficcional no trabalho historiográfico que pode até gerar certa angústia, mas é algo intrínseco às interpretações históricas como temos debatido neste item do trabalho. Nesse momento, um relato de cunho pessoal pode colaborar nesse entendimento: o que fazemos como historiadores que nos difere (ou não difere) dos romancistas? Do romance literário? Lembro que quando mais novo adorava literaturas e romances como *O Senhor dos Anéis* e ficção científica tais como os livros de Júlio Verne e filmes como *Guerra nas Estrelas*, além disso, brincava muito de jogos de RPG - *Dungeons & Dragons* entre tantos outros elementos ficcionais narrativos. A fantasia e as histórias daí provenientes me fascinavam. Nesse contexto, me deparei com um livro didático de história e passei a estudar personagens históricos e situações históricas: Júlio César, Napoleão Bonaparte, Guerra Fria, o uso econômico do Café no Vale do Paraíba, as diferenças dos mapas ptolomaicos para os mapas atuais, etc. – o efeito foi de *eudaimonia*! Ainda que continuando a exercitar a imaginação passei a me interessar muito mais pela História se comparado às minhas atividades literárias anteriores, a História possui o fascínio da narrativa, mas sobretudo, o fascínio de saber que os assuntos relatados **de fato aconteceram**.

220 HARARI, Yuval Noah. **Sapiens**: uma breve história da humanidade. Porto Alegre, RS: L&PM, 2015.

Há uma diferença crucial em estudar – e escrever - acerca dos comportamentos de Gandalf (personagem fictício de *O Senhor dos Anéis*) e dos comportamentos de Getúlio Vargas; a utilidade no campo do entretenimento até podem ser as mesmas, mas para além do aspecto da simples diversão, há no estudo de Getúlio Vargas um elemento jamais disponível à Gandalf: **a existência para além da imaginação.**

Se a ciência histórica nasce dessa ruptura com a literatura romancista, o que seria então a delimitação da imaginação nas narrativas históricas? Acredito que sejam as “notas de rodapé”, as referências, a pesquisa - seja dos objetos ou fontes ou seja da bibliografia – elas delimitam o que há de subjetivo, a partir desse ponto, não há a possibilidade de diálogo na produção do texto entre a literatura e a história, a literatura pressupõe outros valores, de certa forma a história desmitifica o que há no universo literário.

Ainda assim, o século XX, historiograficamente, relativiza essa fronteira da história e literatura, demonstrando que há pontos de intersecção incontornáveis, a arte da escrita talvez seja um desses pontos, já que o ofício do historiador exige que ele escreva, crie a narrativa. O campo da linguagem é o patrimônio comum entre historiadores e romancistas, ainda mais quando sabemos que para “preencher as lacunas” da análise histórica o historiador precisa apelar ao aspecto imaginativo, construir um texto, baseado num enredo que restitua ao presente um passado: essa compreensão, portanto, relativiza o limite, ao ponto de existir nos tempos atuais, em sua forma mais extremada, a chamada “pós-verdade”.

Aproximando-nos novamente de Hayden White: o conceito de “meta-história” estuda a maneira pela qual a arte pode ser vista como continuidade da ciência e vice-versa, não como opostas. Diferentemente de Aristóteles, não considera a “poesia algo a mais que a História”, mas equipara história da poesia (literatura), conferindo importância ao aspecto ficcional da escrita histórica. Hayden White também estuda elementos comuns à historiadores e filósofos do século XIX tais como Marx, Tocqueville e Michelet, e analisa a maneira pela qual construíram suas obras e conclui que cada uma das maneiras de escrever sobre o passado, expressa por meio de *recursos literários* uma visão da história, ou seja, esse fenômeno ocorre de tal forma que a linguagem pode se apresentar de diferentes formas, se modificando, dependendo do escritor e do observador.

Uno de los aspectos más importantes que debe ser objeto de crítica o autocrítica em cualquier práctica académica es el hecho de que las acumulaciones de presuposiciones y supuestos tácitos sean tan obviamente consideradas fundacionales de la práctica em cuestión. Em los estudios históricos, la distinción entre hechos y ficción es uno de

estos supuestos. Em los estúdios históricos modernos es esta distinción la que preside sobre una oposición que supuestamente existe como verdade incuestionable, a saber: que historia y literatura son de algún modo opuestas y que la mixtura entre ambas socava la autoridad de la primera y el valor de la segunda.²²¹

Portanto, Hayden White atribui importância à forma, não apenas ao conteúdo do que é dito - escrito -, a maneira pela qual nós escrevemos, ou damos aula, tem impacto direto sobre o objeto tratado, não por questão de habilidade ou inabilidade do emissor, mas devido à maneira pela qual se mobiliza o discurso. Creio que essa seja a essência do que chamamos até aqui de *aspecto imaginativo*, aquilo que projeta a interpretação histórica e por isso mesmo entendo que esse aspecto seja mediado justamente pela ética prévia do emissor – tal qual a metáfora do Barco e da Âncora.

Sendo assim, como buscamos aquilo que pode ser entendido como verdadeiro num discurso histórico? A epistemologia se propõe a busca daquilo que é verdadeiro e legítimo, mas nós, enquanto historiadores, temos no máximo uma noção do que seja a verdade, não sabemos dela em si, apenas existem maneiras indiretas de apropriação da realidade e/ou verdade e/ou acontecimentos passados.

É por isso que uma das estratégias é a de buscar não a verdade em si diretamente, mas através da compreensão e entendimento daquilo que sabemos não se tratar da verdade, estabelecendo dessa forma os **limites interpretativos de uma narrativa histórica**, a verdade poderia ser então alcançada por meios indiretos. Vale notar que existe um perigo em se confundir história e literatura nesse caminho, a confusão de um e outro abriria espaço para a crença no oposto da verdade, a parte ficcional é inerente à interpretação histórica, porém há caminhos que não devem ser trilhados, dizer que há elementos de ficção na interpretação histórica não quer dizer que a interpretação é intrinsecamente relativa ou que ela seja o mesmo que a ficção, que possuam, portanto, mesmo valor epistemológico - ainda que certa influência da história na literatura pode ser apreciada, já que não necessariamente a ficção se coloca como inimiga da história.

O mesmo raciocínio pode ser aplicado à diferença entre um estudo acadêmico científico de uma mera opinião em redes sociais – achar que a defesa do “terraplanismo” tenha a mesma

221 WHITE, Hayden. **El pasado práctico**. In: TOZZI, Verónica y LAVAGNINO, Nicolás. (compiladores). *Hayden White, la escritura del pasado y el futuro de la historiografía*. Sáez Peña: EDUNTREF, 2012, p. 28.

legitimidade que os estudos e evidências demonstrando a esfericidade do planeta Terra é num primeiro momento ridículo, e num segundo momento perigoso – por detrás dessa equiparação residem as falhas éticas e epistemológicas que nos afrontam.

Vejamos um bom exemplo dessa intersecção entre história e ficção: o filme *A Vida é Bela*, de 1997²²² - se utiliza de elementos históricos, mas, mesmo sendo uma obra fictícia, não nega o holocausto; sob o ponto de vista histórico, trata-se de uma ficção baseada e criada a partir de elementos da realidade histórica verificável, o oposto disso seria a mera mentira. É por isso que um filme que negue o nazismo sequer pode ser considerado como baseado num contexto histórico, legitimidade fictícia sempre haverá para qualquer obra, mas histórica não: seria negacionista por si mesmo... ou apenas obra de ficção no seu sentido distópico. Ao fim, creio que a literatura tem alcances maiores que a história, dotada de liberdade, ela recria e ressignifica a própria história.²²³

A História seria o movimento inverso do filme citado, uma obra ficcional vista como documento histórico teria muitas outras premissas: a imaginação atuaria como articulação do enredo, e ainda que não se possa escapar do espaço ficcional da narrativa histórica, a busca é por dar sentido àquilo que previamente não tem sentido, ao ser narrada, uma história adquire dimensão estética - é algo incontornável, a construção da narrativa determina isso. É por isso que alguns historiadores são mais agradáveis de se ler do que outros, as habilidades na linguagem se expandem para além do texto, mas apesar de ser lido como um romance, não se trata de um romance, o texto é fluido, a forma é importante, a dimensão estética não é secundária e em muitos sentidos pode ser decisiva: a boa compreensão do texto significa no fim das contas uma boa compreensão da história. O que não quer dizer, de maneira alguma, que a historiografia se resolva apenas na narrativa, a escrita é um trabalho de representação do passado numa cadência organizada e coerente. (A linguagem de determinados grupos revisionistas seria a explicação da sua ampla aceitação dentro da sociedade?).

222 A VIDA É BELA. Direção: Roberto Benigni. Produção: Gianluigi Braschi e Elda Ferri. Roteiro: Roberto Benigni e Vincenzo Cerami. Fotografia de Tonino Delli Colli. Itália: Melampo Cinematográfica, 1997. Blu-Ray Media.

223 Ver mais considerações a respeito em GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**: Verdadeiro, falso, fictício. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Em “As fontes documentais e os autores de romances históricos (por eles mesmos)”,²²⁴ Alcmeno Bastos analisa uma série de referências dadas pelos próprios autores de romances sobre o processo criativo quando escrevem determinadas obras de ficção – romances históricos -, que de maneira nenhuma dispensa a pesquisa historiográfica, essas pesquisas históricas podem ser mais ou menos precisas e aprofundadas, mas elas existem como processo de construção nos romances desses autores.

Ainda no caso do estudo de White acerca de Sebald:

Debemos destacar que lo que ortoga el aspecto de ficción al relato de Sebald de um mundo real histórico es precisamente la forma em que él resiste el impulso de conceptualizar tanto el rol de su narrador como el *significado* del viaje *imaginário* de su protagonista em busca de su origen perdido. Por outro lado, es claro que el libro *no es* historia, aunque su *contenido* y su referente último sean evidentemente *lo histórico*.²²⁵

O que nos leva a indagar: qual a diferença entre os procedimentos desses autores romancistas e o do historiador? Acredito que a diferença crucial nem está no procedimento em si, mas na finalidade, objetivo, a busca da interpretação da realidade. A pretensão histórica de determinadas obras é uma pretensão que se propõe a legitimar pontos de vistas, sejam eles econômicos, políticos, sociais, religiosos, etc.

Nessa construção de um enredo histórico, o historiador não pode se dar ao luxo de ser totalmente inventivo, se colocarmos a história a partir da *poíesis* da inventividade, não seríamos historiadores, mas romancistas. Daí a especial importância das notas de rodapé, das referências, da bibliografia, da análise documental dos fatos, essas são as nossas “âncoras” da qual podemos projetar a interpretação. O bom historiador é aquele que possa ser questionado em tudo, menos no seu compromisso em relação às suas fontes, o historiador não pode falsear o passado, esse é o limite claro posto ao ofício. O propósito é reconstituir uma época de uma maneira que seja legítima e comprometida com os vestígios encontrados.

Devemos entender, que há um pacto entre leitor e escritor nos romances e também nas obras históricas, aquilo que Umberto Eco já demonstrava no caso das ficções com embasamentos históricos, o julgamento de um livro não pelo grau de verdade da ficção, mas

224 BASTOS, Alcmeno. **As fontes documentais e os autores de romances históricos (por eles mesmos)**. In: Matraga. Estudos linguísticos e literários. N. 31., Volume 19, jul./dez. 2012. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras-UERJ, 2012, pp. 64-79.

225 WHITE, Hayden. **El pasado práctico**. In: TOZZI, Verónica y LAVAGNINO, Nicolás. (compiladores). *Hayden White, la escritura del pasado y el futuro de la historiografía*. Sáez Peña: EDUNTREF, 2012, p, 22.

pela capacidade do autor em articular diferentes elementos. Dessa forma, a aceitação das “notas de rodapé” não deixa de ser algo consensual, difícil acreditar que todo leitor de uma obra histórica verifique todas as referências dadas, as notas bibliográficas talvez sejam mais fáceis, as notas documentais nem tanto, ainda que passíveis de verificação.

A tendência a se relativizar o trabalho do historiador está cada vez mais crescente e devemos nos apoiar naquilo que pode legitimar nosso trabalho e nos diferenciar de modo positivo em relação aos criadores de conteúdos pseudo-históricos do YouTube, por exemplo.

Dessa forma, nós, profissionais da história, contribuimos para a construção de um passado, e é aqui que considero que o **passado prático** põe constantemente o **passado histórico** à prova. Fazendo uma analogia: o ambiente acadêmico em história seria um ambiente “laboratorial”, um local de debate com suas próprias dinâmicas e regras, seria um ambiente controlado em que diversas temáticas podem ser debatidas sem o risco de se consolidarem imediatamente e criarem desdobramentos imediatos para a sociedade e para indivíduos. E da porta para fora da Universidade? Esse é o drama atual. Qual é enfim o nosso lugar de historiador na sociedade? Como nos informa Turin:

[...] a disciplina histórica, assim como as humanidades, está sujeita a uma dupla pressão por reformas, seja de fora, movida pelas novas políticas de gerenciamento público e suas linguagens, como ‘excelência’, ‘produtividade’, ‘impacto’; seja de dentro, a partir de um trabalho de reorganização de seus objetos e de fronteiras disciplinares, avançando novas linguagens teóricas de legitimação e também, novas finalidades e habilidades em sua formação. Duas formas de ação e de temporalidade estão em jogo: a autonomia disciplinar e a heteronomia do Estado-mercado²²⁶

Ainda Turin:

Pode-se dizer que a disciplina histórica hoje parece transitar de modo tenso entre um passado disciplinar e um passado prático. Um passado disciplinar, cujas razões práticas vinculam-se às próprias condições de sobrevivência e de reprodução da disciplina e do historiador no sistema universitário e escolar; um passado prático, constituído pelas pressões de um cenário marcado pela difusão e pela ampliação dos meios de representação do passado, pelos efeitos da aceleração social e pela globalização das memórias sociais e nacionais.²²⁷

226 “TURIN, Rodrigo. **Entre o passado disciplinar e os passados práticos**: figurações do historiador na crise das humanidades. Tempo. Niterói, 24 (2), p. 186-205, 2018, p. 188.

227 Ibid., p. 188. p, 201.

Ou mesmo nos informa Hayden White numa (quase) conclusão acerca do passado histórico:

Por sobre todo, el pasado histórico no enseñaba ninguna lección de interés para el presente; era um objeto estrictamente impersonal, neutral y, em el mejor de los casos, de interés objetivo. Por último, el pasado histórico era um pasado construído por los historiadores, Existía sólo em los libros y em los ensayos académicos. Su autenticidade, aunque no así su realidad, estaba garantizada por otros historiadores profesionales [...] la evidencia y la investigación de los documentos, poseían la autoridad para determinar qué podía considerarse como historia legítima y qué no.²²⁸

Aquela visão específica de *Historia Magistra Vitae Est*, ideia pedagógica que confere uma visão prática do ofício do historiador, não se sustenta no ineditismo constante em que se vive o mundo nos dias de hoje, aliás, desde os séculos recentes. Vejamos:

La escritura histórica, em sus comienzos, debía enseñar lecciones y proveer modelos de comportamiento para los humanos vivos, dirigidos especialmente al cumplimiento de los asuntos públicos. Y así fue hasta bien entrado el siglo XVIII. Pero em el siglo XIX, los estúdios históricos dejaron de tener utilidade práctica em la medida em que se convirtieron em ciência. [...] Em las situaciones del presente, cuando el juicio y la decisión son imprescindibles, el único passado útil es el que Reinhart Koselleck denominó “el espacio de la experiencia” (*Erfahrungsraum*), um archivo de recuerdos, ideas, sueños y valores al que acudimos como a uma *tienda de antigüedades* [...]. El pasado histórico no puede ayudarnos aquí porque lo máximo que puede llegar a decirnos es lo que las personas han hecho em otros tempos, otros lugares y otras circunstancias.²²⁹

Ou ainda:

Irónicamente, a medida que la história triunfaba más y más em su transformación em (uma suerte de) ciência, objetiva, empírica y particularista, más remoto se hacia el conocimiento del passado que esta producía para las generaciones que tenían que confrontarse com las nuevas realidades sociales.²³⁰

De seu modo, como disse Hayden White, as afirmações pretensamente científicas do século XIX foram atacadas. As últimas décadas da historiografia é uma verdadeira rebelião àqueles entraves metodológicos propostos, hoje assistimos uma infinidade de passados a serem apresentados, todos carregados de intencionalidades, interpretações da história... tão atacada

228 WHITE, Hayden. **El pasado práctico**. In: TOZZI, Verónica y LAVAGNINO, Nicolás. (compiladores). *Hayden White, la escritura del pasado y el futuro de la historiografía*. Sáez Peña: EDUNTREF, 2012, p. 32.

229 WHITE, Hayden. **El pasado práctico**. In: TOZZI, Verónica y LAVAGNINO, Nicolás. (compiladores). *Hayden White, la escritura del pasado y el futuro de la historiografía*. Sáez Peña: EDUNTREF, 2012, p. 26.

230 Ibid, p. 30.

justamente pelo seu poder legitimador das ideias do presente, a história é instrumento de poder e ao final, não há problemas no chamado passado prático que a história disponibiliza, mas devemos nos atentar às práticas negacionistas - os revisionismos como demonstrados neste trabalho faz parte da dinâmica da reconstrução da história como em qualquer campo científico, mas, dentro das plurais possibilidades de interpretação histórica, eles precisam ser delimitados pelos compromissos científicos e éticos para a demonstração evidente de seus equívocos.

Talvez, muito dessa busca de um passado que acaba sendo plural demais seja devido à um sentimento de “ruptura e nostalgia geracional” que o tempo nos obriga. Como nos diz Turin:

Se até meados do século XX essa percepção de ruptura temporal se dava pela medida das gerações (avós, pais, filhos), cada vez mais a percepção de ruptura se insere em uma dimensão intrageracional. Dentro de uma mesma vivência, no curto intervalo de 20 ou 30 anos, já se produz a sensação de distanciamento das experiências passadas, tornadas em grande parte obsoletas. Isso pode ser observado no sentimento cada vez mais intenso de nostalgia não mais por ‘épocas’ passadas, como na sensibilidade romântica, mas, sim, pelas décadas imediatamente anteriores: primeiro com os anos 1980, agora com os de 1990, resultando naquilo que Ricardo Piglia chamou de um ‘barateamento no mercado da história’. Essa hiperaceleração, parafraseando o escritor Aleksander Hemon, acaba por produzir uma ‘crise ontológica’, já que o sujeito é forçado a negociar permanentemente as condições de sua individualidade sob circunstâncias existenciais perpetuamente diferente. [...] Além dessas ‘pressões pedagógicas’ amplas, geradas pelas novas configurações sociais, outro aspecto que vem afetando o lugar da disciplina histórica pode ser percebido pela intensificação dos debates em torno das implicações éticas das narrativas históricas frente às demandas por identidades e memórias plurais, assim como frente aos eventos traumáticos do século XX.²³¹

Ou, então, Ilmar Mattos:

Sob o impacto da globalização e da compressão das dimensões espaço-temporais, os três grandes pilares da identidade e da cultura nacionais – as grandes narrativas da história, da língua e da literatura – são cada vez mais postos em questão. Produzem-se novas identidades, ao mesmo tempo em que novos sujeitos emergem no cenário político e cultural. A abertura para a diferença e o progressivo deslocamento em direção às margens revelam novos atores e autores. Neste mesmo movimento, alguém mais ganha dimensão: o leitor. Desde então, ele não mais se recusa a atribuir sentido aos textos que lhe são oferecidos para leitura, subvertendo mesmo a própria etimologia ao questionar a autoridade do autor. Somente naquele que lê o texto parece se completar plenamente; e um autor em particular já não mais detém o monopólio do texto que produzira, no qual prognosticava o futuro: o historiador.²³²

231 TURIN, Rodrigo. **Entre o passado disciplinar e os passados práticos:** figurações do historiador na crise das humanidades. Tempo. Niterói, 24 (2), p. 186-205, 2018, p. 191-192.

232MATTOS, Ilmar Rohloff de. **“Mas não somente assim!”** Leitores, autores, aula como texto e o ensino-aprendizagem de história. Tempo. Niterói, 21, p.5-16, 2006, p. 10.

*

Por que esse apelo grande à escrita de um texto historiográfico? Porque podemos partir da premissa de que uma aula de História é também um texto, ainda que *performático* – tema muito discutido por autores como Ilmar Mattos,²³³ Valdeci Araújo²³⁴ e Paul Zumthor²³⁵. A insistência em atribuir importância às narrativas e ao enredo, às formas com que se expõe um estudo histórico, não ocorre de maneira vulgar ou mesmo apenas como maneiras de ser prolixo. Ao contrário, como dito anteriormente, a aula pode ser percebida como um texto e a escrita da História toma forma através da **performance dentro de uma sala de aula, a aula de história é também um texto**, ainda que não seja escrita, ela possui enredos e narrativas.²³⁶

Hayden White se preocupa com a forma literária escrita, mas seu conjunto de concepções podem ser expandidos para outros gêneros de propagação, assim como Rodrigo Turin no seu texto supracitado demonstra como as diversas mídias atuais concorrem com o ensino tradicional de história. Valdeci Lopes de Araújo e Ilmar Rohloff de Mattos, em “A aula como desafio à experiência da História”²³⁷ e “‘Mas não somente assim!’ Leitores, autores, aula como texto e ensino-aprendizagem de história”,²³⁸ respectivamente, interagem de forma interessante. Um apresenta a “aula como texto” enquanto o outro o “professor como autor”. Complementam, assim, um conjunto de ideias que valem a pena serem apreciadas.

Ilmar Mattos posiciona os professores de história como autores de uma historiografia própria, que não se prende unicamente à um único suporte: livros, impressões, etc. A aula acontece de maneira diferente, ela traduz a historiografia que satisfaz o professor em relação ao grupo como um todo, imaterial em sua forma e complexa em seu método. Como nos informa no começo de sua obra:

Com efeito, a conclusão da formação do historiador não deve ser outra coisa: por meio de um *Texto escrito* ou por meio de uma *Aula*, cada um daqueles que ali se apresentava se mostrava habilitado para contar uma história; fazia *História*; tornara-se um *Autor*.

233 MATTOS, Ilmar Rohloff de. “**Mas não somente assim!**” Leitores, autores, aula como texto e o ensino-aprendizagem de história. Tempo. Niterói, 21, p.5-16, 2006.

234 ARAÚJO, Valdeci Lopes de. **A aula como desafio à experiência da história**. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida et alii (orgs.) Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

235 ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: CosacNaify, 2014.

236 “A dicotomia oral / escrito [...] não pode ser mantida rigorosamente como tal. [...] ambas se conjugam porque a primeira designa a base subjetiva da segunda” In: ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: CosacNaify, 2014, p. 16.

237 ARAÚJO, Valdeci Lopes de. **A aula como desafio à experiência da história**. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida et alii (orgs.) Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

238 MATTOS, Ilmar Rohloff de. “**Mas não somente assim!**” Leitores, autores, aula como texto e o ensino-aprendizagem de história. Tempo. Niterói, 21, p.5-16, 2006.

Naquele momento, somente a uns poucos a correspondência insinuada pode ter escapado: “Fazer história é contar uma história”. O enunciado de uma autoridade historiográfica referendava a observação só aparentemente simples, porque apropriada de um modo singular. Professores e escritores de história contam uma história; ao texto escrito corresponde a aula. Ambos são autores; ambos fazem História.²³⁹

Paul Zumthor em *Performance, recepção, leitura*²⁴⁰ trabalha a ideia da aula como uma performance em si, baseada na oralidade, também imaterial. Trataremos aqui da aplicação dos conceitos de Zumthor para a realidade docente, suas pesquisas no campo da oralidade são vastas, defendendo a importância do aspecto vocal dos textos, tal qual os poetas medievais e atuais, ultrapassando a função linguística, diferenciando a palavra de uma voz poética. “Da mesma perspectiva, parece-me necessário quebrar também o círculo vicioso dos pontos de vista etnocêntricos, e, no caso da poesia, grafocêntricos. Foi a propósito da Idade Média que se colocou para mim a questão da vocalidade”²⁴¹ dirá Zumthor. Nos diz o autor acerca da oralidade e da performance:

Muitas culturas no mundo codificaram os aspectos não verbais da performance e a promoveram abertamente como fonte de eficácia textual. Em outros termos, performance implica competência. Mas o que é aqui competência? À primeira vista, aparece como *savoir-faire*. Na performance, eu diria que ela é o saber-ser. É um saber que implica e comanda uma presença e conduta [...]. Eu traduzo: performance é reconhecimento. A performance realiza, concretiza, faz passar algo que eu reconheço, da virtualidade à atualidade [...]. Começo retomando a sentença de François Furet: “Fazer história é contar uma história”. Não saberia dizer se o historiador francês a enunciara pela primeira vez no já distante ano de 1975. O que é possível dizer é que ele não foi, seguramente, o primeiro a estabelecer uma relação de implicação entre “fazer” e “contar” uma história.²⁴²

O professor não é apenas performático, mas sujeito da própria performance, melhor dizendo: a performance só ocorre com a interação de um ao outro, só há boa performance de um professor se suas atitudes ressoarem no grupo como um todo, tal qual um artista. A boa performance é aquela que possui “eco” com o grupo e não somente uma habilidade técnica. Porém, se do ponto de vista artístico fica evidente uma boa performance, o mesmo não pode ser dito de uma aula, afinal, o que seria uma boa aula de História? Talvez a resposta esteja naquilo que no fim das contas... funciona! Uma aula boa pode – e não pode – ser uma simples leitura de livro didático, questão de performance. Uma aula boa pode – e não pode – ser de

239 MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aula como texto e o ensino-aprendizagem de história. *Tempo*. Niterói, 21, p.5-16, 2006, p. 7.

240 ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: CosacNaify, 2014.

241 *Ibid.*, p. 14 - 15.

242 *Ibid.*, p. 34 - 35.

construção prática de maquetes e afins, questão de performance. Uma aula boa pode – e não pode – ser um debate temático, questão de performance. Uma aula boa pode – e não pode – ser resoluções de exercícios escritos, questão de performance.

A questão não é “metodológica” ou “conteudística”, mas de performance, uma mesma didática pode se tornar proveitosa ou desastrosa a depender do profissional e da relação estabelecida pelo grupo, a performance seria um suporte para a própria aula. Para além dessas concepções, o compromisso científico e ético é primordial, num texto ou numa aula. Vejamos o que Ilmar Mattos nos fala sobre Capistrano de Abreu e suas aulas no Colégio Pedro II:

A experiência é reveladora. Então, contar a história pátria por meio de um texto ou por meio de uma aula não eram recursos entendidos como práticas distintas, razão por que o “historiador” e “a maior glória do magistério oficial brasileiro” se apresentavam como as duas faces complementares de Capistrano de Abreu. Não obstante, os “alunos ignorantes e desatentos” talvez já indicassem, há mais de um século, que o processo de ensino-aprendizagem difere fundamentalmente do processo de pesquisa.²⁴³

Nesse sentido, podemos dizer que historicamente se hierarquizou, e muito, o saber escolar do saber acadêmico, como se professores de história em sala de aula fossem “inferiores” no que se refere construção de conhecimento histórico. Na realidade, esses profissionais possuem uma capacidade de contribuição fundamental para a historiografia, são apenas esferas diferentes de construção de conhecimento.

O professor de História precisa ser mais reconhecido como produtor de história – pela academia, pela sociedade e por si mesmo -, uma luta crescente desde a década de 1980. Quando um professor atua na educação básica por exemplo, ele produz uma narrativa, com seus embasamentos e fontes a cada aula, e apesar de efêmera em duração, uma aula perdura muito mais que o tempo circunscrito na sala de aula. Algo impossível de mensurar, o efeito não se dá num dia específico, assim como um texto possui repercussão quando é lido, e relido, uma aula também. Assim como textos clássicos que não esgotam em significados uma aula não é única por si mesma, podem ser retomados temas, conteúdos, etc. ainda que se encerre nos seus minutos. De novo Ilmar Mattos nos elucidada:

De modo categórico, afirmamos ainda uma vez que, por meio de uma aula, também se conta uma história; que, ao se contar uma história por meio de aula, também se faz história; e que somente ao se fazer história por meio de uma aula nos tornamos professores de história [...] Assim, recusamos uma exclusão, que não raro se desdobrava em um sentimento de inferioridade – os que ensinam história contam uma

243MATTOS, Ilmar Rohloff de. “**Mas não somente assim!**” Leitores, autores, aula como texto e o ensino-aprendizagem de história. Tempo. Niterói, 21, p.5-16, 2006, p. 8.

história, mas não fazem história – para afirmar que os professores de história fazem história por meio de uma aula – a *Aula como texto*.²⁴⁴

Apesar de pairar numa esfera imaterial, a aula tem sua concretude, sempre relacional, ela atua no sentido do *religare* religioso, criando conexões entre diversos elementos e pessoas. A boa aula com seu **suporte** imaterial: performance! Quem pode nos provocar acerca do papel da aula e do professor de História é Valdeí Araújo:

[...] não podemos apenas ensinar a nossos alunos como dar sentido ao mundo ou como desvelar os sentidos que o mundo comporta, mas também que eles devem estar preparados para enfrentar o reverso do sentido, a tragédia, a injustiça, o horror como partes integrantes de nossa condição. Assim, não bastam os apelos à lembrança, ao sentido, à identidade e à narrativa como forma de enfrentamento da condição traumática de nosso tempo. [...] Em sala de aula, o que pode significar tudo isso? Que, ao lado das práticas de narrativização, significação, orientação e formação de subjetividade, devemos estar abertos para considerar formas de historicidade que são hoje mais familiares a nossos alunos do que foram para nós e que, no cenário de nossa sociedade-arquivo, tornaram-se mais prováveis. Ao lado de uma abordagem diacrônica, pensar modos anacrônicos, ecológicos ou simultâneos de experimentar o legado da história humana.²⁴⁵

244MATTOS, Ilmar Rohloff de. “**Mas não somente assim!**” Leitores, autores, aula como texto e o ensino-aprendizagem de história. *Tempo*. Niterói, 21, p.5-16, 2006, p, 11 - 12.

245 ARAÚJO, Valdeí Lopes de. **A aula como desafio à experiência da história**. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida et alii (orgs.) *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p, 73 - 74.

4. NARRATIVA NEGACIONISTA: DO VENENO AOS ANTÍDOTOS

– UMA PROPOSTA DE CURADORIA

Dentro das plataformas de *streaming* teremos não apenas o veneno, mas também os antídotos acerca dos conteúdos históricos: a difusão de conhecimento com legitimidade epistemológica, científica e ética alavancada por instrumentos de disseminação muito eficazes.

Essa também é uma forma de propor ao colega professor de história uma estratégia didática: se criação de conteúdos à revelia dos métodos historiográficos têm ameaçado o trabalho do professor de história em sala de aula, por outro lado, são nessas plataformas que conteúdos disponibilizados possuem capacidade difusora a nosso favor. Assim, entre tantos caminhos possíveis, dois são os que convido e proponho: 1 – instrumentalizar os alunos de história nos conhecimentos e critérios historiográficos para que diferenciem um bom trabalho histórico de um trabalho revisionista e/ou negacionista, e 2 – realizar uma curadoria de conteúdos disponibilizados na internet. Essas duas possibilidades se complementam, apesar de no primeiro item o esforço ser muito maior por parte do professor. Pretendo aqui exercer um pouco daquilo que penso ser uma saída aos professores de história. Uma experiência de curadoria com exemplos de três canais disponíveis também no YouTube.

Novamente, bons trabalhos de divulgação de história estão contemplando inúmeros temas e obras, circunscrevo aqui os relativos ao mesmo assunto trabalhado pelo Brasil Paralelo em seu documentário analisado no item 3 deste trabalho. Portanto, deixo esta parte subsequente do trabalho dedicado a demonstrar alguns criadores de conteúdo sobre história no YouTube que, apesar de configurarem diferentes interpretações e narrativas – o já referido Golpe de 1964 -, ainda assim correspondem à uma lógica e à um compromisso de pensamento crítico-científico. Portanto, são ótimos vídeos para serem trabalhados dentro e fora de sala de aula, pois colaboram na formação do estudante, no processo de ensino-aprendizagem, e promovem a divulgação científica na área de história.

São criadores de conteúdo que até podem se relacionar com a academia, mas não orbitam ou fazem parte das universidades, no fundo, possuem sua produção profissional ligado à divulgação científica, ao espraiamento de ideias à sociedade e até mesmo ao mercado, uma vez que são conteúdos muitas vezes monetizados e recebem pela quantidade de visualizações. Talvez esteja aqui o grande objetivo do Brasil Paralelo: sabendo que os vídeos podem render

valores monetários, a ampla divulgação de ideias revisionistas possuiria um compromisso meramente financeiro – essa é uma suposição, mas que não pode deixar de ser citada.

*

Para começar, todos os canais a seguir possuem um mecanismo interessante, ao invés de se proporem como “os donos da verdade a ser revelada”, todos eles fazem, quando necessário, erratas e comentários acerca de algo que pode ter sido informado de modo errôneo num vídeo anterior ou mesmo no próprio vídeo. Desde pequenos detalhes da informação até grandes questões levantadas, esses produtores de conteúdo não se envergonham de errar, justamente por não sacralizarem o que é dito, não se colocam como portadores de uma “razão e verdade revelada”. Além disso, um grande número de fontes e referências são utilizados, seja anunciando no próprio vídeo, ou seja, através de *links* e notas postadas na página do vídeo, há uma busca por embasamento teórico referenciado – bibliográfico - neste tipo de produção.

O maior exemplo desses procedimentos se encontra no final dos vídeos do Canal Nerdologia²⁴⁶, canal dedicado à cultura pop, “nerd”, etc. Com vídeos novos sendo postados no YouTube toda terça-feira e quinta-feira precisamente às 11h da manhã. A edição e arte ficam por conta do “Estúdio 42” e direção de Alexandre Ottoni e Deive Pazos, produção de Amazing Pixel, mas é na pessoa de Atila Iamarino (um divulgador científico em áreas como a Biologia) e na figura de Filipe Figueiredo (um promotor de conteúdos de História) que o canal ganha voz.

A vantagem da utilização dos vídeos do *Nerdologia História* está na capacidade de síntese desses criadores de conteúdo, são vídeos com cerca de 10 minutos que podem facilmente ser utilizado em sala de aula. Destaque para o vídeo sobre a Revolução Russa – *100 anos das Revoluções Russas*²⁴⁷ -, muito utilizado por colegas professores; o vídeo não dispensa a aula sobre o tema, mas serve como auxílio na aprendizagem dos alunos dentro e fora de sala de aula. Até mesmo a estética é interessante: o Nerdologia apresenta seus vídeos como se o fundo da tela fosse um quadro negro de uma sala de aula.

Para fazer uma comparação justa em relação ao trabalho do Brasil Paralelo, o Nerdologia História também possui um vídeo sobre a Ditadura Militar Brasileira, intitulado *50*

246 NERDOLOGIA. Direção: Alexandre Ottoni e Deive Pazos. Produção: Amazing Pixel. Intérprete: Atila Iamarino e Filipe Figueiredo. Gravação de Estúdio 42. [S. l.]: Youtube, 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/user/nerdologia/featured>. Acesso em: 14 abr. 2020.

247 100 anos das Revoluções Russas / Nerdologia. Roteiro: Filipe Figueiredo. Gravação de Estúdio 42. [S. l.]: Youtube, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z9cJRQ1y6jE>. Acesso em: 14 abr. 2020.

*anos do AI-5 no Brasil*²⁴⁸, mas muito mais sucinto, direto, com interpretações coerentes, compromissadas com a ciência e de maneira ética, com vasta documentação primária sendo vinculada ao vídeo e exibida aos *webespectadores*. Citam, inclusive, elementos fundamentais ao Golpe de 1964: o discurso do deputado Márcio Moreira Alves, a Passeata dos Cem Mil, o AI-5, fotos dos jornais que denunciavam a opressão, a divisão partidária entre ARENA e MDB.

O vídeo chega a demonstrar como as perseguições aconteciam também aos políticos da direita, ilustram isso com o caso de Carlos Lacerda, que teve seus direitos cassados e foi preso, acabando com o mito de que apenas a esquerda sofreu perseguições do Regime Militar. Além disso, o vídeo do Nerdologia demonstra como o AI-5 afetou a sociedade como um todo, interferindo nos outros poderes do Brasil e aumentando a violência tanto por parte do Estado quanto por parte de grupos paramilitares e/ou revolucionários. O compromisso ético nesse vídeo fica claro ao denunciarem as torturas e a apresentação da ineficácia da tortura como forma de se obter a verdade de um indivíduo (há um embasamento científico demonstrado no vídeo sobre isso). Ainda assim, a tortura era uma prática muito utilizada pela Ditadura Militar contra os seus dissidentes e oposição política.

O vídeo *50 anos do AI-5 no Brasil*²⁴⁹ do Nerdologia faz uma interpretação interessante acerca do AI-5, demonstrando o impacto negativo que o Ato Institucional teve na educação e na ciência brasileira. Interferindo na produção profissional científica do Brasil, pois muitos cientistas e professores universitários perderam seus direitos políticos, foram exilados, aposentados compulsoriamente e perseguidos de modo geral – na verdade, uma perda fundamental, pois a maioria desses profissionais foram para outros países e formaram pesquisadores em diversas áreas no exterior, a chamada *fuga de cérebros*.

O vídeo também põe em questão a escolha do termo “regime” ou “ditadura” para se referir ao período, de qualquer forma, apresenta a característica autoritária e ditatorial independentemente da nomenclatura utilizada. O Nerdologia utiliza como fonte para legitimar sua narrativa um áudio de duas horas gravado na reunião ministerial que criou o AI-5 – hoje um arquivo público – exibindo no vídeo trechos dessa reunião, contendo frases como a dita por Pedro Aleixo, vice-presidente do Brasil na época:

248 50 anos do AI-5 no Brasil / Nerdologia. Roteiro: Filipe Figueiredo. Gravação de Estúdio 42. [S. l.]: Youtube, 18 dez. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ACBevMga6G4>. Acesso em: 14 abr. 2020.

249 Ibidem. Acesso em: 14 abr. 2020.

pelo ato institucional, o que me parece, adotado esse caminho, o que nós estamos é com uma aparente ressalva da existência de vestígios de poderes constitucionais existentes em virtude da Constituição de 24 de janeiro de 1967, e instituindo um processo equivalente a uma própria Ditadura²⁵⁰

Ou ainda: “eu também confesso, como o vice-presidente da república, que realmente com este ato nós estamos instituindo uma ditadura e acho que se ela é necessária, devemos tomar a responsabilidade de fazê-la”, frase dita por Magalhães Pinto, Ministro das Relações Exteriores na mesma gravação. Ou ainda a fala de Jarbas Passarinho, Ministro e Senador:

eu seria menos cauteloso do que o próprio ministro das Relações Exteriores, quando diz que não sabe se o que restou caracterizaria a nossa ordem jurídica como não sendo ditatorial, eu admitiria que ela é ditatorial, mas às favas, senhor presidente, neste momento, todos, todos os escrúpulos de consciência!²⁵¹

*

Outro produtor de conteúdo que vale a pena ser citado é Eduardo Bueno em seu Canal *Buenas Ideias*, também na plataforma do YouTube. Na verdade, Eduardo Bueno é um conhecido divulgador brasileiro sobre história do Brasil, ainda que não muito consagrado na academia, possui enorme tiragens de livros sobre a História do Brasil. Conhecido pela alcunha de “Peninha”, formado em jornalismo, já trabalhou em diversos veículos de comunicação pelo Brasil. Assim seu canal é descrito no YouTube:

Buenas Ideias é um canal dedicado à história do Brasil, contada por Eduardo Bueno, pesquisador, escritor e agora YouTuber. No canal Buenas Ideias você conhece a História através de um ponto de vista divertido, que marca a genialidade e humildade do autor. Os programas que trazemos são: "Não Vai Cair no ENEM", toda quarta às 11h; e "Ora, pílulas", domingos às 11h. Além disso, há ainda vídeos exclusivos, criados especialmente para membros patrocinadores do canal, publicados a cada 15 dias. Eduardo Bueno é autor da Coleção Brasilis, além das obras "Grêmio - Nada Pode Ser Maior", "Avenida Rio Branco", "Passado a Limpo", "Mamonas Assassinas - Blá, Blá, Blá: a Biografia Autorizada", além dos livros: "Caixa - uma História Brasileira", "À Sua Saúde - a Vigilância Sanitária na História do Brasil".²⁵²

250 50 anos do AI-5 no Brasil / Nerdologia. Roteiro: Filipe Figueiredo. Gravação de Estúdio 42. [S. l.]: Youtube, 18 dez. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ACBevMga6G4>. Acesso em: 14 abr. 2020.

251 Ibidem. Acesso em 14 abr. 2020.

252 BUENAS IDEIAS. Eduardo Bueno. Roteiro: Eduardo Bueno Produção: Letícia Pacheco Câmera: Beto Thomé. Som: Juny Santana. Edição: Victor Luiz. Artes: Shay Reis. Direção de Conteúdo: Eduardo Bueno. Finalização: Nathália Silva. Produção Executiva: Floks.TV. [S. l.]: Youtube, 24 abr. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCQRPDZMSwXFEDS67uc7kIdg/about>. Acesso em: 14 abr. 2020.

Seus vídeos do YouTube possuem uma estética diferenciada, mais extrovertida, muitas vezes não indicadas para o uso extensivo em sala de aula devido à sua duração e à sua linguagem, mas que podem ser usados como um estudo mais aprofundado destinado aos alunos. De qualquer forma, a linguagem mais informal do Canal Buenas Ideias pode vir a ser um bom recurso didático. Com a denominação *Não Vai Cair no Enem*, Eduardo Bueno cria uma série de vídeos que se debruçam sobre determinadas nuances da História Nacional, apontando particularidades que outros criadores de conteúdos não contemplam.

O caso de fatos pitorescos que influenciaram na nossa história nacional, apesar da denominação *Não Vai Cair no Enem*, seus vídeos podem auxiliar - e muito - o estudo formal em história para os que desejam inclusive participar do Enem. Seus vídeos variam em tamanho, alguns, as denominadas *Pílulas*, têm cerca de 3 a 4 minutos enquanto o *Não Vai Cair no Enem* chega a ter vídeo que ultrapassam os 20 minutos de duração. A utilização dos vídeos como suporte didático pelo professor de história necessita de visualização prévia, para que o professor possa adequar conteúdo, temática, duração entre outros fatores em sala de aula. Todos os seus vídeos são devidamente referenciados, principalmente ao apresentar a bibliografia utilizada ao final de cada vídeo.

Eduardo Bueno privilegia a temática do período colonial brasileiro e a História do Brasil até o século XIX, ainda que faça vídeos apresentando temas atuais e do século XX. Para efeitos de comparação - tanto com o Brasil Paralelo em *1964 - O Brasil entre armas e livros* quanto com o vídeo *50 anos do AI-5 no Brasil* do Canal Nerdologia -, iremos analisar agora alguns vídeos sobre a Ditadura Militar Brasileira ou temas subjacentes circunscritos ao período exibidos pelo Canal Buenas Ideias.

Para começar temos um vídeo que relata o fato pitoresco, e assustador, do senador assassino no episódio *O Senador que Escapou da Prisão*.²⁵³ O episódio trata da briga entre Senadores de Alagoas: Silvestre Péricles e Arnon de Melo, e a morte do Senador do Acre Cairala em 4 de dezembro de 1963 em pleno Congresso Nacional, como sabemos, o Senador Arnon foi absolvido pelo assassinato e é o pai do ex-presidente e atual Senador Fernando Collor de Melo.

253 O SENADOR QUE ESCAPOU DA PRISÃO / Eduardo Bueno. Roteiro: Eduardo Bueno Produção: Letícia Pacheco Câmera: Beto Thomé. Som: Juny Santana. Edição: Victor Luiz. Artes: Shay Reis. Direção de Conteúdo: Eduardo Bueno. Finalização: Nathália Silva. Produção Executiva: Floks. TV. [S. l.]: Youtube, 9 ago. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YdJMdqznnh0>. Acesso em: 14 abr. 2020.

Um outro vídeo do Canal Buenas Ideias é inteiramente dedicado à Ditadura Militar. Denominado *A Ditadura Militar no Brasil*²⁵⁴, o vídeo aponta a existência de saudosistas atuais do período militar e demonstra como as pessoas de hoje desconhecem a tradição legalista do exército brasileiro (segundo Eduardo Bueno), consolidado após a Guerra do Paraguai e com a sua origem ligada à visão positivista. Eduardo Bueno remonta as origens do Exército Brasileiro ao golpe de 1889 que deu início à República no Brasil, apresenta o período de Floriano Peixoto ao *webspectador*, como também a ascensão de Getúlio Vargas em 1930 (em que parte do exército participou). O autor cita 1937 e “o golpe dentro do golpe” com o início do Estado Novo na Era Vargas.

Eduardo Bueno apresenta, neste vídeo, como o próprio exército, após a Segunda Guerra Mundial afasta Getúlio Vargas do poder, assumindo com Dutra a presidência da república, criam uma nova constituição de 1946 e mostra como as elites do Brasil de fato nunca tiveram qualquer tipo de empatia com os mais pobres do país.

Eduardo Bueno ainda demonstra que nas décadas de 1950 e 1960 o exército estava dividido em dois grupos: uma ala liberal, arejada e a serviço do Brasil, e uma segunda parte menor, reacionária, incentivada a concretizar um golpe pelo apoio da direita do período, interrompido pelo suicídio de Vargas. Eduardo Bueno cita neste mesmo vídeo que o General Lott também desferiu um golpe militar – dessa vez a favor da democracia brasileira –, garantindo assim a subida de JK ao poder federal. Na eleição seguinte, como sabemos, ocorre a ascensão de Jânio Quadros e de João Goulart como vice-presidente, nesse momento, Eduardo Bueno cita o parlamentarismo brasileiro e a luta de Brizola pela defesa da constituição, destaca como foram as atuações das classes médias e altas do Brasil que, achando erroneamente que João Goulart era comunista naquele período de Guerra Fria, defenderam um golpe por parte do exército. Incitando principalmente a ala reacionária da sociedade.

Eduardo Bueno defende a ideia de que Castelo Branco, e o exército como um todo, eram legalistas, portanto, defendendo a narrativa de que entraram em ação em 1964 por desejo da parte reacionária e amedrontada (por conta da *ameaça comunista*) - da população brasileira (classes médias e altas). Uma interpretação a partir do próprio exército sobre o início da Ditadura Militar Brasileira, demonstrando a “idiotice e imbecilidade” (termos usados por

254A DITADURA MILITAR NO BRASIL / Eduardo Bueno. Roteiro: Eduardo Bueno. Produção: Letícia Pacheco Câmera: Beto Thomé. Som: Juny Santana. Edição: Juny Santana, Lais Dantas e Nathália Silva. Direção: Eduardo Bueno. Produção Executiva: Floks.TV. [S. l.]: Youtube, 13dez. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wgPxYk87mWo>. Acesso em: 14 abr. 2020.

Eduardo Bueno) que foi a ruptura do regime democrático. Eduardo Bueno aponta o quanto a ascensão de Costa e Silva representou de fato uma Ditadura no país - muito diferente da visão apresentada pelo Brasil Paralelo em *1964 – O Brasil entre armas e livros*.²⁵⁵

Vale dizer que em outro episódio, de modo irônico, mas verdadeiro, Eduardo Bueno, depois de conferir que muitos comentários do seu vídeo anterior continham saudosistas querendo uma intervenção militar no Brasil, esclarece: “o meu canal é uma ditadura [...] e quem gosta de ditadura não tem que dar opinião, onde há ditadura não há opinião... mané!” – trecho de *Ditadura Militar no Brasil* exibido em março de 2018.²⁵⁶

Interessante notar que Eduardo Bueno apresenta, de modo mais claro e informativo que o Brasil Paralelo - embora com linguagem informal - um vídeo denominado *Comunismo no Brasil*²⁵⁷ e outro denominado *A Intentona Comunista*²⁵⁸ que traduzem os acontecimentos brasileiros ligado à esquerda partidária e revolucionária no Brasil. Mas, cabe também destacar, que Eduardo Bueno dedica um outro trabalho ao fascismo brasileiro denominado *A Ação Integralista Brasileira*²⁵⁹ apresentado um panorama muito superior historicamente, com complexidades e contradições inerentes ao processo histórico, que a pretensão do grupo Brasil Paralelo, uma vez que os fascistas e os reacionários golpistas do Brasil foram - talvez intencionalmente – ignorados em *1964 – O Brasil entre armas e livros*.

255 A DITADURA MILITAR NO BRASIL / Eduardo Bueno. Roteiro: Eduardo Bueno. Produção: Letícia Pacheco Câmera: Beto Thomé. Som: Juny Santana. Edição: Juny Santana, Lais Dantas e Nathália Silva. Direção: Eduardo Bueno. Produção Executiva: Floks.TV. [S. l.]: Youtube, 13 dez. 2017. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=wgPxYk87mWo>. Acesso em: 14 abr. 2020.

256 DITADURA MILITAR NO BRASIL / Ora Pílulas / Eduardo Bueno. Roteiro: Eduardo Bueno. Produção: Letícia Pacheco. Som: Juny Santana. Edição: Juny Santana. Produção Executiva: Floks.TV. [S. l.]: Youtube, 25 mar. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SCUjjvvyv9QA>. Acesso em: 14 abr. 2020.

257O COMUNISMO NO BRASIL / Eduardo Bueno Roteiro: Eduardo Bueno. Produção: Letícia Pacheco. Som: Juny Santana. Edição: Lais Dantas e Nathália Silva. Pesquisa iconográfica e Direção de Conteúdo: Eduardo Bueno. Direção de Cena: Juny Santana. Produção Executiva: www.flocks.tv [S. l.]: Youtube, 8 ago. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E-yvAU1cJTo>. Acesso em: 14 abr. 2020.

258A INTENTONA COMUNISTA / Eduardo Bueno Roteiro: Eduardo Bueno. Produção: Letícia Pacheco. Fotografia: Beto Thomé. Som: Juny Santana. Edição: Lais Dantas. Motion Graphics: Nathalia Silva. Pesquisa iconográfica e Direção de Conteúdo: Eduardo Bueno. Direção de Cena: Juny Santana e Paulo Pessanha. Formato: Marcelo Madureira e Vinícius Tamer. Produção Executiva: FLOCKS [S. l.]: Youtube, 14 mar. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AACJ1LKziko>. Acesso em: 14 abr. 2020.

259A AÇÃO INTEGRALISTA BRASILEIRA / Eduardo Bueno. Roteiro: Eduardo Bueno. Produção: Letícia Pacheco. Som: Juny Santana. Edição: Lais Dantas. Motion Graphics: Nathalia Silva. Pesquisa iconográfica e Direção de Conteúdo: Eduardo Bueno. Direção de Cena: Juny Santana e Paulo Pessanha. Formato: Marcelo Madureira e Vinícius Tamer. Produção Executiva: FLOCKS[S. l.]: Youtube, 21 mar. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P8tqy1olcic>. Acesso em: 14 abr. 2020.

Ainda como contraponto às ideias do documentário do Brasil Paralelo, Eduardo Bueno apresenta no episódio *A Pré-história de Brasília*²⁶⁰ as primeiras ideias de se criar uma nova capital no Brasil, que remontam ao ano de 1813, quando havia uma ideia da “interiorização da Capital do Brasil”, apresentando José Bonifácio, ainda no período do primeiro império brasileiro, como criador da nomenclatura “Brasília” para a futura capital do Brasil. Portanto, mesmo em um vídeo com linguagem informal, podemos estabelecer critérios muito mais científicos do que a formalidade assumida de *1964 – o Brasil entre armas e livros*. Como vimos anteriormente, o Brasil Paralelo defende que a construção de Brasília fazia parte de um plano comunista perpetrado por JK. Ideia de cunho conspiratório e pseudocientífico. Sobre isso, Eduardo Bueno chega a destacar os sonhos de Dom Bosco – santo católico – sobre a construção de Brasília, num período anterior a JK ou mesmo anterior aos rompantes socialistas do século XX.

Eduardo Bueno também dedica alguns episódios sobre Jânio Quadros e João Goulart, apresentando como aqueles tempos conturbados aconteceram, mas de modo muito diferente do apresentado pelo Brasil Paralelo. Em *Jânio Quadros*²⁶¹ Eduardo Bueno remonta ao início da carreira do político, desde sua atuação como professor de geografia, passando pela política paulista (como vereador e prefeito), até chegar à presidência do Brasil utilizando seu famoso *jingle* anticorrupção.

Eduardo Bueno destaca como seu governo, e a sua personalidade - suas famosas falas em mesóclises - estiveram envoltas em contradições e fatos pitorescos: as leis proibindo o biquíni, a rinha de galo, o lança-perfume e a regulamentação do carteadado. O autor também trata de assuntos mais geopolíticos como a condecoração de Che Guevara, a aproximação de Jânio Quadros com a URSS e China e a sua subsequente renúncia ao cargo de presidente da República.

Segundo Eduardo Bueno, a renúncia de Jânio Quadros tomou a população de surpresa, para Jânio, a renúncia seria uma espécie de “blefe” político que deu errado. Eduardo Bueno

260A PRÉ-HISTÓRIA DE BRASÍLIA / Eduardo Bueno. Roteiro: Eduardo Bueno. Produção: Letícia Pacheco. Som: Juny Santana. Edição: Lais Dantas e Nathália Silva. Pesquisa iconográfica e Direção de Conteúdo: Eduardo Bueno. Direção de Cena: Juny Santana e Paulo Pessanha. Produção Executiva: www.flocks.tv. [S. l.]: Youtube, 9 mai. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W3i22-uS2N4>. Acesso em: 14 abr. 2020.

261JÂNIO QUADROS / Eduardo Bueno. Roteiro: Eduardo Bueno. Produção: Letícia Pacheco. Som: Juny Santana. Edição: Lais Dantas e Nathália Silva. Pesquisa iconográfica e Direção de Conteúdo: Eduardo Bueno. Direção de Cena: Juny Santana e Paulo Pessanha. Produção Executiva: www.flocks.tv. [S. l.]: Youtube, 18 jul. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DAcuafugGws>. Acesso em: 14 abr. 2020.

continua seu vídeo mostrando a forma como Jânio Quadros venceu as eleições para a prefeitura de São Paulo em 1986 como uma ilustração de sua continuidade política.

Em *João Goulart*²⁶², Eduardo Bueno esclarece que João Goulart não era comunista e que sofreu de fato um golpe ilegítimo. No vídeo, ele enfatiza o passado de João Goulart com a sua família estancieira, portanto rica, no Rio Grande do Sul. O autor destaca a tradição Getulista de João Goulart (principalmente de seu período democrático, uma vez que João Goulart foi o Ministro do Trabalho de Getúlio nos anos 50). Exatamente sobre esse ponto, Eduardo Bueno faz uma crítica contundente à direita golpista do período dizendo:

[...] e aí o Vargas faz aquele famoso discurso dizendo ‘algum dia os trabalhadores estarão no poder!’... aí tu sabe que a direita né... por que cara, a gente pode criticar e deve criticar os desvios... os desvios e os delírios da esquerda, ok. Mas cara... pensa no que a direita tem feito e fez a História inteira desse país, nenhum avanço... os caras não querem nenhum avanço social, então quando o Vargas anunciou que queria aumentar o salário mínimo e o João Goulart que esse salário vai ser aumentado em 100%, porque realmente era um salário muito baixo, aí a UDN, o Carlos Lacerda e a direita armada e desarmada. É! É UM GOVERNO COMUNISTA. E se inicia a conspiração que iria resultar na queda de Vargas, só que antes disso, João Goulart já havia sido afastado por causa dessa polêmica.²⁶³

Ainda sobre João Goulart e seu passado a lado de Getúlio Vargas num contexto de populismo nacional e internacional, Eduardo Bueno aponta como o *Caso dos Pinhos* - denúncia de que uma parte da campanha de Getúlio Vargas em 1950 tinha sido financiada pelo Juan Domingo Perón através de compras superfaturadas de madeira de araucária -, teve João Goulart como intermediário, sendo a ligação do financiamento de campanha ilegalmente, o que foi descoberto por uma investigação apenas em 1954.

Para Eduardo Bueno, tanto Vargas quanto João Goulart tiveram muitas relações complexas com Uruguai e Argentina, o *Caso dos Pinhos* acabou abafado, apesar das evidências. Seguindo a narrativa do vídeo, o autor destaca que, após o suicídio de Vargas, João Goulart se candidata numa chapa eleitoral ao lado de Juscelino Kubitschek. João Goulart figura como vice e ganha as eleições, Bueno informa ainda que João Goulart teve mais votos como vice que JK como presidente. O mesmo fenômeno se repetirá com Jânio Quadros: novamente João

262JOÃO GOULART / Eduardo Bueno. Roteiro: Eduardo Bueno. Produção: Letícia Pacheco. Som: Juny Santana. Edição: Lais Dantas e Nathália Silva. Pesquisa iconográfica e Direção de Conteúdo: Eduardo Bueno. Direção de Cena: Juny Santana e Paulo Pessanha. Produção Executiva: www.flocks.tv. [S. l.]: Youtube, 15ago. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tegPsBb_8qQ. Acesso em: 14 abr. 2020.
263 Ibidem. Acesso em: 16 abr. 2020.

Goulart é eleito vice-presidente do Brasil, porém, dessa vez João Goulart é oposição à chapa de Jânio Quadros.

Eduardo Bueno demonstra como, após a renúncia de Jânio Quadros, João Goulart assume a presidência num contexto conturbado, inserido num sistema parlamentarista (como já analisamos anteriormente). Somente após o plebiscito de janeiro de 1963 que os plenos poderes serão atribuídos novamente à João Goulart, agora presidente efetivo do Brasil. Eduardo Bueno mais de uma vez aponta, em seu vídeo, como João Goulart **não** era comunista, mas que de certa forma se aproximou da esquerda por ser reformista. Eduardo Bueno ainda aponta que essa aproximação de João Goulart para o campo da esquerda se deve em muito ao fato da direita brasileira ter sido bastante “raivosa e hidrófoba, a direita era contrária a qualquer avanço social no Brasil, por isso ele [João Goulart] se aproxima de seu cunhado, o Leonel Brizola”.²⁶⁴

Vale ainda a citação de outros vídeos que de alguma forma se comunicam com os assuntos tratados aqui neste trabalho, são eles *General Ernesto Geisel*²⁶⁵, *Frases de Figueiredo*²⁶⁶ e *Lott, O Marechal Golpista*²⁶⁷. Além desses, temos dois dedicados à Brizola, são eles *Brizola: a gênese de um caudilho*²⁶⁸ e *Baú do Brizola: o começo, o fim e o meio*²⁶⁹ que juntos somam quase 50 minutos de conteúdo destinados ao político.

264 JOÃO GOULART / Eduardo Bueno. Roteiro: Eduardo Bueno. Produção: Letícia Pacheco. Som: Juny Santana. Edição: Lais Dantas e Nathália Silva. Pesquisa iconográfica e Direção de Conteúdo: Eduardo Bueno. Direção de Cena: Juny Santana e Paulo Pessanha. Produção Executiva: www.flocks.tv. [S. l.]: Youtube, 15 ago. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tegPsBb_8qQ. Acesso em: 16 abr. 2020.

265 GENERAL ERNESTO GEISEL / Ora Pílulas, com Eduardo Bueno. Roteiro: Eduardo Bueno. Produção: Letícia Pacheco. Som: Juny Santana. Edição: Lais Dantas v. [S. l.]: Youtube, 20 jul. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=glaxSjFAM5o>. Acesso em: 15 abr. 2020.

266 FRASES DE FIGUEIREDO / Eduardo Bueno. Roteiro: Eduardo Bueno. Produção: Letícia Pacheco. Câmera: Cesar Carrapito. Áudio: Bruno Caetano. Edição: Bebel Rodrigues. Pesquisa iconográfica e Direção de Conteúdo: Eduardo Bueno. Produção Executiva: Flocks v. [S. l.]: Youtube, 25 fev. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZxkXrwwEyC0>. Acesso em: 15 abr. 2020.

267 LOTT, O MARECHAL GOLPISTA / Eduardo Bueno. Roteiro e apresentação: Eduardo Bueno. Produção: Letícia Pacheco. Câmera: Victor Ciríaco e Nando Chagas. Áudio: Overloud Estúdio. Edição: Victor Luiz. Legenda: Lízia Bueno. Direção de Conteúdo: Eduardo Bueno. Produção Executiva: Flocks. v. [S. l.]: Youtube, 28 ago. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TEsAOpIrIq4>. Acesso em: 15 abr. 2020.

268 BRIZOLA: A GÊNESE DE UM CAUDILHO / Eduardo Bueno. Roteiro e apresentação: Eduardo Bueno. Produção: Letícia Pacheco. Câmera: Victor Ciríaco. Áudio: Overloud Estúdio. Edição: Nathalia Silva e Bebel Rodríguez. Legenda: Luzia Bueno. Direção de Conteúdo: Eduardo Bueno. Produção Executiva: Flocks. v. [S. l.]: Youtube, 1 mai. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QNYe8cKrG0I>. Acesso em: 15 abr. 2020.

269 BAÚ DO BRIZOLA: O COMEÇO, O FIM E O MEIO / Eduardo Bueno. Roteiro e apresentação: Eduardo Bueno. Produção: Letícia Pacheco. Câmera: Victor Ciríaco. Áudio: Overloud Estúdio. Edição: Nathalia Silva e Bebel Rodríguez. Legenda: Luzia Bueno. Direção de Conteúdo: Eduardo Bueno. Produção Executiva: Flocks. v. [S. l.]: Youtube, 22 mai. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J5tbQ6KC1z0>. Acesso em: 15 abr. 2020.

Em *Baú do Brizola: o começo, o fim e o meio*²⁷⁰ Eduardo Bueno reforça algumas informações importantes sobre o político e acrescenta informações acerca da década de 1960 no Brasil: anuncia que Brizola e João Goulart não eram de fato comunistas ainda que pertencentes ao espectro da esquerda no Brasil, expõe que a direita brasileira era reacionária e acrescenta que a parcela golpista do exército brasileiro já vinha tramando um golpe desde Getúlio Vargas. O golpe de fato ocorre em 1964, mas, segundo Eduardo Bueno, dez anos antes a direita brasileira tentou articular um golpe, interrompido pelo suicídio de Vargas em agosto de 1954, depois, num segundo momento, os golpistas são interrompidos pelo “golpe legalista” de Henrique Lott (que permitiu a ascensão de Juscelino Kubitschek em 1955) e em 1961, essa parcela reacionária e golpista do Brasil tentou barrar a posse de João Goulart.

Vale dizer que Eduardo Bueno também faz uma crítica indireta ao Brasil Paralelo nesse vídeo, destacando como o documentário *1964 – O Brasil entre armas e livros* é fraco no que concerne à pesquisa histórica (Eduardo Bueno ironiza os tais “documentos tchecoslovacos” descobertos, como já vimos anteriormente, mesmo esses documentos – da STB, rede de agentes da Tchecoslováquia – não definiam João Goulart como comunista, tese defendida pelo Brasil Paralelo).

Além desses vídeos específicos, o *Canal Buenas Ideias* possui outros materiais audiovisuais de relevância por discutir temas relativos ao ofício do historiador e principalmente, defender a divulgação desse ofício ao público em geral. Um exemplo seria o *Sua História*²⁷¹, um episódio curto da série *Ora, Pílulas!* Neste episódio, Eduardo Bueno demonstra a vivacidade da História para além dos livros e aulas, é também nesse episódio que uma frase - quase jargão - é dita: “povo que não conhece a sua história está condenado a repeti-la, povo que não sabe da onde veio não sabe para onde vai”²⁷² – o que nos lembra um pouco o conceito de *Historia Magistra Vitae*. Na mesma linha, o episódio *A História Sempre se Repete*²⁷³ anuncia a frase atribuída a Karl Marx acerca da história: “a história sempre se repete, como farsa ou

270 Ibidem.

271 SUA HISTÓRIA / Ora Pílulas, com Eduardo Bueno. Roteiro: Eduardo Bueno. Produção: Letícia Pacheco. Câmera e som: Juny Santana. Edição: Juny Santana. Produção Executiva: www.flocks.tv. [S. l.]: Youtube, 27 abr. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J9WjZ2bINCo>. Acesso em: 14 abr. 2020.

272 Ibidem.

273 A HISTÓRIA SEMPRE SE REPETE / Ora Pílulas, com Eduardo Bueno. Roteiro: Eduardo Bueno. Produção: Letícia Pacheco. Som: Juny Santana. Edição: Juny Santana. [S. l.]: Youtube, 5 mai. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cO9mGBrotmo>. Acesso em: 14 abr. 2020.

como tragédia”²⁷⁴. Ali, Eduardo Bueno faz uma comparação entre a Guerra de Canudos e o Conflito do Contestado, apresentando o lado trágico e violento da História do Brasil.

Em outro vídeo chamado de *O Poder da Escrita*²⁷⁵ Eduardo Bueno demonstra como o estudo da História está intimamente vinculado à escrita e à prática da leitura, nesse mesmo episódio, é dito como a errata e as correções são importantes ao ofício do historiador, e, principalmente, ao divulgador de conteúdos históricos. Eduardo Bueno chega a assumir que o canal *Buenas Ideias* é na verdade uma grande divulgação fluida da história, apontando que o fator crucial de cada vídeo é a bibliografia e a pesquisa histórica realizada.

Relembro que nos capítulos anteriores discutimos a escrita, seja como peça importante na narrativa ou como parte da *forma escolar*. Ainda sobre o poder da palavra escrita no contexto histórico, Eduardo Bueno possui um vídeo intitulado *Por que ‘escravizados’ faz mais sentido do que escravos?*²⁷⁶ no qual nos apresenta como os termos usados pela sociedade e pelos historiadores possuem também uma história, uma narrativa, além de seus efeitos em representação.

Em *Incêndio no Museu Nacional*²⁷⁷, Eduardo Bueno - em clima de luto -, discorre em defesa da importância do Museu Nacional, não apenas para a História, mas para o conhecimento científico brasileiro – um verdadeiro trauma pelo qual passamos e que revela o descaso de parte da sociedade brasileira na preservação do nosso passado. Esses são exemplos de um pequeno debate que se estabelece - ao menos uma tentativa de debate - no Canal Buenas Ideias que valem a citação.

Em *A Ursal*²⁷⁸, Eduardo Bueno, inserido no período eleitoral de 2018, demonstra como as teorias conspiratórias que tomaram o noticiário nacional não possuem fundamentação histórica - a Ursal é uma boa ideia como um “meme”, piada, etc. repercute na mídia, mas não

274 Ibidem.

275 O PODER DA ESCRITA / Eduardo Bueno. Roteiro: Eduardo Bueno. Produção: Letícia Pacheco. Captação e áudio: Cesar Carrapito. Edição: Laís Dantas e Nathalia Silva. Pesquisa iconográfica e Direção de Conteúdo: Eduardo Bueno. Produção Executiva: Flocks. v. [S. l.]: Youtube, 11 dez. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KzMtZ9msp2g>. Acesso em: 15 abr. 2020.

276 POR QUE “ESCRAVIZADOS” FAZ MAIS SENTIDO DO QUE ESCRAVOS? / Eduardo Bueno. Roteiro e Direção: Eduardo Bueno. v. [S. l.]: Youtube, 17 dez. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UyWMeb6atmA>. Acesso em: 15 abr. 2020.

277 INCÊNDIO NO MUSEU NACIONAL / Eduardo Bueno. Roteiro e Direção: Eduardo Bueno. v. [S. l.]: Youtube, 3 set. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SiO4FzsD0Ss>. Acesso em: 15 abr. 2020.

278 A URSAL / Eduardo Bueno. Roteiro: Eduardo Bueno. Produção: Letícia Pacheco. Som: Juny Santana. Edição: Laís Dantas v. [S. l.]: Youtube, 24 ago. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1yY_tL0KT8. Acesso em: 15 abr. 2020.

passa de teoria conspiratória pseudocientífica. Aliás, em conformidade com o que este trabalho estuda, cabe a pergunta: a quem a narrativa da existência da Ursal favorece?

Eduardo Bueno cria um vídeo chamado *Facada*²⁷⁹, relacionando o atentado ao então candidato Jair Bolsonaro com a história da faca no Brasil: desde os índios em seu contato com a metalurgia, passando pelos bandeirantes e sertanistas, e pela Revolução Federalista, também apelidada de *Revolta da Degola*.

Prudente acrescentar alguns vídeos que servem como exemplos da comunicação entre o *Canal Buenas Ideias* e a política atual, são eles: a) *O Brasil Criacionista*²⁸⁰ em que Eduardo Bueno não desmerece as crenças em si nem desdenha da individualidade religiosa de cada indivíduo, mas reforça a laicidade do estado brasileiro, diz que um indivíduo, ao se tornar uma pessoa pública participando de alguma forma do governo brasileiro (como muitos ministros a partir de 2019, inclusive o responsável escolhido para administrar a CAPES) deve respeitar crenças alheias, algo muito diferente do visto a partir de 2018 com o governo Bolsonaro: narrativas criacionistas que se impõem na sociedade; b) *O Fantasma do AI-5*²⁸¹ em que Eduardo Bueno reconta a história do AI-5 no Brasil, suas razões (perniciosas) e consequências para a política brasileira, nesse episódio Eduardo Bueno comenta sobre as declarações recentes de pessoas ligadas ao governo do Brasil durante o mandato de Jair Bolsonaro, inclusive do próprio filho do presidente Eduardo Bolsonaro que defendeu a Ditadura Militar no Brasil; e c) *O ‘imprecionante’ Retorno do Brasil: Uma História*²⁸² em que Eduardo Bueno critica o ex-Ministro da Educação de Jair Bolsonaro, Abraham Weintraub.

*

O último criador de conteúdos sobre história do YouTube analisado neste trabalho será o *Canal Nostalgia* de Felipe Castanhari. Felipe Castanhari é um *YouTuber* e já atuou em canais televisivos conhecidos e de ampla repercussão, como por exemplo, o *History Channel*,

279 FACADA / Eduardo Bueno. Roteiro e Direção: Eduardo Bueno. Captação: Cesar Carrapito. Edição: Lais Dantas v. [S. l.]: Youtube, 14 set. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MdRVGMIjsSM>. Acesso em: 15 abr. 2020.

280 O BRASIL CRIACIONISTA / Eduardo Bueno. Roteiro e apresentação: Eduardo Bueno. Produção Executiva: Flocks. v. [S. l.]: Youtube, 2 fev. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-aTBmEDujYo>. Acesso em: 15 abr. 2020.

281 O FANTASMA DO AI-5 / Eduardo Bueno. Roteiro e apresentação: Eduardo Bueno. Produção Executiva: Flocks. v. [S. l.]: Youtube, 1 dez. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-68JFjOrOdI>. Acesso em: 15 abr. 2020.

282 O “IMPRECIONANTE” RETORNO DO BRASIL: UMA HISTÓRIA / Eduardo Bueno. Roteiro e apresentação: Eduardo Bueno. Produção Executiva: Flocks. v. [S. l.]: Youtube, 12 jan. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bBdUEqVj6X4>. Acesso em: 15 abr. 2020.

apresentando um programa sério do ponto de vista historiográfico, mas com linguagem descontraída.

Seus vídeos articulam com maestria as peças fundamentais para o formato do YouTube: uma linguagem acessível que favorece um grande poder de comunicação, Castanhari é reconhecidamente um ótimo comunicador e chegou a ser indicado à prêmios na área de educação por conta disso, embora tenha afirmado entre outras coisas: “Não posso nem quero substituir a escola”²⁸³ (Algo um tanto diferente do pretendido pelo Brasil Paralelo). A característica do *Canal Nostalgia* no YouTube é de exibir vídeos longos – com um método mais acurado de pesquisa - mas que ao mesmo tempo cumprem um papel fundamental: o de apresentar determinado conteúdo informativo para pessoas que ainda não o dominam ou conhecem pouco. Uma ótima porta de entrada convidativa para que os *webespectadores* possam continuar o estudo dos temas trabalhados em seus vídeos. Seus vídeos contemplam variados assuntos, desde vídeos animados, passando por retrospectivas, assuntos pop, ciência, etc. O que chama atenção no seu trabalho é a acuidade da pesquisa, ele raramente trabalha a partir de opiniões, raramente faz vídeos de caráter simplesmente opinativos ou de simples comentários como é comum de se encontrar no YouTube. Castanhari costuma trabalhar através de estudos e em contato direto com especialistas das áreas que o vídeo expõe, assim, diria que esse é um diferencial do *Canal Nostalgia* dentro da plataforma YouTube, pois até mesmo os algoritmos do YouTube valorizam os vídeos opinativos em relação aos informativos, agindo dessa maneira, Castanhari tem menor monetização com seus trabalhos (o que demonstra um compromisso a mais com os conteúdos trabalhados, uma vez que entre o benefício financeiro e a honestidade intelectual o canal prioriza a segunda opção).

Nesse contexto, o *Canal Nostalgia* possui enorme relevância: com quase 13 milhões de seguidores, seus vídeos já alcançaram 1.125.837.613 de visualizações. Muitos de seus conteúdos são destinados ao campo científico, há um vídeo intitulado *Câncer*²⁸⁴, em que se discute e se apresenta informações precisas sobre a doença, outro sobre vacinas denominado

283 VIEIRA, Maria Clara. “**Não posso nem quero substituir a escola**”: Indicado ao Prêmio Veja-se na categoria Educação incentiva adolescentes a se interessar por história e ciências por meio de vídeos ágeis na internet. *Veja*, São Paulo, 20 nov. 2017. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/ideias/nao-posso-nem-quero-substituir-a-escola/>. Acesso em: 18 abr. 2020.

284 CÂNCER. Apresentação: Felipe Castanhari. Roteiro: Rob Gordon e Felipe Castanhari. Produção: Thed Oliveira. Edição e Motion: Mariana Kadlec. Assistente de Edição: Luana Pimenta. Pesquisa: Luana Pimenta, Bel Rainer e Mariana Kadlec. Revisão: Felipe Castanhari, Rob Gordon, Fernanda Faião-Flores e Thed Oliveira. Direção: Felipe Castanhari v. [S. l.]: Youtube, 12 fev. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wCH7zD_mm3s. Acesso em: 17 abr. 2020.

*Vacinas fazem Mal?*²⁸⁵ (No campo da biologia, Castanhari fez vários vídeos sobre o Coronavírus, inclusive com a participação de profissionais renomados nacionalmente). Outros vídeos falam acerca de astronomia como *A Origem do Universo*²⁸⁶, *Buracos Negros, como eles surgem?*²⁸⁷ e *A Terra é Plana?*²⁸⁸ (É preciso dizer que mais do que uma investigação aprofundada sobre esses temas, Castanhari consegue ser didático ao ponto de fugir do senso massificado, elevando o debate público sobre os temas, colaborando direta ou indiretamente com o processo de ensino-aprendizagem do ensino regular, não raro encontramos nas fileiras de nossas salas de aula alunos que, à revelia do que é ensinado ou não em sala de aula, assistem ao *Canal Nostalgia*).

Castanhari não é um cientista, astrônomo ou historiador de formação. Chegou a apagar conteúdo do Canal que estavam com informações erradas para não confundir seus *webespectadores*. Assim como o *Canal Nerdologia* e o *Canal Buenas Ideias*, o *Canal Nostalgia* não atribui a si a revelação da “verdade universal” ou se pretende a ser voz única da razão, pelo

285 VACINAS FAZEM MAL? – Nostalgia Ciência. Apresentação: Felipe Castanhari. Roteiro: Rob Gordon e Felipe Castanhari. Consultoria Científica: Dr. Gerson Salvador. Chefe de Edição: Ygor Guidoux. Edição e CG: Caio Souza e Mariana Kadlec. Animação: Ricardo Drehmer e Thiago Steka. Design: Ricardo Drehmer, Thiago Steka e Tiago Martins de Oliveira. Produção Musical: Fabio Hataka (Hataka Studios). Trilha Sonora / Sound Design: Fabio Hataka, Daniel Baeder e Fabio Gomes. Revisão: Felipe Castanhari, Rob Gordon, Thed Oliveira e Gerson Salvador v. [S. 1.]: Youtube, 21 dez. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UM_mnlhHOXs. Acesso em: 17 abr. 2020.

286 A ORIGEM DO UNIVERSO – Teoria do Big Bang. Roteiro: Rob Gordon, Felipe Castanhari. Direção: Felipe Castanhari. Consultoria Científica: Doutor Pirula, Caio Gomes, e Gustavo Rojas (UFSCar e Sociedade Astronômica Brasileira). Edição e CG: Rodrigo Tucano. Motion Graphics: Ricardo Drehmer e Thiago Steka. Design: Ricardo Drehmer e Thiago Steka. Produção musical: Fabio Hataka / Vitrola Sound Estúdio. Trilha Sonora: Daniel Baeder e Fabio Hataka. Sound Design: Fabio Gomes e Fabio Hataka. Direção de Fotografia: Fabio Ura. Animação Ursos: Combo Estúdio. Dublagem Ursos: Fernando Mendonça. Revisão: Felipe Castanhari e Rob Gordon. Tradução e Legendas: Sam Stencil. v. [S. 1.]: Youtube, 31 jan. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B18Q7Lt56y0>. Acesso em: 17 abr. 2020.

287 BURACOS NEGROS, Como eles surgem? Roteiro: Rob Gordon, Felipe Castanhari e Gustavo Rojas. Direção: Felipe Castanhari. Assistente de Direção: Rodrigo Tucano. Consultoria Científica: UFSCar e Sociedade Astronômica Brasileira e Caio Gomes. Edição e CG: Tucano Motion e Rodrigo Tucano. Motion Graphics: Ricardo Drehmer e Thiago Steka. Design: Ricardo Drehmer e Thiago Steka. Produção musical: Fabio Hataka / Vitrola Sound Estúdio. Trilha Sonora: Daniel Baeder e Fabio Hataka. Sound Design: Fabio Gomes e Fabio Hataka. Cenografia: Rogério Silva. Produção de cenário: Perla Morelli e Juan Janiques. Direção de Fotografia: Fabio Ura e Yuri Takeda. Animação Ursos: Combo Estúdio. Dublagem Ursos: Fernando Mendonça. Revisão: Felipe Castanhari, Rodrigo Tucano e Rob Gordon. v. [S. 1.]: Youtube, 18 out. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WvQlhMjGo4M>. Acesso em: 17 abr. 2020.

288 A TERRA É PLANA? Com Leon e Nilce. Roteiro: Rob Gordon, Felipe Castanhari. Direção: Felipe Castanhari. Assistente de Direção: Rodrigo Tucano. Consultoria Científica: Caio Gomes, e Gustavo Rojas (UFSCar e Sociedade Astronômica Brasileira) Edição e CG: Tucano Motion E Rodrigo Tucano. Motion Graphics: Ricardo Drehmer e Thiago Steka. Design: Ricardo Drehmer e Thiago Steka. Produção musical: Fabio Hataka / Vitrola Sound Estúdio. Trilha Sonora: Daniel Baeder e Fabio Hataka. Sound Design: Fabio Gomes e Fabio Hataka. Cenografia: Rogério Silva. Produção de cenário: Perla Morelli e Juan Janiques. Direção de Fotografia: Fabio Ura e Yuri Takeda. Animação Ursos: Combo Estúdio. Dublagem Ursos: Fernando Mendonça. Revisão: Felipe Castanhari, Rodrigo Tucano e Rob Gordon. Tradução e Legendas: Sam Stencil. v. [S. 1.]: Youtube, 8 nov. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nEVPDqUb5dM>. Acesso em: 17 abr. 2020.

contrário. Como podemos perceber, esses divulgadores de conteúdos históricos agem de forma contrária ao Brasil Paralelo, que, esse sim, tenta legitimar sua narrativa e seu discurso como sendo o “único possível”, autoproclamadores de uma verdade que estaria “sufocada”.

Apesar de não ter formação acadêmica nos assuntos que são expostos por seu canal no YouTube, Castanhari cumpre um papel relevante nos dias atuais: a divulgação científica. Sua área de estudo e formação é *Animação em 3D*, motivo pelo qual se torna eficiente na divulgação de vídeos, pois ele faz do **conhecimento uma forma de entretenimento** (como vimos em capítulos anteriores, são nesses momentos emotivos que o estudo da história pode se tornar eficaz no processo de ensino-aprendizagem, vale notar que o *Canal Nostalgia* é um claro exemplo de como determinado conteúdo histórico pode ser apresentado de forma lúdica sem perder com isso o compromisso científico e ético do historiador).

Especificamente sobre História, o *Canal Nostalgia* possui uma lista com mais de 10 vídeos dedicados aos temas históricos; alguns vídeos são biográficos, como o *Ayrton Senna*²⁸⁹ com mais de 4 milhões de visualizações e *Adolf Hitler*²⁹⁰ com quase 10 milhões de visualizações. Esse alcance pode ser considerado um fenômeno dentro do YouTube se levarmos em consideração a longa duração dos vídeos.

Alguns dos vídeos de História que merecem destaque aqui são: *Primeira Guerra Mundial*²⁹¹ com mais de uma hora de duração e quase 8 milhões de visualizações e *Segunda Guerra Mundial*²⁹² com quase uma hora e meia de duração e mais de 8 milhões de visualizações.

289 AYRTON SENNA – Nostalgia. Apresentação: Felipe Castanhari. Agradecimento: Instituto Ayrton Senna. Roteiro: Rob Gordon e Felipe Castanhari. Edição e Montagem: Nando Almeida. Motion: Hugo Soares. Tradução: Leonardo Souza. Pesquisa: Leonardo Souza e Nando Almeida. Revisão: Rafael Lopes e Rob Gordon. Direção: Felipe Castanhari. . v. [S. l.]: Youtube, 20 fev. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mSPdtt3OQA>. Acesso em: 17 abr. 2020.

290 ADOLF HITLER / História. Direção: Felipe Castanhari. Roteiro: Rob Gordon e Felipe Castanhari. Videografismo: Rick Ordonez e Rodrigo Tucano. Produção: Rodrigo Tucano. Edição: Nando Almeida, Diego Sato e Paulo Morales. v. [S. l.]: Youtube, 20 jan. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d3r70E6Dvfs>. Acesso em: 17 abr. 2020.

291 PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL – Nostalgia História. Roteiro: Felipe Castanhari, Rob Gordon e Caio Vinicius. Montagem e Edição: Nando Almeida. Artes: Rick Ordonez. Produção: Rodrigo Tucano. Produtora: <http://tucanomotion.com.br>. v. [S. l.]: Youtube, 5 set. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HNw027hhbbw&list=PL2EJIPZ0iJu4F08HICP-rZ7kaiXsvtPxq&index=6>. Acesso em: 18 abr. 2020.

292 SEGUNDA GUERRA MUNDIAL – Nostalgia História. Direção: Felipe Castanhari. Roteiro: Felipe Castanhari, Rob Gordon e Caio Vinicius. Montagem e Edição: Nando Almeida. Artes: Rick Ordonez. Produção: Rodrigo Tucano. Produtora: <http://tucanomotion.com.br>. v. [S. l.]: Youtube, 5 set. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TV4Vzda09Ck&list=PL2EJIPZ0iJu4F08HICP-rZ7kaiXsvtPxq&index=5>. Acesso em: 18 abr. 2020.

Com um formato diferente, o *Canal Nostalgia* também apresenta o *500 Anos em 1 Hora*²⁹³, um compêndio dos principais ciclos econômicos e políticos da História Nacional. Em *Como Napoleão fez o homem pisar na lua?*²⁹⁴ Castanhari nos apresenta um encadeamento histórico a partir da Revolução Francesa até o século XX criando uma rede de acontecimentos interessante, é uma construção narrativa, um “passeio histórico” sobre as inovações tecnológicas e mudanças culturais que o mundo contemporâneo representou para a humanidade.

Em outro vídeo denominado *A História por trás do 11 de Setembro*²⁹⁵ Castanhari não só nos apresenta os fatos marcantes do terrorismo presente na virada do milênio como também aponta as teorias conspiratórias que surgiram desde o atentado às Torres Gêmeas de Nova York. Ao tratar de História Antiga, o *Canal Nostalgia* faz em *Os Mistérios do Antigo Egito*²⁹⁶ um trabalho digno das melhores produções audiovisuais sobre o assunto, tanto por sua parte de pesquisa acadêmica quanto por sua parte estética.

Todavia, seguindo nosso método em comparar vídeos do mesmo tema, Felipe Castanhari possui um trabalho sobre a Ditadura Militar Brasileira e outro acerca da Guerra Fria, que servem aqui como /contraposição ao documentário do Brasil Paralelo analisado anteriormente. Nesses episódios, Castanhari dialoga diretamente com acadêmicos e pesquisadores do assunto, ele é o divulgador de pesquisas científicas numa linguagem mais acessível ao público em geral, um público que muitas vezes não está acostumado ao academicismo.

293 500 ANOS EM 1 HORA / História do Brasil. Direção: Felipe Castanhari. Roteiro: Rob Gordon, Caio Vinícios e Felipe Castanhari. Montagem e Edição: Nando Almeida. Artes: Rick Ordonez. Produção: Rodrigo Tucano. Pesquisa: Leonardo Souza. Historiador: Caio Vinícios. Produtora: <http://tucanomotion.com.br> v. [S. l.]: Youtube, 7 set. 2017. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=q7E4XrfGGnE&list=PL2EJIPZ0iJu4F08HICP-rZ7kaiXsvtPxq&index=2>. Acesso em: 18 abr. 2020.

294 COMO NAPOLEÃO FEZ O HOMEM PISAR NA LUA? Direção: Felipe Castanhari. v. [S. l.]: Youtube, 18 jul. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Oo3GKAu2AVE&list=PL2EJIPZ0iJu4F08HICP-rZ7kaiXsvtPxq&index=11>. Acesso em: 18 abr. 2020.

295 A HISTÓRIA POR TRÁS DO 11 DE SETEMBRO / Nostalgia História. Apresentação: Felipe Castanhari. Roteiro: Rob Gordon e Felipe Castanhari. Consultoria Histórica: Caio Vinicius. Edição e Montagem: Nando Almeida. Tradução: Leonardo Souza. Pesquisa: Leonardo Souza e Nando Almeida. Revisão: Felipe Castanhari, Caio Vinicius e Rob Gordon. Direção: Felipe Castanhari. v. [S. l.]: Youtube, 18 mai. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=79YrLCTa91E&list=PL2EJIPZ0iJu4F08HICP-rZ7kaiXsvtPxq>. Acesso em: 17 abr. 2020.

296 OS MISTÉRIOS DO ANTIGO EGITO - Nostalgia História. Apresentação: Felipe Castanhari. Roteiro: Rob Gordon e Felipe Castanhari. Consultoria Histórica: Caio Vinicius. Produção Executiva: Thed Oliveira. Chefe de Edição: Ygor Guidoux. Edição e Som: Mariana Kadlec. Artes: Izabel Rainer, Bruno Barcellos e Mariana Kadlec. Motion Graphics: Mariana Kadlec, Felipe Nobre e Bruno Barcellos. Pesquisa: Izabel Rainer e Mariana Kadlec. Assistente de Edição: Larissa Santos. Revisão: Felipe Castanhari e Caio Vinicius. Direção: Felipe Castanhari v. [S. l.]: Youtube, 15 dez. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ebm-fLo9-NA&list=PL2EJIPZ0iJu4F08HICP-rZ7kaiXsvtPxq&index=10>. Acesso em: 18 abr. 2020.

No vídeo intitulado *Guerra Fria – EUA vs URSS*²⁹⁷ Castanhari nos apresenta um panorama do período, evidenciando como a competição entre esses dois países possuiu particularidades a depender do momento histórico a ser analisado. Por exemplo, durante a década de 1950 e início da década de 1960, a especificidade competitiva entre EUA e URSS era de caráter bélico, ocorreu a chamada *Corrida Armamentista*, num outro momento histórico, a competição entre os dois países passou a se basear na ciência, inaugura-se a chamada *Corrida Espacial* entre EUA e URSS. Vale dizer, que Castanhari demonstra que a espionagem ocorreu durante o tempo todo da Guerra Fria, mas, ao contrário do maniqueísmo do documentário do Brasil Paralelo, Castanhari não apresenta ao *webspectador* apenas os efeitos nocivos da KGB pelo mundo, mas também apresenta as atitudes controversas da CIA e do macarthismo defendido pelos EUA.

Em *Regime/Ditadura Militar*²⁹⁸, vídeo com uma hora de duração e mais de 7,5 milhões de visualizações, Castanhari realiza seu trabalho mais polêmico e consolida sua temática histórica dentro do canal, vejamos um comentário sobre isso:

Conhecido por homenagear e lembrar diversos ícones e personagens do mundo da música, televisão e games que deixaram saudades, como o nome deixa a entender, o Canal Nostalgia resolveu investir em uma série de vídeos com teor mais histórico, sobre o nazismo, ou a corrida espacial, por exemplo. Em maio, foi lançado um sobre a ditadura militar brasileira, com mais de uma hora de duração, e que chegou a um milhão de visualizações em menos de uma semana. [...] Questionado se a forma bem-humorada que usa para se expressar combina com vídeos de temas tão delicados, Castanhari explica que é justamente a informalidade que ajuda a prender a atenção dos espectadores. "Acho que combina, sim. Não quero que o vídeo seja exibido em faculdades, ele foi feito para o meu público, que se inscreve no canal justamente para receber vídeos descontraídos". [...] "Há um limite entre descontração e falta de respeito. Quando falo de pessoas que foram mortas, mudo completamente o tom do vídeo, é uma questão de bom senso", ressalta. Ele também conta que o roteiro buscou mostrar os dois lados da questão, e foi analisado por diversas pessoas, inclusive por um professor de história, além de ter seu conteúdo debatido com outros historiadores, e baseado em fontes acadêmicas e jornalísticas, que em breve devem constar na descrição do vídeo. Felipe conta que não ficou surpreso quando recebeu críticas a respeito do conteúdo, em especial de pessoas da extrema direita: "É impossível agradar todo mundo, ainda mais atualmente, no meio dessa guerra política insana em que vivemos. As pessoas pararam de discutir política. Elas só brigam, não debatem". [...] Para Castanhari, o objetivo do canal com a série histórica é unir o entretenimento ao conhecimento, servindo como uma introdução ao espectador sobre o assunto tratado. "É muito legal ver crianças e adolescentes acompanhando os vídeos de

297 GUERRA FRIA – EUA vs URSS / Nostalgia História. Direção: Felipe Castanhari. Edição: Tucano Motion <http://tucanomotion.com.br>. Roteiro: Rob Gordon. v. [S. 1.]: Youtube, 30 mar. 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6Gi4_GJXO4I&list=PL2EJIPZ0iJu4F08HICP-rZ7kaiXsvtPxq&index=8. Acesso em: 18 abr. 2020.

298 REGIME/DITADURA MILITAR – História. Direção: Felipe Castanhari. Edição: Tucano Motion <http://tucanomotion.com.br>. Roteiro: Rob Gordon, Felipe Castanhari e Caio Vinícius. v. [S. 1.]: Youtube, 25 mai. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CRbZwM7fjYM&list=PL2EJIPZ0iJu4F08HICP-rZ7kaiXsvtPxq&index=7>. Acesso em: 18 abr. 2020.

história e se interessando pelos assuntos, a ponto de começarem a pesquisar sobre o tema por conta própria".²⁹⁹

Alguns comentários prévios acerca do vídeo após essa análise do Estadão com Castanhari são necessários: primeiramente, chama atenção o contraste entre as intencionalidades de se passar o vídeo em universidades ou não - Castanhari expõe que essa não é e nunca foi o motivo do vídeo *Regime/Ditadura Militar* ter sido feito,³⁰⁰ que seu público é outro, tanto o vídeo quanto a declaração são de 2016. Em 2019, o Brasil Paralelo, numa produção e sem acuidade científica reclama e apresenta como censura o fato de que o documentário *1964 – o Brasil entre armas e livros* não tenha sido exibido em universidades.

Se levarmos em conta que o trabalho feito por Castanhari, ainda que numa linguagem informal, possui maior acuidade histórica que o documentário do Brasil Paralelo, esse contraste fica ainda mais evidente, demonstrando as **profundas divergências éticas** entre um e outro. Se por um lado o vídeo *1964 – o Brasil entre armas e livros* procura legitimar o Golpe de 1964, por outro, o *Regime/Ditadura Militar* demonstra que o Golpe foi um trauma no passado nacional – evidência clara da **guerra de narrativas** que há dentro e fora das salas de aula.

O vídeo *Regime/Ditadura Militar*³⁰¹ começa justamente discutindo sobre a nomenclatura destinada ao período: “regime” ou “ditadura” militar? Essa questão é levantada também pelos canais *Buenas Ideias* e *Nerdologia*. Ainda que muitos argumentos a favor de uma ou outra denominação possam existir a partir do Golpe de 1964, o fato é que independentemente dos divulgadores aqui analisados, há um consenso de que após o AI-5, em 1968, o Brasil viveu de fato uma Ditadura, não restam dúvidas quanto a isso, pois, como demonstrado anteriormente no vídeo do *Canal Nerdologia* (quando veicula os áudios da reunião ministerial que debateu o ato institucional em questão), os próprios signatários do AI-5 usaram este termo – ditadura - para denominar o que vivenciavam.

O vídeo do *Canal Nostalgia* trata do contexto histórico do período e do Golpe de 1964 em si, destacando alguns pontos curiosos que não foram tratados pelos produtores de conteúdo

299 ZORZI, André Carlos. **Canal Nostalgia Causa Polêmica com vídeo sobre ditadura:** Ao invés dos personagens carismáticos e saudosos, canal dedicou espaço para falar de mortes e torturas. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 5 jun. 2016. Emais, p. 1. Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/noticias/gente,canal-nostalgia-causa-polemica-com-video-sobre-ditadura,10000054902>. Acesso em: 18 abr. 2020.

300 REGIME/DITADURA MILITAR – História. Direção: Felipe Castanhari. Edição: Tucano Motion <http://tucanomotion.com.br>. Roteiro: Rob Gordon, Felipe Castanhari e Caio Vinícius. v. [S. l.]: Youtube, 25 mai. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CRbZwM7fjYM&list=PL2EJIPZ0iJu4F08HICP-rZ7kaiXsvtPxq&index=7>. Acesso em: 18 abr. 2020.

301 Ibidem.

analisados anteriormente. Castanhari apresenta o clima tenso vivido pelo Brasil na década de 1950, demonstrando como naquele contexto o Brasil figurava do lado capitalista da Guerra Fria, sendo um aliado histórico dos EUA. (Essa informação foi desprezada pelo Brasil Paralelo, que no seu documentário deu a entender que o Brasil era ainda um terreno em disputa entre EUA e URSS). Em seguida, o vídeo de Castanhari demonstra que existiam sim adeptos do comunismo no Brasil e que havia uma paranoia da sociedade brasileira em relação a eles. O Presidente da época era João Goulart – Castanhari o apresenta como não sendo comunista, citando inclusive o fato de João Goulart ser descendente de uma família muito rica no Rio Grande do Sul:

Mesmo a família e ele [João Goulart] não sendo de esquerda assumida, o rapaz Jango tinha algumas tendências de esquerda, e com toda aquela paranoia da época, era só você olhar para a esquerda que o rapaz já te chamava de comunista [...]. Então basicamente a galera de direita começou a odiar o Jango, isso só piorou quando ele começou a pensar em algumas medidas mais radicais, tipo fazer uma reforma completa no sistema de educação, dar direito de votos aos analfabetos, fazer uma reforma agrária e outras coisas que a extrema direita nem queria ouvir falar [...]. Se a tensão em 1960 já era grande, em 1964 a parada piorou de vez, por que assim, a mídia em geral colocava lenha na fogueira, porque muitos jornais eram contra o Jango e desciam o cacete no governo, sim velho, quando rolou o golpe militar a maior parte dos jornais comemorou.³⁰²

Esse trecho citado demonstra a maneira informal pela qual Castanhari se comunica, e ao mesmo tempo, mostra a capacidade de síntese em uma explicação que compreende uma narrativa histórica com embasamento científico. No momento seguinte, Castanhari aponta o modo pelo qual o discurso de Jango no *Comício da Central*, as famosas *Reformas de Bases*, repercutiu numa direita cada vez mais “raivosa” (interessante notar que esse termo é utilizado tanto por Castanhari quanto por Eduardo Bueno). Uma demonstração da acuidade histórica é o fato de Castanhari veicular nesse momento do episódio, vídeos e áudios originais do discurso de João Goulart, colocando o *webespectador* em contato direto com fontes históricas primárias. Em seguida, Castanhari mostra como a chamada *Marcha da Família com Deus pela Liberdade* foi uma resposta ao movimento de João Goulart, e essa marcha representou o apoio de certos setores da sociedade brasileira aos militares e políticos reacionários, ele cita também que outras marchas parecidas ocorreram ao redor do país.

Castanhari é o único dos divulgadores citados, inclusive considerando o Brasil Paralelo, que cita o motim dos marinheiros em março de 1964 liderados por Cabo Anselmo e como esse

302 REGIME/DITADURA MILITAR – História. Direção: Felipe Castanhari. Edição: Tucano Motion <http://tucanomotion.com.br>. Roteiro: Rob Gordon, Felipe Castanhari e Caio Vinícius. v. [S. l.]: Youtube, 25 mai. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CRbZwM7fjYM&list=PL2EJIPZ0iJu4F08HICP-rZ7kaiXsvtPxq&index=7>. Acesso em: 18 abr. 2020.

fato é a demonstração da polarização que havia nas forças armadas em relação ao governo de João Goulart e de sua atuação política. É dessa forma que o CPDOC da FGV define a denominada “revolta dos marinheiros”:

Nome com que ficou conhecido o episódio originado pela resistência dos marinheiros, reunidos na sede do Sindicato dos Metalúrgicos do Rio de Janeiro no dia 25 de março de 1964, à ordem de prisão emitida pelo ministro da Marinha, Sílvio Mota. Os marinheiros realizavam uma reunião comemorativa do segundo aniversário da Associação dos Marinheiros e Fuzileiros Navais, entidade considerada ilegal. Dois mil marinheiros e fuzileiros navais liderados por José Anselmo dos Santos, o "cabo" Anselmo, compareceram à sede do sindicato naquele dia, a despeito da proibição do ministro. O ato contou com a presença de representantes dos sindicalistas e líderes estudantis, e além do deputado Leonel Brizola e do marinheiro João Cândido, líder da Revolta dos Marinheiros de 1910. Na abertura da solenidade, o cabo Anselmo afirmou a disposição da associação de lutar a favor das ‘reformas de base, que libertarão da miséria os explorados do campo e da cidade, dos navios e dos quartéis’. Durante o encontro, os marinheiros reivindicaram o reconhecimento de sua associação, a melhoria da alimentação a bordo dos navios e dos quartéis e a reformulação do regulamento disciplinar da Marinha. Finalmente, exigiram que nenhuma medida punitiva fosse tomada contra os que ali estavam. Entretanto, o ministro Sílvio Mota emitiu ordem de prisão contra os principais organizadores do evento e enviou um destacamento de fuzileiros navais ao local da reunião. Apoiados pelo seu comandante, o contra-almirante Cândido Aragão, os fuzileiros, em lugar de prender os marinheiros, aderiram aos revoltosos, permanecendo na sede do Sindicato dos Metalúrgicos. A adesão dos fuzileiros evidenciou a polarização existente no interior das forças armadas em torno do apoio ao presidente Goulart. A posição de Aragão, aliada à ordem emitida em seguida por Goulart proibindo as tropas de invadir o Sindicato dos Metalúrgicos, provocou o pedido de demissão de Sílvio Mota, imediatamente substituído pelo almirante Paulo Mário Rodrigues. No dia 26 de março, o ministro do Trabalho Amauri Silva conseguiu um acordo com os marinheiros, que abandonaram o prédio do sindicato e foram em seguida presos e conduzidos a um quartel, em São Cristóvão. Horas depois, contudo, foram anistiados por Goulart. Essa anistia foi muito criticada pela alta oficialidade, agravando ainda mais a crise na área militar³⁰³

Este fato corrobora a fala de Eduardo Bueno quando esse defende a existência de uma “tradição legalista do exército brasileiro” e corrobora também o fato de que o Golpe de 1964 foi realmente ligado aos setores mais reacionários e de altas patentes das forças armadas do Brasil, não tendo sua articulação ligada às camadas mais subalternas da caserna.

Castanhari também procura demonstrar como se configurava o pensamento de parte do exército antes do Golpe de 1964, elencando o protagonismo e a mentalidade de se considerarem “salvadores da pátria” como vinha sendo alimentada desde a Guerra do Paraguai, passando pela

303 LAMARÃO, Sérgio. **A conjuntura de radicalização ideológica e o golpe militar:** A revolta dos marinheiros. FGV CPDOC, Brasil. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/AConjunturaRadicalizacao/A_revolta_dos_marinheiros. Acesso em: 18 abr. 2020.

tradição positivista do século XIX e dos acontecimentos do século XX, incluindo aí a Era Vargas e a Segunda Guerra Mundial.

Após esse momento, o vídeo se dedica ao último discurso de João Goulart em 30 de março de 1964, discutindo inclusive se João Goulart estava embriagado ou não durante sua fala, de qualquer forma, Castanhari mostra que João Goulart estava muito mais efusivo e exaltado se comparado aos seus discursos anteriores, já considerados “perigosos” para a parcela paranoica da direita brasileira.

Em seguida, o vídeo do *Canal Nostalgia* aponta como na Guerra Fria, EUA e URSS procuravam influenciar a política internacional, inclusive na América. O destaque é feito quando o vídeo expõe a existência da *Escola das Américas* no Panamá e os Golpes de Estado que proliferaram no período pela América Latina, golpes de estado com apoio dos EUA. Castanhari evidencia alguns fatores que contribuíram para o Golpe no Brasil em 1964 no que se refere aos EUA: das relações estabelecidas pelo embaixador Gordon até o envolvimento da CIA nas estratégias da direita brasileira.

Acerca do Golpe em si, Castanhari demonstra que havia uma determinada “desorganização” por parte das lideranças militares, apontando até mesmo a presença de um elemento supersticioso na escolha da data para a deflagração efetiva do Golpe, vejamos:

[...] em março de 64 a questão nem era mais *se* o golpe militar iria acontecer e sim *quando* ela ia rolar, e a ideia dos militares é que isso iria acontecer em abril, aliás, tem uma história de que um dos generais não queria que isso acontecesse no começo de abril por uma questão completamente tosca, ele disse para os seus colegas que nesses dias a lua é quarto minguante e tudo o que acontece quando a lua está em quarto minguante não dá certo. É sério isso senhor militar? Então quando um professor te perguntar qual a influência da lua na terra, você além de falar das marés você fala que datas de golpe militar. Só que discutir datas não adiantou [...] porque assim, dia 31 de março Jango estava no Rio de Janeiro, daí deu a louca em um general mineiro chamado Olímpio Mourão Filho, um dos caras que estava arquitetando o golpe que simplesmente pegou suas tropas em Minas Gerais e partiu para o Rio, avisando os outros generais que seus soldados já estavam nas ruas [...]. Esse momento ficou conhecido como Operação Popeye, isso porque o Olímpio Mourão Filho fumava cachimbo o dia todo e parecia o Popeye do desenho animado. Um dos militares envolvidos no golpe era o Marechal Castelo Branco [...], esse cara era Chefe do Estado Maior do Exército. Ou seja, ele era governo, mas era também o chefe do golpe militar. Pode isso Arnaldo? Quando o Castelo Branco ficou sabendo que os caras em Minas começaram a marchar para o Rio de Janeiro, ele ficou desesperado e mandou as tropas pararem, mas daí já era tarde demais. Olha só que engraçado, os caras que queriam instaurar a ordem no país começaram a tomada de poder de uma maneira completamente zoneada e desorganizada.³⁰⁴

304 REGIME/DITADURA MILITAR – História. Direção: Felipe Castanhari. Edição: Tucano Motion <http://tucanomotion.com.br>. Roteiro: Rob Gordon, Felipe Castanhari e Caio Vinícius. v. [S. l.]: Youtube, 25 mai.

Nesse trecho fica mais uma vez evidente o tipo de linguagem informal adotada pelo *Canal Nostalgia*, o fato é que Castanhari atinge seu objetivo informativo, ou seja, utiliza o **entretenimento como método pedagógico**. Após esse trecho, Castanhari prossegue com os acontecimentos da queda de Goulart e consolidação do Golpe Militar, demonstrando também o lado civil do golpe: a famosa sessão plenária que destituiu João Goulart do poder, em que se afirma a vacância da presidência.

Um último adendo: Castanhari apresenta, em determinados momentos do seu vídeo, a história pessoal dos perseguidos pela Ditadura Militar Brasileira, mostrando para além do estudo da política nacional, os efeitos práticos do cotidiano desse período, ou seja, exibindo como mães de família, professores, jornalistas foram torturados, mortos, etc. Aproximando emotivamente o espectador do assunto tratado pelo vídeo – este ponto evidencia o **compromisso ético** deste trabalho audiovisual, demonstrando as consequências nefastas do autoritarismo no Brasil.

CONCLUSÃO

O que proponho é uma reflexão e não um manual de conduta. A pesquisa foi direcionada à análise do vídeo do Brasil Paralelo e o produto defendido se estabelece nos possíveis vídeos sobre os mesmos temas que um professor de História pode utilizar em sala de aula, como contraposição às ideias difundidas pelo Brasil Paralelo. O caso do Brasil Paralelo é utilizado como um exemplo e estudo de caso, não sendo as considerações acerca de narrativas apenas circunscritas à essa temática. A verdade é que não há solução fácil e muito menos a panaceia quando se trata de maneiras de ensinar História. É necessário respeitar as contradições e oportunidades que a relação pedagógica em sala de aula estabelece, é a relação de ensino-aprendizagem cotidiana que vai proporcionar e indicar os caminhos do professor perante às contestações que as aulas de História sofrem nos tempos atuais.

É por isso que o primeiro capítulo é crucial, muito mais do que nos adiantar e introduzir ao tema, ele nos demonstra como, mais do que o Ensino de História, a instituição escolar está contestada, ao passo que a “pedagogização da sociedade” segue em ritmo acelerado. Se pensarmos no mundo pós-pandemia de Covid-19, isso fica ainda mais evidente.

Fica um convite: que os professores de história busquem a intersecção entre curadoria de vídeos e ensinar uma didática que forneça aos discentes a capacidade de verificar a veracidade e intencionalidade de determinados conteúdos históricos. Para além desse convite, seria imprudência e prepotência de minha parte apresentar qualquer método a ser seguido.

No trabalho, termos como compromisso ético e científico (ou modo de pensamento crítico-científico) apareceram de forma contundente. Compromisso ético e científico? O que seria isso afinal? Por científico, compreendo que a Filosofia da Ciência nos propõe uma reflexão genérica - no sentido de amplitude – acerca do conhecimento da verdade, ou epistemologia. Nisso, autores como Popper, Lakatos e Kuhn podem nos ajudar e muito. Compromisso científico ou modo de pensamento crítico-científico: assim como demonstrado na metáfora do barco e da âncora, o compromisso científico do historiador é no fim das contas o compromisso com os fatos em si, de tal maneira que o trabalho do historiador – o discurso, a narrativa, a construção escrita do historiador – contenha a honestidade intelectual de muitas vezes expor aquilo que por vezes a ideologia ou crença pessoal deseja esconder. Há, como demonstrado no trabalho, uma diferença clara entre aquilo que se supõe ser literatura e aquilo que se pretende ser história. A diferença se estabelece nesse compromisso científico já debatido intensamente

pela historiografia. Não há demérito na ficção, mas ao tratarmos de história, a veracidade daquilo que se diz ou estuda precisa ser evidenciada e não inventada. Por mais plural que seja uma determinada visão historiográfica, a atenção aos acontecimentos do passado é o limite da atuação historiográfica, não imposto por algo ou alguém, mas sim porque o passado não pode ser reinventado ainda que possa ser reinterpretado constantemente.

Dessa forma, a metáfora do barco e da âncora somadas às concepções de Johann Gustav Droysen são didáticas: o que define a interpretação histórica dos eventos não são os fatos em si, mas antes a concepção ética do historiador pois carregada de intencionalidades. Por ética, compreendo um conjunto de valores que se concretizam em condutas e/ou hábitos. Não se trata de conceituar determinados conjuntos de valores como bons ou ruins, mas antes disso, perceber como é a partir desse conjunto de valores que podemos traduzir a **intencionalidade** de determinado conteúdo que se massifica em narrativas pela sociedade. É a partir dessa intencionalidade que podemos nos perguntar: é sob esse ponto de vista que queremos construir a sociedade? É a realidade coletiva em que desejo viver? Obviamente, este trabalho – pelo fundamento objetivo que necessita ter – não pode se resvalar em reflexões dessa natureza, mas o questionamento ainda assim permanece. É por isso que não há no trabalho uma conceituação do que seja ética (ou ainda, qual a ética a ser seguida), mas antes um apontamento daquilo que é antiético por ser nocivo ao bom relacionamento e interação entre seres humanos. Sobre ética, que a Declaração Universal dos Direitos Humanos redigida pela UNICEF, órgão da Organização das Nações Unidas nos sirva como parâmetro, ainda que não seja uma reflexão filosófica do que vem a ser ética, é um documento do qual este trabalho é signatário. A rigor, um compromisso ético é algo além, mas pode ser alcançado quando um professor de história atua respaldado por esse documento.

Talvez, talvez... a saída epistemológica das ciências humanas repouse num sentido filosófico anterior e mais abrangente que o estudo histórico. Qual seja o perspectivismo. Aqui e ali, autores como Edward Said, Stuart Hall ou mesmo Eduardo Viveiros de Castro nos convidam a essa possibilidade. Uma possibilidade em que se conjugam o compromisso científico e um modo crítico de percepção da realidade atrelado às visões plurais que o mundo nos apresenta. Assim, encerro esse trabalho com uma última reflexão, que precisa ser melhor investigada e aprofundada. Quem sabe, através de uma epistemologia mais perspectivista, possamos ter algum alento na atividade como professores de História.

Nesse nosso tempo atual, existe uma crise social não apenas no aspecto científico, mas também no aspecto ético e deveríamos – como historiadores e professores – buscar nosso

protagonismo nesse debate. Nessa visão, o negacionismo, os revisionismos simplórios - entre outros fenômenos - são apenas a superfície de um problema maior. Esconde-se por trás das visões e atitudes pseudocientíficas uma concepção ética deturpada. A crise causada pela pandemia da Covid-19 no Brasil assim como a má gestão pública para mitigar seus efeitos são um bom retrato de como o apreço pela ciência – das mais diversas áreas - é fundamental para qualquer sociedade. Qual é, seguindo esse raciocínio, o compromisso de um Professor de História neste século senão **se apoiar em fatos científicos e interpretá-los a luz de uma ética – que ainda que possa ser debatida – se fundamenta em princípios como o respeito à alteridade e ao desenvolvimento humano?** O que é e quem tem direito à felicidade afinal? Ou ainda, para quê estudar e ensinar História?

REFERÊNCIAS

Livros / Dissertações / Teses

- ALVES, Rubem. **A Alegria de Ensinar**. 6ªed. São Paulo, SP: Ars Poetica, 1994.
- ALVES, Rubem. **Entre a ciência e sapiência: o dilema da educação**. 5ªed. São Paulo, SP: Loyola, 2001
- ARISTÓTELES. **Poética**, 9, 50. (tradução de Eudoro de Souza para a Editora Abril)
- BACON, F. **Novum Organum**. Trad. e ed. P. Urbach e J. Gibson. Chicago, Open Court, 1994.
- BEDANI, Gino. **Vico Revisitado: Ortodoxia, Naturalismo e Ciência na Scienza Nuova**. Oxford: Berg, 1989.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História: ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2001.
- BITTENCOURT, Circe. (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. 12ªed. São Paulo, SP: Contexto, 2013.
- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929 - 1989): a revolução francesa da historiografia**. São Paulo, SP: Fundação editora da UNESP, 1997.
- BURKE, Peter. (Org.) **A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo, SP: Editora da UNESP, 1992.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural?; tradução Sergio Goes de Paula**. – 2.ed. ver. e ampl. – Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed.,2008.
- CALDAS, P. S. **Que significa pensar historicamente** – Uma interpretação da teoria da história de Johann Gustav Droysen. Rio de Janeiro: PUC, 2004. [Tese de doutorado em História].
- CARVALHO, Henrique Marins de. **Um estudo de Provas e Refutações de Imre Lakatos**. Orientador: Tiago Tranjan. 2018. 156 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2018.
- CERTEAU, Michel de. **A Operação Historiográfica**. In: CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.
- CÍCERO, **De Legibus** 1, 1, 5 (disponível em versão brasileira, *Tratado das Leis*, publicado pela Editora da Universidade de Caxias do Sul).
- DROYSEN, Johann Gustav. **Historik**. [s.l.]: Leyh. Apud CALDAS, P. S. *Que significa pensar historicamente* – Uma interpretação da teoria da história de Johann Gustav Droysen. Rio de Janeiro: PUC, 2004. [Tese de doutorado em História].
- DROYSEN, Johann Gustav. **Manual de Teoria da História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. Tradução de Octanny S. da Mota e Leonidas Hegenberg. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves Editora, 1977.

FEYERABEND, Paul K. **Diálogos sobre o conhecimento**. Tradução e notas: Gita K. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FEYERABEND, Paul K. **Límites de la ciencia**. Buenos Aires: Paidós, 1991.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. 13ªed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu.; SILVA, Glaydson José da. **Teoria da História**. São Paulo, SP: Brasiliense, 2008.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros: Verdadeiro, falso, fictício**. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

GRONDIN, J. **Introdução à hermenêutica filosófica**. São Leopoldo: Unisinos, 1999.

GRUZINSKI, Serge. **O Pensamento Mestiço**. Tradução de Rosa Freire d' Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GUIDO, Humberto Guido; SEVILHA, José M.; SILVA NETO, Sertório de Amorim e.(Org.). **Embates da razão: mito e filosofia na obra de Giambattista Vico**. Uberlândia: Edufu, 2012.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2015.

HERÓDOTO. **História** 2, 9 (disponível em versão brasileira pela Editora da Universidade de Brasília).

HOBBSAWN, Eric. **Sobre História**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2013.

HUYSSSEN, Andreas. **Culturas do passado-presente: modernismos, artes visuais, políticas da memória**. Rio de Janeiro. Contraponto, 2014.

JENKINS, Keith. **A História Repensada**. Editora Contexto. São Paulo: 2001.

KARNAL, Leandro. **Conversas com um jovem professor**. São Paulo, SP: Contexto, 2014.

KOSELECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC Rio, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. **Historia/historia**. Madri: Trotta, 2004.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1998.

LAKATOS, Imre. **Proofs and Refutations: The logic of mathematical discovery**. WORRAL, J.; ZAHAR, E. (eds.) Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

LAKATOS, Imre. **Infinite Regress and Foundations of Mathematics**. In: LAKATOS, I.; WORRAL, J.; CURRIE, G. *Philosophical Papers: Mathematics, science and epistemology*, Vol. 2, Cambridge University Press, 1997.

LARVOR, Brendan. **Lakatos: an introduction**. Londres: Routledge, 1998.

MATTOS, Ilmar Rohloff de (org.). **Histórias do ensino de História do Brasil**. Rio de Janeiro: Access, 1998.

MARWICK, A. **The Nature of History**. Londres: Open University, 1976.

MUNSLOW, Alun. **Desconstruindo a História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Deivide Garcia da Silva. **A filosofia de Feyerabend: nem relativista, nem anarquista**. Orientador: Dra. Elyana Barbosa. Dissertação (Mestrado em ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

OLIVEIRA, Maria da Glória de. **Crítica, método e escrita da história em João Capistrano de Abreu (1853 - 1927)**. Orientador: Prof. Dr. Temístocles Cezar. 2006. 183 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

PETRILÁK, Vladimír; KRAENSKI, Mauro “Abranches”. **1964: o elo perdido** — O Brasil nos arquivos do serviço secreto comunista. Campinas, SP: VIDE Editorial, 2017.

PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.) **Novos temas nas aulas de história**. 2ªed. São Paulo, SP: Contexto, 2013.

POPPER, K.R. **The Logic of Scientific Discovery**. 5.ed., revista. London, Hitchison, 1968.

POPPER, K.R. **Objective Knowledge**. Oxford, Clarendon Press, 1972.

ROLLEMBERG, Denise. **O apoio de Cuba à luta armada no Brasil: o treinamento guerrilheiro**. Rio de Janeiro: Mauad, 2001, 96p. Disponível em: <https://portalconservador.com/livros/Denise-Rollemborg-O-Apoio-de-Cuba-a-Luta-Armada-no-Brasil.pdf> Acesso em: 12 abr. 2020.

RAGO, Margareth L. **Estudo reavalia rumo da Escola dos Annales**. In: O Estado de São Paulo, São Paulo, 11-6-2000, D2.

RIBEIRO, Guilherme. **Fernand Braudel, Geohistória e Longa Duração: Críticas e Virtudes de um projeto historiográfico**. São Paulo: Annablume, 2017.

RÜSEN, Jorn. **Reconstrução do passado** – Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: UnB. 2007.

RÜSEN, Jorn. **História Viva** – Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2007.

SAGAN, Carl. **O Mundo Assombrado pelos Demônios: a ciência vista como uma vela no escuro**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora.; BARCA, Isabel.; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.) **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba, PR: Ed. UFPR, 2011.

SINGH, Simon. **O último teorema de Fermat: a história do enigma que confundiu as maiores mentes do mundo durante 358 anos**. Tradução de Jorge Luiz Calife. 13ª Edição. Rio de Janeiro: Record, 2008.

TODOROV, Tzvetan. **Los abusos de la memoria**. Barcelona: Paidós, 2000.

TUCÍDIDES. **Guerra do Peloponeso**, 1, 22.

VINÃO FRAGO, Antonio e ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura escolar como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção leitura**. São Paulo: CosacNaify, 2014.

Capítulos de livro / Artigos de Periódicos / Anais de Conferência

ABREU, Marcelo Santos de; CUNHA, Nara Rúbia de C. Cultura de história, história pública e ensino de história: investigação e formação de professores de história. *Revista História Hoje*, Brasil, v. 8, n. 15, p. 111 - 134, 2019.

ABREU, Marcelo. e RANGEL, Marcelo. Memória, cultura histórica e ensino de história no mundo contemporâneo. *História e Cultura*. Franca, 4 (2), p. 7-24, 2015.

ALMEIDA, Maria Hermínia T. de & WEIS, Luiz. Carro-zero e pau-de-arara: o cotidiano da oposição de classe média ao regime militar. In: SCHWARCZ, Lília Moritz (org.) *História da vida privada no Brasil, 4: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Cia das Letras, 1998. p. 319-410.

AGGIO, Alberto. Uma insólita visita: Fidel Castro no Chile de Allende. *História* [online]. 2003, vol.22, n.2, pp.151-166. ISSN 0101-9074. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-90742003000200009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 11 abr. 2020.

ARAÚJO, Ricardo Benzaquen de. História e narrativa. *Revista do Departamento de História – Fafich – UFMG*. Belo Horizonte, 11, p. 57-75, 1992.

ARAÚJO, Valdei Lopes de. A aula como desafio à experiência da história. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida *et alii* (orgs.) *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

ASSMANN, Aleida. Falsas Recordações. In: *Espaços da recordação*. Formas e transformações da memória cultural. Campinas: editora da Unicamp, 2011.

AQUINO, Julio Groppa. A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais. *Educação e Pesquisa*, Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 37, n. 3, setembro/dezembro 2011. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000300013>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000300013&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 14 jan. 2020.

AZEVEDO, Cecília. Identidades compartilhadas: a identidade nacional em questão. In: ABREU, Martha & SOIHER, Rachel. *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p.38-54.

BARROS, Rodolfo Miranda de. Um Estudo sobre o Poder das Metáforas e dos Recursos Multimídia no Processo de Ensino e Aprendizagem de Cálculo Diferencial e Integral. 2008. 150 f. Tese (Doutorado em Telecomunicações e Telemática.) - Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação, Campinas, 2008. Disponível em: http://www.uel.br/pessoal/rodolfo/Material/Tese_Rodolfo.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.

BARTEMELEBS, Roberta Chiesa. Resenhando as Estruturas das Revoluções Científicas de Thomas Kuhn. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v. 14, ed. 03, p. 351 - 358, setembro/dezembro 2012.

BASTOS, Alcmeno. As fontes documentais e os autores de romances históricos (por eles mesmos). In: Matraga. *Estudos linguísticos e literários*. N. 31., Volume 19, , jul./dez. 2012. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras-UERJ, 2012, pp. 64-79.

BITTENCOURT, Circe. Abordagens históricas sobre a história escolar. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n. 1, jan./abr., 2011, p. 83 – 104.

BRAGA, Paulo Romeu. Os interesses econômicos dos Estados Unidos e a segurança interna no Brasil entre 1946 e 1964: uma análise sobre os limites entre diplomacia coercitiva e operações encobertas. *Revista Brasileira de Política Internacional*, Brasília, v. 45, n. 2, jul./dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73292002000200003. Acesso em: 13 abr. 2020.

BUENAS IDEIAS. Eduardo Bueno. Roteiro: Eduardo Bueno Produção: Letícia Pacheco Câmera: Beto Thomé. Som: Juny Santana. Edição: Victor Luiz. Artes: Shay Reis. Direção de Conteúdo: Eduardo Bueno. Finalização: Nathália Silva. Produção Executiva: Floks.TV. [S. l.]: Youtube, 24 abr. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCQRPDZMSwXFEDS67uc7kIdg/about>. Acesso em: 14 abr. 2020.

CAIMMI, Flávia Eloísa. História Escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice. *Et alii (orgs.) A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: editora FGV, 2009.

CANCLINI, Néstor Garcia. As culturas híbridas em tempos de globalização. In: CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2011, p.XVII –XL.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.26, n.2, jul./dez. 2000, p. 157-168.

CHERVEL, André. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 02, 1990, p. 177-229.

CHIBENI, Silvio Seno. O que é ciência? UniCamp. Disponível em: <https://www.unicamp.br/~chibeni/textosdidaticos/ciencia.pdf>. 2011. Acesso em: 30 jan 2020.

ESCOSTEGUY FILHO, João Carlos. Batalhas públicas pela história nas redes sociais: articulações para uma educação histórica em direitos humanos. *Revista História Hoje*, Brasil, v. 8, n. 15, p. 39 - 65, 2019.

FILHO, Luciano Mendes de Faria Filho; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n. 01, jan./abr. 2004, p. 139-159.

FONTANA, Josep. ¿Qué História enseñar? *Clio & Asociados*. Santa Fé / La Plata, 7, p. 15-26, 2003.

GONTIJO, Rebeca. Sobre cultura histórica e usos do passado: a Independência do Brasil em questão. *Almanack*. Guarulhos, 8, p.44-53, 2014.

GOODSON, Ivor. Currículo: a invenção de uma tradição. In: GOODSON, Ivor. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis, Vozes, 2008, p. 15-28.

GOODSON, Ivor. Estudando o currículo: uma perspectiva construcionista social. In: GOODSON, Ivor. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 65-79.

GOODSON, Ivor. Etimologias, epistemologias e a emergência do currículo. *O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora, 2001, p. 61-79.

GUEDES, Sebastião Neto Ribeiro. Análise comparativa do processo de transferência de terras públicas para o domínio privado no Brasil e EUA: uma abordagem institucionalista. *Revista de Economia*, Paraná, ano 30, v. 32, n. 1, p. 7 - 36, Jan./ Jun. 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/economia/article/viewFile/6825/4848>. Acesso em: 13 abr. 2020.

HALL, Stuart. Pensando a diáspora: reflexões sobre a terra no exterior. In: *Da diáspora. Identidades e mediações culturais*. Org. Liv Sovik. Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 06, 1992, p. 33-52.

HAMILTON, David. O revivescimento da aprendizagem? *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 78, abril/2002, p. 187-198.

JULIA, Dominique. A Cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da educação*. nº1, 2001, p. 9-44.

KALLÁS, Ana Lima. Usos públicos da história: origens do debate e desdobramentos no ensino de história. *Revista História Hoje*. São Paulo, 12, p. 130-157, 2017.

LE GOFF, Jacques. Documento / monumento. História e memória. Campinas: Unicamp, 1990, p. 535-553.

LÊNIN, Vladimir I. Terms of Admission into Communist International. *The Second Congress of the Communist International*, Petrogrado. Published by the Communist International, jul. 1920. In: Lenin's Collected Works, 4th English Edition, Progress Publishers, Moscow, 1965, Volume 31, pages 206-211. Translated: Julius Katzer. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/lenin/works/1920/jul/x01.htm>. Acesso em: 9 abr. 2020.

LOWENTHAL, David. Como Conhecemos o Passado. *Projeto História*. São Paulo, 17, p. 63-201, 1998.

MASSONI, Neusa Teresinha. Epistemologias do século XX. Textos de apoio ao professor de física. v.16, n.3. Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Física, Programa da Pós-Graduação em Ensino de Física, 2005.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aula como texto e o ensino-aprendizagem de história. *Tempo*. Niterói, 21, p.5-16, 2006.

MENDONÇA, André Luis de Oliveira. O legado de Thomas Kuhn após cinquenta anos. *Scientiæ Studia*, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 535 - 560, 2012.

MENESES, Sônia. Uma história ensinada para Homer Simpson: negacionismos e os usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade. *Revista História Hoje*, [s. l.], v. 8, n. 15, p. 66 - 88, 2019.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro, Mauad, 2007, p. 81-172.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, set. 92/ago.93, p. 163-174.

NICOLAZZI, Fernando. Os historiadores e seus públicos: regimes historiográficos, recepção da história e história pública. *Revista História Hoje*, Brasil, v. 8, n. 15, p. 203 - 222, 2019.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*. São Paulo, 10, p. 7-28, 1993.

NUNES, Clarice. O “velho” e o “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*, maio/agosto de 2000, nº14, p. 35-60.

OSTERMANN, Fernanda. A Epistemologia de Kuhn. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 178 - 276, dezembro, 1996. p. 184.

PALTÍ, Elías. ¿Qué Significa “enseñar a pensar historicamente”? *Clio & Asociados*. Santa Fé / La Plata, 5, p. 27-42, 2000.

PEREIRA, Analúcia Danileviev; MEDEIROS, Klei. O PRELÚDIO DA COOPERAÇÃO SUL-SUL: da Conferência de Bandung à Conferência de Buenos Aires (1955-1978). 1º

Seminário Internacional de Ciência Política: Estado e Democracia em mudança no Século XXI, Porto Alegre, Setembro 2015. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/sicp/wp-content/uploads/2015/09/PEREIRA-MEDEIROS-2015-O-Prel%C3%BAudio-Da-Coopera%C3%A7%C3%A3o-Sul-Sul.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2020.

PEREIRA, Mateus. Nova Direita? Guerras de memória em tempos de Comissão de Verdade (2012-2014). *Varia História*. Belo Horizonte, 57, p. 863-903, 2015.

PEREIRA, Mateus. e ARAÚJO, Valdei. Atualismo em poucos caracteres. In: *Atualismo 1.0*. Como a ideia de atualização mudou o século XXI. Mariana: Editora SBTHH, 2018

PIMENTA, João Paulo. *Et alii*. A independência e uma cultura de história no Brasil. *Almanack*. Guarulhos, 8, p. 5-36, 2014.

REVAH, Daniel. Imagens no “caminho construtivista” da Nova Escola. In: SOUZA, Gizele de (org.). *A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo da infância*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 144 – 150.

ROCHA, Helenice. A presença do passado na aula de história. In: MAGALHÃES, Marcelo. *et alii* (orgs.) *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Ensino de história e a história pública: os testemunhos da Comissão Nacional da Verdade em sala de aula. *Revista História Hoje*, Brasil, v. 8, n. 15, p. 89 - 110, 2019.

SAID, Edward. Introdução | I. Territórios sobrepostos, histórias entrelaçadas. In: *Cultura e imperialismo*. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCHIAVINATTO, Iara Lins. Entre a memória e o esquecimento: modos de compreender a história. *Almanack*. Guarulhos, 8, p. 5-36, 2014.

SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de história. In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel *et alii* (Orgs.) *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST; Exclamação; Anpuh-RS, 2010.

SILVA, Daniel Pinha. Ampliação e veto ao debate público na escola: história pública, ensino de história e o projeto “escola sem partido”. *Transversos*. Rio de Janeiro, 7 (7), p. 11-34, 2016.

SOUZA, Rosa Fátima de. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920–1960). *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.1, Jan/Jun., 2009, p. 72-90.

STONE, Lawrence. O retorno da narrativa: reflexões sobre uma nova velha história. In: NOVAIS, Fernando. SILVA, Rogerio F. da (org.). *Nova História em perspectiva*. São Paulo: Cosac Naify, 2013, p. 09-36.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, maio/agosto de 2000, nº14, p. 61-88.

THOMPSON, E.P. Patrícios e plebeus. In: costumes em Comum. Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 25-85.

TOPOLSKI, Jerzy. O papel da lógica e da estética na construção de totalidades narrativas na historiografia. In: MALERBA, Jurandir. (org.). *História & narrativa. A ciência e a arte da escrita histórica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

TURIN, Rodrigo. Entre o passado disciplinar e os passados práticos: figurações do historiador na crise das humanidades. *Tempo*. Niterói, 24 (2), p. 186-205, 2018.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Las culturas escolares. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata, 2006, p. 71-80.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v.33, jun. 2001, p. 7-47.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O recado da mata. In: KOPENAWA, Davi. e ALBERT, Bruce. *A queda do céu - Palavras de um xamã yanomami*. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

WHITE, Hayden. El pasado práctico. In: TOZZI, Verónica y LAVAGNINO, Nicolás. (compiladores). *Hayden White, la escritura del pasado y el futuro de la historiografía*. Sáez Peña: EDUNTREF, 2012.

ZAVALA, Ana. Pensar “teoricamente” la práctica de la enseñanza de la historia. *Revista História Hoje*. São Paulo, 8, p. 174-196, 2015.

Vídeos / Plataformas de Streaming / Filmes / Websites / Jornais / Legislação

100 anos das Revoluções Russas / Nerdologia. Roteiro: Filipe Figueiredo. Gravação de Estúdio 42. [S. l.]: Youtube, 2017. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=z9cJRQ1y6jE>. Acesso em: 14 abr. 2020.

1964 - O Brasil entre armas e livros. Direção: Lucas Ferrugem, Henrique Viana e Felipe Valerim. Brasil: Brasil Paralelo, 2019. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=yTenWQHRPIg>. Acesso em: 1 abr. 2020.

1964, o “outro lado”! (Resposta Brasil Paralelo - entre armas e livros). Canal do Slow 71 – Youtube, 12 jun. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RzcLFpPDu0k>. Acesso em: 8 abr. 2020.

5 de setembro de 1961: Operação Mosquito obrigou o Caravelle a voar alto. *Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul*, Brasil, p. 1, 5 set. 2011. Disponível em:
<https://al-rs.jusbrasil.com.br/noticias/2826504/5-de-setembro-de-1961-operacao-mosquito-obrigou-o-caravelle-a-voar-alto>. Acesso em: 8 abr. 2020.

50 anos do AI-5 no Brasil / Nerdologia. Roteiro: Filipe Figueiredo. Gravação de Estúdio 42. [S. l.]: Youtube, 18 dez. 2018. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=ACBevMga6G4>. Acesso em: 14 abr. 2020.

500 ANOS EM 1 HORA / História do Brasil. Direção: Felipe Castanhari. Roteiro: Rob Gordon, Caio Vinícios e Felipe Castanhari. Montagem e Edição: Nando Almeida. Artes: Rick Ordonez. Produção: Rodrigo Tucano. Pesquisa: Leonardo Souza. Historiador: Caio Vinícios. Produtora: <http://tucanomotion.com.br> v. [S. 1.]: Youtube, 7 set. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q7E4XrfGGnE&list=PL2EJIPZ0iJu4F08HICPrZ7kaiXsvtPxq&index=2>. Acesso em: 18 abr. 2020.

A AÇÃO INTEGRALISTA BRASILEIRA / Eduardo Bueno. Roteiro: Eduardo Bueno. Produção: Letícia Pacheco. Som: Juny Santana. Edição: Laís Dantas. Motion Graphics: Nathalia Silva. Pesquisa iconográfica e Direção de Conteúdo: Eduardo Bueno. Direção de Cena: Juny Santana e Paulo Pessanha. Formato: Marcelo Madureira e Vinícios Tamer. Produção Executiva: FLOCKS [S. 1.]: Youtube, 21 mar. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P8tqy1olcic>. Acesso em: 14 abr. 2020.

A BATALHA de Chosin. Direção: Randall MacLowry. Roteiro: Mark Zwonitzer. USA: PBS - American Experience, 2016. Disponível em: <https://www.netflix.com/title/80991256>. Acesso em: 11 abr. 2020.

A DITADURA MILITAR NO BRASIL / Eduardo Bueno. Roteiro: Eduardo Bueno. Produção: Letícia Pacheco Câmera: Beto Thomé. Som: Juny Santana. Edição: Juny Santana, Laís Dantas e Nathalia Silva. Direção: Eduardo Bueno. Produção Executiva: Floks.TV. [S. 1.]: Youtube, 13 dez. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wgPxYk87mWo>. Acesso em: 14 abr. 2020.

A HISTÓRIA POR TRÁS DO 11 DE SETEMBRO / Nostalgia História. Apresentação: Felipe Castanhari. Roteiro: Rob Gordon e Felipe Castanhari. Consultoria Histórica: Caio Vinícios. Edição e Montagem: Nando Almeida. Tradução: Leonardo Souza. Pesquisa: Leonardo Souza e Nando Almeida. Revisão: Felipe Castanhari, Caio Vinícios e Rob Gordon. Direção: Felipe Castanhari. v. [S. 1.]: Youtube, 18 mai. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=79YrLCTa91E&list=PL2EJIPZ0iJu4F08HICPrZ7kaiXsvtPxq>. Acesso em: 17 abr. 2020.

A HISTÓRIA SEMPRE SE REPETE / Ora Pílulas, com Eduardo Bueno. Roteiro: Eduardo Bueno. Produção: Letícia Pacheco. Som: Juny Santana. Edição: Juny Santana. [S. 1.]: Youtube, 5 mai. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cO9mGBrotmo>. Acesso em: 14 abr. 2020.

A INTENTONA COMUNISTA / Eduardo Bueno Roteiro: Eduardo Bueno. Produção: Letícia Pacheco. Fotografia: Beto Thomé. Som: Juny Santana. Edição: Laís Dantas. Motion Graphics: Nathalia Silva. Pesquisa iconográfica e Direção de Conteúdo: Eduardo Bueno. Direção de Cena: Juny Santana e Paulo Pessanha. Formato: Marcelo Madureira e Vinícios Tamer. Produção Executiva: FLOCKS [S. 1.]: Youtube, 14 mar. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AACJ1LKziko>. Acesso em: 14 abr. 2020.

A PRÉ-HISTÓRIA DE BRASÍLIA / Eduardo Bueno. Roteiro: Eduardo Bueno. Produção: Letícia Pacheco. Som: Juny Santana. Edição: Laís Dantas e Nathalia Silva. Pesquisa iconográfica e Direção de Conteúdo: Eduardo Bueno. Direção de Cena: Juny Santana e Paulo Pessanha. Produção Executiva: www.flocks.tv. [S. 1.]: Youtube, 9 mai. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W3i22-uS2N4>. Acesso em: 14 abr. 2020.

A ORIGEM DO UNIVERSO – Teoria do Big Bang. Roteiro: Rob Gordon, Felipe Castanhari. Direção: Felipe Castanhari. Consultoria Científica: Doutor Pirula, Caio Gomes, e Gustavo Rojas (UFSCar e Sociedade Astronômica Brasileira). Edição e CG: Rodrigo Tucano. Motion Graphics: Ricardo Drehmer e Thiago Steka. Design: Ricardo Drehmer e Thiago Steka. Produção musical: Fabio Hataka / Vitrola Sound Estúdio. Trilha Sonora: Daniel Baeder e Fabio Hataka. Sound Design: Fabio Gomes e Fabio Hataka. Direção de Fotografia: Fabio Ura. Animação Ursos: Combo Estúdio. Dublagem Ursos: Fernando Mendonça. Revisão: Felipe Castanhari e Rob Gordon. Tradução e Legendas: Sam Stencil. v. [S. l.]: Youtube, 31 jan. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B18Q7Lt56y0>. Acesso em: 17 abr. 2020.

A TERRA É PLANA? Com Leon e Nilce. Roteiro: Rob Gordon, Felipe Castanhari. Direção: Felipe Castanhari. Assistente de Direção: Rodrigo Tucano. Consultoria Científica: Caio Gomes, e Gustavo Rojas (UFSCar e Sociedade Astronômica Brasileira) Edição e CG: Tucano Motion E Rodrigo Tucano. Motion Graphics: Ricardo Drehmer e Thiago Steka. Design: Ricardo Drehmer e Thiago Steka. Produção musical: Fabio Hataka / Vitrola Sound Estúdio. Trilha Sonora: Daniel Baeder e Fabio Hataka. Sound Design: Fabio Gomes e Fabio Hataka. Cenografia: Rogério Silva. Produção de cenário: Perla Morelli e Juan Janiques. Direção de Fotografia: Fabio Ura e Yuri Takeda. Animação Ursos: Combo Estúdio. Dublagem Ursos: Fernando Mendonça. Revisão: Felipe Castanhari, Rodrigo Tucano e Rob Gordon. Tradução e Legendas: Sam Stencil. v. [S. l.]: Youtube, 8 nov. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nEVPDqUb5dM>. Acesso em: 17 abr. 2020.

A URSAL / Eduardo Bueno. Roteiro: Eduardo Bueno. Produção: Letícia Pacheco. Som: Juny Santana. Edição: Laís Dantas v. [S. l.]: Youtube, 24 ago. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1yY_tL0KT8. Acesso em: 15 abr. 2020.

A VIDA É BELA. Direção: Roberto Benigni. Produção: Gianluigi Braschi e Elda Ferri. Roteiro: Roberto Benigni e Vincenzo Cerami. Fotografia de Tonino Delli Colli. Itália: Melampo Cinematográfica, 1997. Blu-Ray Media.

AD HOC. In: WIKIPEDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2019. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ad_hoc> Acesso em: 23 mar. 2020.

ADOLF HITLER / História. Direção: Felipe Castanhari. Roteiro: Rob Gordon e Felipe Castanhari. Videografismo: Rick Ordonez e Rodrigo Tucano. Produção: Rodrigo Tucano. Edição: Nando Almeida, Diego Sato e Paulo Morales. v. [S. l.]: Youtube, 20 jan. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d3r70E6Dvfs>. Acesso em: 17 abr. 2020.

AMAZÔNIA REAL. **Comissão da Verdade: Ao menos 8,3 mil índios foram mortos na ditadura militar.** Amazônia Real, Brasil, 11 dez. 2014. Política. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/comissao-da-verdade-ao-menos-83-mil-indios-foram-mortos-na-ditadura-militar/>. Acesso em: 13 abr. 2020.

ASSIS, Jesus de Paula. **A conquista da abundância.** Folha de São Paulo, São Paulo, 10 maio 1996. Obras do acaso - Caderno Especial, p. 19 - 20. Impresso e também Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/5/10/caderno_especial/11.html. Acesso em: 24 mar. 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **Brasil fica em penúltimo lugar em ranking global de qualidade de educação.** ABE, Rio de Janeiro. Disponível em:

<http://www.abe1924.org.br/56-home/257-brasil-fica-em-penultimo-lugar-em-ranking-global-de-qualidade-de-educacao>. Acesso em: 13 abr. 2020.

AYRTON SENNA – Nostalgia. Apresentação: Felipe Castanhari. Agradecimento: Instituto Ayrtton Senna. Roteiro: Rob Gordon e Felipe Castanhari. Edição e Montagem: Nando Almeida. Motion: Hugo Soares. Tradução: Leonardo Souza. Pesquisa: Leonardo Souza e Nando Almeida. Revisão: Rafael Lopes e Rob Gordon. Direção: Felipe Castanhari. . v. [S. 1.]: Youtube, 20 fev. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mSPdttt3OQA>. Acesso em: 17 abr. 2020.

AZEVEDO, Reinaldo. **TODAS AS PESSOAS MORTAS POR TERRORISTAS DE ESQUERDA 1 – OS 19 ASSASSINADOS ANTES DO AI-5**. *Veja*, [S. 1.], 22 fev. 2017. Blog. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/todas-as-pessoas-mortas-por-terroristas-de-esquerda-1-os-19-assassinados-antes-do-ai-5/>. Acesso em: 13 abr. 2020.

BAÚ DO BRIZOLA: O COMEÇO, O FIM E O MEIO / Eduardo Bueno. Roteiro e apresentação: Eduardo Bueno. Produção: Letícia Pacheco. Câmera: Victor Ciríaco. Áudio: Overloud Estúdio. Edição: Nathalia Silva e Bebel Rodríguez. Legenda: Luzia Bueno. Direção de Conteúdo: Eduardo Bueno. Produção Executiva: Flocks. v. [S. 1.]: Youtube, 22 mai. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J5tbQ6KC1z0>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BBC (Coreia do Sul). BBC Coreia. **Guerra entre as Coreias?** Serviço coreano da BBC responde perguntas de leitores. BBC News, [S. 1.], 28 jan. 2018. News Brasil, p. 1. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-42827128>. Acesso em: 11 abr. 2020.

BERTLAND, Alexander. **Giambattista Vico (1668—1744)**. Internet Encyclopedia of Philosophy - IEP, [2016 ou 2019]. Disponível em: <https://www.iep.utm.edu/vico/>. Acesso em: 29 jul. 2019.

BOÉTIE, Etienne de La. **Discurso Sobre a Servidão Voluntária**. Cultura Brasileira, 2004. Disponível em: <http://www.culturabrasil.org/zip/boetie.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.

BRASIL Paralelo. Brasil: Youtube, 25 jul. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCKDjjeBmdaiicey2nImISw/featured>. Acesso em: 8 abr. 2020.

BRASILINO, Carlos Estênio. **Olavo de Carvalho: não há nada que refute que a Terra é plana**: "Só assisti a uns vídeos de experimentos que mostram a planicidade das superfícies aquáticas", observou o guru dos bolsonaristas. Metrôpoles, [S. 1.], 29 maio 2019. Brasil. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/olavo-de-carvalho-nao-ha-nada-que-refute-que-a-terra-e-plana>. Acesso em: 13 abr. 2020.

BRIZOLA: A GÊNESE DE UM CAUDILHO / Eduardo Bueno. Roteiro e apresentação: Eduardo Bueno. Produção: Letícia Pacheco. Câmera: Victor Ciríaco. Áudio: Overloud Estúdio. Edição: Nathalia Silva e Bebel Rodríguez. Legenda: Luzia Bueno. Direção de Conteúdo: Eduardo Bueno. Produção Executiva: Flocks. v. [S. 1.]: Youtube, 1 mai. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QNYe8cKrG0I>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BURACOS NEGROS, Como eles surgem? Roteiro: Rob Gordon, Felipe Castanhari e Gustavo Rojas. Direção: Felipe Castanhari. Assistente de Direção: Rodrigo Tucano. Consultoria Científica: UFSCar e Sociedade Astronômica Brasileira e Caio Gomes. Edição e CG: Tucano Motion e Rodrigo Tucano. Motion Graphics: Ricardo Drehmer e Thiago Steka. Design: Ricardo Drehmer e Thiago Steka. Produção musical: Fabio Hataka / Vitrola Sound

Estúdio. Trilha Sonora: Daniel Baeder e Fabio Hataka. Sound Design: Fabio Gomes e Fabio Hataka. Cenografia: Rogério Silva. Produção de cenário: Perla Morelli e Juan Janiques. Direção de Fotografia: Fabio Ura e Yuri Takeda. Animação Ursos: Combo Estúdio. Dublagem Ursos: Fernando Mendonça. Revisão: Felipe Castanhari, Rodrigo Tucano e Rob Gordon. v. [S. l.]: Youtube, 18 out. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WvQlhMjGo4M>. Acesso em: 17 abr. 2020.

CÂMARA DOS DEPUTADOS (Brasília). Agência Câmara de Notícias. **CPIS investigaram compra de apoio parlamentar em 2005 e em 1963.** *Política e Administração Pública*, Brasília, p. 1, 11 abr. 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/400796-cpis-investigaram-compra-de-apoio-parlamentar-em-2005-e-em-1963/>. Acesso em: 9 abr. 2020.

CÂMARA DOS DEPUTADOS (Brasília). Agência Câmara de Notícias. **Jango tinha 70% de aprovação às vésperas do golpe de 64, aponta pesquisa:** Levantamento do Ibope contradiz suposta fragilidade do governo de João Goulart, um dos argumentos usados pelos militares para tomar o poder, há 50 anos. Reportagem especial retrata a opinião de deputados e especialistas sobre esse período da história brasileira. *Política e Administração Pública*, Brasil, p. 1, 28 mar. 2014. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/429807-jango-tinha-70-de-aprovacao-as-vesperas-do-golpe-de-64-aponta-pesquisa/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

CÂNCER. Apresentação: Felipe Castanhari. Roteiro: Rob Gordon e Felipe Castanhari. Produção: Thed Oliveira. Edição e Motion: Mariana Kadlec. Assistente de Edição: Luana Pimenta. Pesquisa: Luana Pimenta, Bel Rainer e Mariana Kadlec. Revisão: Felipe Castanhari, Rob Gordon, Fernanda Faião-Flores e Thed Oliveira. Direção: Felipe Castanhari v. [S. l.]: Youtube, 12 fev. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wCH7zD_mm3s. Acesso em: 17 abr. 2020.

CAION; CAMARGO, Aspásia. **O que foram as Ligas Camponesas?** *Direitos.org*, Brasil, 15 out. 2015. Geral. Disponível em: <https://direitos.org.br/o-que-foram-as-ligas-camponesas/>. Acesso em: 13 abr. 2020.

CALEGARI, Luiza. **Brasil fica em 2º em ranking de ignorância sobre a realidade:** Pesquisa do Ipsos mostra que os brasileiros só perdem para sul-africanos em percepção distorcida sobre a realidade. *Exame*, Brasil, 6 dez. 2017. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/brasil-fica-em-2o-em-ranking-de-ignorancia-sobre-a-realidade/>. Acesso em: 13 abr. 2020.

CARVALHO, Pedro. **Ernesto Araújo promove seminário no Itamaraty sobre teoria da conspiração:** Nova Ordem Mundial e globalismo. *Veja*, Brasil, 22 maio 2019. Política. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/radar/ernesto-araujo-promove-seminario-no-itamaraty-sobre-teoria-da-conspiracao/>. Acesso em: 13 abr. 2020.

CHADE, Jamil. **À ONU, Brasil esconde ditadura e fala em anistiar crimes de desaparecimento.** UOL, Brasil, 15 jan. 2020. Colunista Jamil Chade, p. 1. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2020/01/15/ditadura-brasil-governo-bolsonaro-relatorio-onu.htm>. Acesso em: 12 abr. 2020.

COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE (Brasil). OCULTAÇÃO DE INFORMAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO. **Memórias Reveladas**, [S. l.], p. 1 - 25, 2014. Disponível em: http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/cnv_parcial.pdf. Acesso em: 13 abr. 2020.

COMO NAPOLEÃO FEZ O HOMEM PISAR NA LUA? Direção: Felipe Castanhari. v. [S. l.]: Youtube, 18 jul. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Oo3GKAu2AVE&list=PL2EJIPZ0iJu4F08HICPrZ7kaiXsvtPxq&index=11>. Acesso em: 18 abr. 2020.

CORDEIRO, Tiago. **URSS X CHINA: A RIVALIDADE QUE QUEBROU O COMUNISMO**. As duas nações tinham tudo para se tornarem aliadas contra o capitalismo americano. Mas as relações foram destruídas pelo rancor e o desprezo entre seus líderes. *Aventuras na História*, Brasil, p. 1, 24 out. 2019. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-china-x-urss-rivalidade-que-rachou-o-comunismo.phtml>. Acesso em: 11 abr. 2020.

CORREIO BRAZILIENSE. **Cinemark emite nota de esclarecimento após exibição de filme sobre 1964**: 1964, o Brasil entre armas e livros, que retrata o período do golpe militar, apareceu nas telonas da empresa no último domingo. Cinemark afirmou que o ocorrido foi um erro de “procedimento”. *Correio Braziliense*, Brasília, p. 1, 2 abr. 2019. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2019/04/02/interna-brasil,746968/cinemark-emite-nota-de-esclarecimento-apos-exibicao-de-filme-sobre-196.shtml>. Acesso em: 10 abr. 2020.

COSMOS: **Uma Odisseia do Espaço-Tempo**. Direção: Brannon Braga, Bill Pope, Ann Druyan. Produção: Livia Hanich, Steven Holtzman. Intérprete: Neil deGrasse Tyson. Gravação de Bill Pope. EUA: FOX e NAT GEO, 2014. 13 DVDs.

COSTA, Celia Maria Leite. **A campanha presidencial de 1960**. FGV CPDOC, Brasil. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/Campanha1960/A_campanha_presidencia_l_de_1960. Acesso em: 12 abr. 2020.

D'AGOSTINO, Rosanne; PASSARINHO, Nathalia; SEVERIANO, Bibiana; PAES, Cintia. **Ex-deputados relatam bastidores da sessão que depôs João Goulart**: Sessão do Congresso em 2 de abril de 1964 declarou vaga a Presidência. G1 ouviu 6 deputados que estavam na sessão na madrugada daquele dia. *G1*, São Paulo, Brasília, Paraná, Pernambuco, Amazonas e Minas Gerais, p. 1, 31 mar. 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/50-anos-do-golpe-militar/noticia/2014/03/ex-deputados-relatam-bastidores-da-sessao-que-depos-joao-goulart.html>. Acesso em: 10 abr. 2020.

DIÁRIO DO CENTRO DO MUNDO. VÍDEO: **“Pepsi usa células de fetos abortados como adoçante”, diz Olavo de Carvalho, guru de Bolsonaro**. *DCM*, [S. l.], p. 1, 12 jan. 2019. Disponível em: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/video-pepsi-usa-celulas-de-fetos-abortados-como-adoçante-diz-olavo-de-carvalho-guru-de-bolsonaro/>. Acesso em: 13 abr. 2020.

DIÁRIO do Congresso Nacional - 24/2/1891, Página 523 (Publicação Original) - Coleção de Leis do Brasil - 1891, Página 1 Vol. 1 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>. Acesso em: 9 abr. 2020.

DICIONÁRIO FINANCEIRO. **Plano Marshall**: entenda como foi a recuperação da economia europeia. In: *Dicionário Financeiro*. [S. l.], 2019. Disponível em: <https://www.dicionariofinanceiro.com/plano-marshall/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

DIMENSTEIN, Gilberto. **Guru de Bolsonaro abandonou escola na 8ª série do fundamental:** Ele defende que a terra não gira em torno do sol. *Catracalivre*, São Paulo, 24 mar. 2019. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/dimenstein/guru-de-bolsonaro-abandonou-escola-na-8a-serie-do-fundamental/>. Acesso em: 13 abr. 2020.

DISSOLUTION of the Communist International: The statement set out hereunder was submitted to all Communist Parties by the Executive Committee on May 15, 1943. Upon receiving endorsement by these parties, the Communist International was dissolved forthwith. **History of the Communist International**, [s. l.], 15 maio 1943. Disponível em: <https://www.marxists.org/history/international/comintern/dissolution.htm>. Acesso em: 9 abr. 2020.

DITADURA MILITAR NO BRASIL / Ora Pílulas / Eduardo Bueno. Roteiro: Eduardo Bueno. Produção: Letícia Pacheco. Som: Juny Santana. Edição: Juny Santana.. Produção Executiva: Floks.TV. [S. l.]: Youtube, 25 mar. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SCUjvvyv9QA>. Acesso em: 14 abr. 2020.

ENCYCLOPÆDIA BRITANNICA, INC. (UK). **Science.** *Encyclopædia Britannica*, [s. l.], p. 1, 20 fev. 2020. Disponível em: <https://www.britannica.com/science/science>. Acesso em: 10 abr. 2020.

ESTADÃO CONTEÚDO. **Bolsonaro discute com âncoras do JN e lembra apoio da Globo à ditadura:** O candidato leu trecho de editorial do fundador da Globo, Roberto Marinho, em apoio ao golpe militar de 1964. *Exame*, Brasil, p. 1, 29 ago. 2018. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/bolsonaro-discute-com-ancoras-do-jn-e-lembra-apoio-da-globo-a-ditadura/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

EURO CHANNEL. **A Guerra Civil Espanhola (1936-1939):** Grandes Batalhas da Guerra Civil Espanhola. Euro Channel, Espanha, 2011. Disponível em: <http://eurochannel.com/pt/A-Guerra-Civil-Espanhola-1936-1939.html>. Acesso em: 12 abr. 2020.

FACADA / Eduardo Bueno. Roteiro e Direção: Eduardo Bueno. Captação: Cesar Carrapito. Edição: Lais Dantas v. [S. l.]: Youtube, 14 set. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MdRVGMIjsSM>. Acesso em: 15 abr. 2020.

FILGUEIRAS, Mariana. **A GRANDE FOGUEIRA:** Documentos inéditos mostram como o aparato de censura do regime militar usou empresas privadas para queimar programas de tevê, filmes, discos e livros proibidos – de Silvio Santos a José de Alencar. *Revista Piauí*, Brasil, 9 nov. 2017. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/a-grande-fogueira/>. Acesso em: 13 abr. 2020.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Novo ministro da Educação, Weintraub defende expurgo do ‘marxismo cultural’:** Em evento promovido por Eduardo Bolsonaro, ele propôs xingar comunistas. *Folha de São Paulo*, [S. l.], 8 abr. 2019. Educação. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/novo-ministro-da-educacao-weintraub-defende-expurgo-do-marxismo-cultural.shtml>. Acesso em: 13 abr. 2020.

FRASES DE FIGUEIREDO / Eduardo Bueno. Roteiro: Eduardo Bueno. Produção: Letícia Pacheco. Câmera: Cesar Carrapito. Áudio: Bruno Caetano. Edição: Bebel Rodrigues. Pesquisa iconográfica e Direção de Conteúdo: Eduardo Bueno. Produção Executiva: Flocks v.

[S. l.]: Youtube, 25 fev. 2019. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=ZxkXrwvEyC0>. Acesso em: 15 abr. 2020.

GENERAL ERNESTO GEISEL / Ora Pílulas, com Eduardo Bueno. Roteiro: Eduardo Bueno. Produção: Letícia Pacheco. Som: Juny Santana. Edição: Laís Dantas v. [S. l.]: Youtube, 20 jul. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=glaxSjFAM5o>. Acesso em: 15 abr. 2020.

GONÇALVES JR., Valter. **1964: pouco antes do golpe, reforma agrária esteve no centro dos debates no Senado.** *Agência Senado Notícias*, Brasília, 25 mar. 2014. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2014/03/24/1964-pouco-antes-do-golpe-reforma-agraria-esteve-no-centro-dos-debates-no-senado>. Acesso em: 13 abr. 2020.

GUERRA FRIA – EUA vs URSS / Nostalgia História. Direção: Felipe Castanhari. Edição: Tucano Motion <http://tucanomotion.com.br>. Roteiro: Rob Gordon. v. [S. l.]: Youtube, 30 mar. 2016. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=6Gi4_GJXO4I&list=PL2EJIPZ0iJu4F08HICPrZ7kaiXsvtPxq&index=8. Acesso em: 18 abr. 2020.

GRYNSZPAN, Mario. **A questão agrária no governo Jango.** FGV CPDOC, Brasil. Disponível em:
https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/A_questao_agraria_no_governo_Jango. Acesso em: 13 abr. 2020.

HOFMEISTER, Naira. **Movimento de sargentos evitou bombardeio ao Piratini, palácio do governo gaúcho, em 1961.** *O Globo*, Brasil, 26 ago. 2011. Disponível em:
<https://oglobo.globo.com/politica/movimento-de-sargentos-evitou-bombardeio-ao-piratini-palacio-do-governo-gaucha-em-1961-2686116>. Acesso em: 8 abr. 2020.

HORTA, Maurício. **Mito: “na Ditadura Militar, as cidades não eram violentas”.** *Super Interessante*, Brasil, 28 set. 2018. História. Disponível em:
<https://super.abril.com.br/historia/mito-na-ditadura-militar-as-cidades-nao-eram-violentas/>. Acesso em: 13 abr. 2020.

IMRE LAKATOS. In: WIKIPEDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2019. Disponível em: < https://en.wikipedia.org/wiki/Imre_Lakatos > Acesso em: 10 fev 2020.

INCÊNDIO NO MUSEU NACIONAL / Eduardo Bueno. Roteiro e Direção: Eduardo Bueno. v. [S. l.]: Youtube, 3 set. 2018. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=SiO4FzsD0Ss>. Acesso em: 15 abr. 2020.

JÂNIO QUADROS / Eduardo Bueno. Roteiro: Eduardo Bueno. Produção: Letícia Pacheco. Som: Juny Santana. Edição: Laís Dantas e Nathália Silva. Pesquisa iconográfica e Direção de Conteúdo: Eduardo Bueno. Direção de Cena: Juny Santana e Paulo Pessanha. Produção Executiva: www.flocks.tv. [S. l.]: Youtube, 18 jul. 2018. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=DAcuafugGws>. Acesso em: 14 abr. 2020.

JOÃO GOULART / Eduardo Bueno. Roteiro: Eduardo Bueno. Produção: Letícia Pacheco. Som: Juny Santana. Edição: Laís Dantas e Nathália Silva. Pesquisa Iconográfica e Direção de Conteúdo: Eduardo Bueno. Direção de Cena: Juny Santana e Paulo Pessanha. Produção

Executiva: www.flocks.tv. [S. l.]: Youtube, 15 ago. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tegPsBb_8qQ. Acesso em: 14 abr. 2020.

JOGO DE CENA. Direção: Eduardo Coutinho. Produção: João Moreira Salles. Fotografia de Jacques Cheuiche. Brasil: VideoFilmes, 2007. DVD.

KANNENBERG, Vanessa. **Os livros de Bolsonaro: quais são e do que tratam as obras exibidas no discurso da vitória:** Em sua primeira fala após ser eleito, o capitão reformado exibiu, além da Bíblia e da Constituição, dois livros de perfis diferentes. Gauchazh, [S. l.], 29 out. 2018. Inspiração. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/eleicoes/noticia/2018/10/os-livros-de-bolsonaro-quais-sao-e-do-que-tratam-as-obras-exibidas-no-discurso-da-vitoria-cjnuks4x09e501pij940wheg.html>. Acesso em: 13 abr. 2020.

LAMARÃO, Sérgio. **A conjuntura de radicalização ideológica e o golpe militar:** A revolta dos marinheiros. FGV CPDOC, Brasil. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/AConjunturaRadicalizacao/A_revolta_dos_marinheiros. Acesso em: 18 abr. 2020.

LOTT, O MARECHAL GOLPISTA / Eduardo Bueno. Roteiro e apresentação: Eduardo Bueno. Produção: Letícia Pacheco. Câmera: Victor Ciríaco e Nando Chagas. Áudio: Overloud Estúdio. Edição: Victor Luiz. Legenda: Lízia Bueno. Direção de Conteúdo: Eduardo Bueno. Produção Executiva: Flocks. v. [S. l.]: Youtube, 28 ago. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TEsAOpIrlq4>. Acesso em: 15 abr. 2020.

LUCKHURST, Toby. **Conferência de Yalta:** o encontro em que 3 homens redesenharam o mundo há 75 anos. *BBC News*, [S. l.], p. 1, 4 fev. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-51334970>. Acesso em: 10 abr. 2020.

MAGNUS, Bernd. **Friedrich Nietzsche.** *Encyclopædia Britannica*, Encyclopædia Britannica, inc., 25 dez. 2019. Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Friedrich-Nietzsche/Nietzsches-influence>. Acesso em: 10 abr. 2020.

MARTINS JÚNIOR, Leandro Augusto. **Ditaduras na América Latina.** Globo, Brasil. Educação História, p. 1. Disponível em: <http://educacao.globo.com/historia/assunto/guerra-fria/ditaduras-na-america-latina.html>. Acesso em: 11 abr. 2020.

MELITO, Leandro. **Golpe militar no Chile completa 40 anos; relembre como foi o dia 11 de setembro de 1973.** Portal EBC, Brasil, 11 set. 2013. Internacional, p. 1. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/noticias/internacional/2013/09/golpe-militar-no-chile-completa-40-anos-relembre-como-foi-o-dia-11-de>. Acesso em: 11 abr. 2020.

MÉTODO CIENTÍFICO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2019. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=M%C3%A9todo_cient%C3%ADfico&oldid=56615331. Acesso em: 29 jan 2020.

MENDES, Priscilla; PASSARINHO, Nathalia. **Congresso anula sessão que depôs João Goulart da Presidência em 1964:** Afastamento em 2 de abril de 1964 abriu caminho para o regime militar. Ato de restituição do cargo tem valor simbólico e não afeta legislação. *GI*, Brasília, 21 nov. 2013. Política, p. 1. Disponível em:

<http://g1.globo.com/politica/noticia/2013/11/congresso-anula-sessao-que-depos-joao-goulart-da-presidencia-em-1964.html>. Acesso em: 10 abr. 2020.

MORI, Letícia. **A história dos 6,5 mil membros das Forças Armadas perseguidos pela ditadura militar.** *BBC News*, São Paulo, 13 dez. 2018. Brasil. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46532955>. Acesso em: 13 abr. 2020.

NAZISMO é de direita, define Museu do Holocausto visitado por Bolsonaro em Israel. *Jerusalem: BBC News Brasil*, 2 abr. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47784368>. Acesso em: 10 fev. 2020

NEGAÇÃO (em inglês: Denial). Direção: Mick Jackson. Produção: Russ Krasnoff, Gary Foster e Celia Duval. Roteiro: David Hare e Deborah Lipstadt. Fotografia de David Hare. [S. l.]: Bleecker Street, 2016. Blu-Ray Media.

NERDOLOGIA. Direção: Alexandre Ottoni e Deive Pazos. Produção: Amazing Pixel. Intérprete: Atila Iamarino e Filipe Figueiredo. Gravação de Estúdio 42. [S. l.]: Youtube, 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/user/nerdologia/featured>. Acesso em: 14 abr. 2020.

NOAM Chomsky - **A estranha bolha de intelectuais franceses.** <https://www.youtube.com/watch?v=x4VPGiaKJEY> Youtube: [s. n.], 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x4VPGiaKJEY>. Acesso em: 14 jan. 2020.

O BRASIL CRIACIONISTA / Eduardo Bueno. Roteiro e apresentação: Eduardo Bueno. Produção Executiva: Flocks. v. [S. l.]: Youtube, 2 fev. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-aTBmEDujYo>. Acesso em: 15 abr. 2020.

O COMUNISMO NO BRASIL / Eduardo Bueno Roteiro: Eduardo Bueno. Produção: Letícia Pacheco. Som: Juny Santana. Edição: Laís Dantas e Nathália Silva. Pesquisa iconográfica e Direção de Conteúdo: Eduardo Bueno. Direção de Cena: Juny Santana. Produção Executiva: www.flocks.tv [S. l.]: Youtube, 8 ago. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E-yvAU1cJTo>. Acesso em: 14 abr. 2020.

O FANTASMA DO AI-5 / Eduardo Bueno. Roteiro e apresentação: Eduardo Bueno. Produção Executiva: Flocks. v. [S. l.]: Youtube, 1 dez. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-68JFjOrOdI>. Acesso em: 15 abr. 2020.

O FIM DA HISTÓRIA: Pátria Educadora – Capítulo 1 Filme Completo. Brasil: Brasil Paralelo, 31 mar. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EU5sAWPKgMc>. Acesso em: 8 abr. 2020.

O “IMPRECIONANTE” RETORNO DO BRASIL: UMA HISTÓRIA / Eduardo Bueno. Roteiro e apresentação: Eduardo Bueno. Produção Executiva: Flocks. v. [S. l.]: Youtube, 12 jan. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bBdUEqVj6X4>. Acesso em: 15 abr. 2020.

O JUDICIÁRIO BRASILEIRO JÁ FOI PIOR / Ora Pílulas, com Eduardo Bueno. Roteiro: Eduardo Bueno. Produção: Letícia Pacheco. Som: Juny Santana. Edição: Laís Dantas v. [S. l.]: Youtube, 6 jul. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S70ccOSPmZk>. Acesso em: 15 abr. 2020.

O NAZISMO ERA DE ESQUERDA OU DIREITA?: Os nazistas definitivamente não eram amigáveis aos esquerdistas. São Paulo: AH Aventuras na História, 4 jan. 2020. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/nazismo-era-de-esquerda-ou-direita.phtml>. Acesso em: 10 fev. 2020.

O PODER DA ESCRITA / Eduardo Bueno. Roteiro: Eduardo Bueno. Produção: Letícia Pacheco. Captação e áudio: Cesar Carrapito. Edição: Laís Dantas e Nathalia Silva. Pesquisa iconográfica e Direção de Conteúdo: Eduardo Bueno. Produção Executiva: Flocks. v. [S. 1.]: Youtube, 11 dez. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KzMtZ9msp2g>. Acesso em: 15 abr. 2020.

O SENADOR QUE ESCAPOU DA PRISÃO / Eduardo Bueno. Roteiro: Eduardo Bueno. Produção: Letícia Pacheco. Câmera: Beto Thomé. Som: Juny Santana. Edição: Victor Luiz. Artes: Shay Reis. Direção de Conteúdo: Eduardo Bueno. Finalização: Nathália Silva. Produção Executiva: Floks.TV. [S. 1.]: Youtube, 9 ago. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YdJMdqznnh0>. Acesso em: 14 abr. 2020.

O TERCEIRO Reich - A Ascensão (Third Reich - The Rise). Produção: Nicole Rittenmeyer e Seth Skundrick. Roteiro: Nicole Rittenmeyer. Gravação de A&E Television Networks. [S. 1.]: History Channel, 2010. Disponível em: <https://br.historyplay.tv/videos/o-terceiro-reich-episodio-completo-ascencao-parte-1>. Acesso em: 10 fev. 2020.

OLIVEIRA, André de. **Elogio à tortura, dupla moral e enrolados na Justiça em nove votos na Câmara:** Nove votos que simbolizam o dia que o Brasil se olhou no espelho e viu refletido o Congresso. *El País*, São Paulo, 20 abr. 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/19/politica/1461019293_721277.html. Acesso em: 8 abr. 2020.

ORGANIZAÇÕES GLOBO. O Globo. **Apoio editorial ao golpe de 64 foi um erro: A consciência não é de hoje, vem de discussões internas de anos, em que as Organizações Globo concluíram que, à luz da História, o apoio se constituiu um equívoco.** O Globo, Brasil, p. 1, 31 ago. 2013. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/apoio-editorial-ao-golpe-de-64-foi-um-erro-9771604>. Acesso em: 10 abr. 2020.

ORTEGA, Ignacio. **Eterna luta entre Stalin e Trotsky ultrapassou revolução russa e segue com descendentes.** *UOL Notícias*, Moscou, 6 nov. 2017. Internacional, p. 1. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/efe/2017/11/06/eterna-luta-entre-stalin-e-trotsky-ultrapassou-revolucao-russa-e-segue-com-descendentes.htm>. Acesso em: 10 abr. 2020.

PERSPECTIVISMO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Perspectivismo&oldid=53219255>. Acesso em: 6 abr. 2020.

PETRILÁK, V. **Relatório ultra-secreto sobre o 31 de Março de 1964.** Brasil, 28 mar. 2018. STB no Brasil. Disponível em: <https://stbno brasil.com/pt/relatorio-ultra-secreto-sobre-o-31-de-marco-de-1964#comments>. Acesso em: 13 abr. 2020. *Fragmento do livro 1964 O Elo Perdido. O Brasil nos arquivos do serviço secreto comunista. Capítulo XX – 1963-1964 – O GOLPE: ANTES, DURANTE E DEPOIS.

TOSTA, Wilson. **Papéis revelam cobranças de Jânio a Fidel e apoio a anticastristas presos.** O Estado de São Paulo, Brasília, 14 ago. 2011. Brasil. Disponível em: <https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,papeis-revelam-cobrancas-de-janio-a-fidel-e-apoio-a-anticastristas-presos-imp-,758288>. Acesso em: 12 abr. 2020.

THE EDITORS OF ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA. **Cominform:** International Agency. [S. l.]: Encyclopædia Britannica, inc., 21 nov. 2011. Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/Cominform>. Acesso em: 9 abr. 2020.

THE NATIONAL SECURITY ARCHIVE (EUA). **BRAZIL MARKS 40th ANNIVERSARY OF MILITARY COUP: DECLASSIFIED DOCUMENTS SHED LIGHT ON U.S. ROLE.** [S. l.], 31 mar. 2004. Disponível em: <https://nsarchive2.gwu.edu/NSAEBB/NSAEBB118/index.htm>. Acesso em: 9 abr. 2020.

THE NATIONAL SECURITY ARCHIVE (EUA). **BRAZIL MARKS 50th ANNIVERSARY OF MILITARY COUP:** On 50th anniversary, Archive posts new Kennedy Tape Transcripts on coup plotting against Brazilian President Joao Goulart. [S. l.], 2 abr. 2014. Disponível em: <https://nsarchive2.gwu.edu/NSAEBB/NSAEBB465/>. Acesso em: 9 abr. 2020.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. **Referendo de 1963.** TSE, [S. l.]. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/eleicoes/plebiscitos-e-referendos/referendo-1963/referendo-de-1963>. Acesso em: 12 abr. 2020.

UCHOA, Pablo. **Kennedy cogitou ação militar contra Goulart.** BBC Brasil, BBC Brasil em Washington, p. 1, 28 mar. 2014. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/03/140327_kennedy_goulart_pai_pu. Acesso em: 9 abr. 2020.

VACINAS FAZEM MAL? – Nostalgia Ciência. Apresentação: Felipe Castanhari. Roteiro: Rob Gordon e Felipe Castanhari. Consultoria Científica: Dr. Gerson Salvador. Chefe de Edição: Ygor Guidoux. Edição e CG: Caio Souza e Mariana Kadlec. Animação: Ricardo Drehmer e Thiago Steka. Design: Ricardo Drehmer, Thiago Steka e Tiago Martins de Oliveira. Produção Musical: Fabio Hataka (Hataka Studios). Trilha Sonora / Sound Design: Fabio Hataka, Daniel Baeder e Fabio Gomes. Revisão: Felipe Castanhari, Rob Gordon, Thed Oliveira e Gerson Salvador v. [S. l.]: Youtube, 21 dez. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UM_mnIhHOXs. Acesso em: 17 abr. 2020.

VALENTE, Rubens. **Justiça reconhece 1ª vítima da ditadura, um militar morto 4 dias depois do golpe:** Contrário à conspiração que derrubou Jango, tenente-coronel foi assassinado em Canoas (RS). Folha de São Paulo, Brasil, p. 1, 27 mar. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/03/justica-reconhece-1a-vitima-da-ditadura-um-militar-morto-4-dias-depois-do-golpe.shtml>. Acesso em: 10 abr. 2020.

VEJA (Brasil). Da Redação. **Bolsonaro exalta ditadura de Pinochet no Chile e ataca pai de Bachelet:** Pai da ex-presidente chilena e atual comissária da ONU foi torturado e morto pela ditadura que vigorou até 1990. Veja, Brasil, 4 set. 2019. Internacional, p. 1. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/mundo/bolsonaro-exalta-ditadura-de-pinochet-no-chile-e-ataca-pai-de-bachelet/>. Acesso em: 11 abr. 2020.

VIEIRA, Maria Clara. **“Não posso nem quero substituir a escola”**: Indicado ao Prêmio Veja-se na categoria Educação incentiva adolescentes a se interessar por história e ciências por meio de vídeos ágeis na internet. *Veja*, São Paulo, 20 nov. 2017. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/ideias/nao-posso-nem-quero-substituir-a-escola/>. Acesso em: 18 abr. 2020.

WILSON, Jason. **‘Cultural Marxism’: a uniting theory for rightwingers who love to play the victim**. *The Guardian*, UK, 19 jan. 2015. Opinion. Disponível em: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2015/jan/19/cultural-marxism-a-uniting-theory-for-rightwingers-who-love-to-play-the-victim>. Acesso em: 13 abr. 2020.

ZORZI, André Carlos. **Canal Nostalgia Causa Polêmica com vídeo sobre ditadura**: Ao invés dos personagens carismáticos e saudoso, canal dedicou espaço para falar de mortes e torturas. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 5 jun. 2016. Emais, p. 1. Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/noticias/gente,canal-nostalgia-causa-polemica-com-video-sobre-ditadura,10000054902>. Acesso em: 18 abr 2020.