



PROFHISTÓRIA

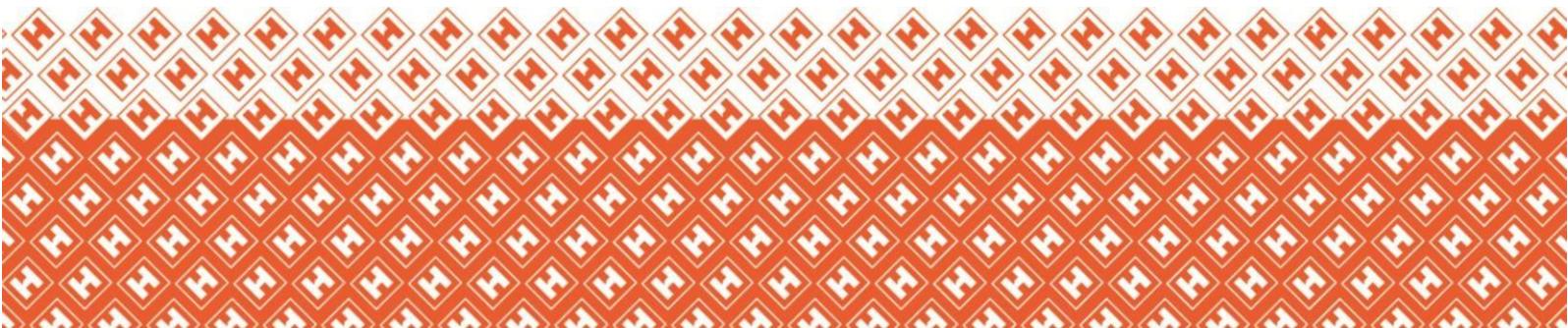
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

LEONARDO ASSIS GARCIA-ROSA

**O Ensino de História em
Tempos de Negacionismos
Históricos**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA

Agosto de 2022



LEONARDO ASSIS GARCIA-ROSA

**O Ensino de História
em Tempos de Negacionismos Históricos**

Dissertação apresentada no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade do Estado da Bahia, *Campus* Salvador, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ensino de História, sob a orientação do Professor Dr. Sérgio Armando Diniz Guerra Filho.

Salvador /Ba

2022

LEONARDO ASSIS GARCIA-ROSA

**O Ensino de História
em Tempos de Negacionismos Históricos**

Dissertação apresentada Campus no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade do Estado da Bahia, Salvador, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ensino de História sob a orientação do Professor Dr. Sérgio Armando Diniz Guerra Filho.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Sérgio Armando Diniz Guerra Filho (Orientador)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Castro de Lago
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof. Dr. Gabriel da Costa Ávila
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

G216e

Garcia-Rosa, Leonardo Assis

O Ensino de História em Tempos de Negacionismos Históricos /
Leonardo Assis Garcia-Rosa. - Salvador, 2022.

145 fls : il.

Orientador(a): Sérgio Armando Diniz Guerra Filho.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da
Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Ensino de História - PROFHISTORIA, Campus I. 2022.

1. Ensino de História. 2. Historiografia. 3. Negacionismo Histórico.

CDD: 907

Para Nieta,
Gaby e Leti.
Vocês me fazem
sempre bem.

AGRADECIMENTOS

Costumo pensar que, o que nós somos hoje é o resultado das nossas múltiplas interações que somos acometidos ao longo da vida. Ninguém nunca faz nada sozinho. Portanto, esse trabalho é resultado da contribuição de diversas pessoas. Como não poderei, evidentemente, fazer referências específicas a cada uma delas, vou me ater aos três grupos que considero mais importantes em todo esse processo de produção.

À minha família.

Sou muito grato por vocês existirem. E a minha gratidão abrange todos os aspectos da minha vida, sejam eles materiais, intelectuais ou espirituais. O que sou hoje devo muito a vocês que acompanharam de perto, de muito perto, todo o processo de produção desse trabalho. Que foram meu suporte material num momento de crise econômica. Que foram um incentivo, uma motivação constante nessa empreitada difícil. Que foram pacientes em meus momentos de irritabilidade, de solidão e de silêncio. Muito obrigado Família. Amo todos vocês.

A todos os meus professores

Agradeço a todos aqueles professores que, em um momento ou outro, contribuíram para o meu crescimento intelectual e condições de compreender melhor que rumos tomar ao realizar essa empreitada. Particularmente aos professores Gabriel Ávila e Ana Cristina Lago, que durante o processo de qualificação fizeram importantíssimas considerações, dando-me um norte seguro para caminhar com o meu projeto. Foram ponderações valiosíssimas. E ao meu orientador o prof. Sérgio Guerra Filho, que com muita paciência leu e releu um texto bruto e tosco, contribuindo com suas considerações para transformá-lo em algo passível de ser considerado uma dissertação. O meu muitíssimo obrigado professores.

Aos colegas do submundo

Meus agradecimentos aos colegas da turma de 2020 do Profhistória. Uma turma solidária e generosa. Pessoas que se mostraram dispostas, através do nosso grupo de *WhatsApp* Debates Submundo, a fazerem importantes contribuições, com dicas de leituras, vídeos, artigos sobre o meu tema, alguns comentários específicos. E que também foi a parte descontraída desse processo, longo e cansativo, de escrever uma dissertação. Valeu Turma, Estamos Juntos!

À Deus: pois nele vivemos, e nos movemos, e existimos.

“Há bastante luz para os que desejam ver, e bastante
escuridão para os que têm uma disposição contrária.”

Blaise Pascal

RESUMO

GARCIA-ROSA, Leonardo A. **O Ensino de História em Tempos de Negacionismos Históricos**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2020.

O presente trabalho foi desenvolvido no campo do Ensino de História, discutindo qual o impacto do Negacionismo Histórico na aprendizagem de História. Procura destacar três importantes aspectos: o processo de produção historiográfica e as diferenças entre revisionismo histórico e negacionismo histórico, pontuando como o negacionismo histórico surge na historiografia, o reflexo disso no ensino e na aprendizagem de História e a melhor forma de atuação do professor de história dentro desse contexto. Assim, no primeiro aspecto se destaca o conceito de revisionismo dentro das abordagens de Travesso, Losurdo, Vidal-Naquet e Marcos Napolitano, demonstrando que a existência do revisionismo do tipo ideológico resulta na prática negacionista da História. A partir das conversas com os professores de história do ensino básico, ouvindo as suas impressões sobre questões fundamentais da historiografia, do ensino de história e das ideias negacionistas, possamos produzir algumas narrativas que nos permitiu compreender com maior clareza como todas essas questões impactam o ensino e a aprendizagem de História na sala de aula.

Entendendo que existe uma ação concreta do negacionismo histórico no ensino de História e, que a prática de um aprendizado histórico bem embasado teoricamente e bem desenvolvido em sala de aula com a atuação efetiva dos estudantes, pode vir a tornar-se uma grande diferença nessa história. Desta forma, propomos perceber a consciência histórica como alternativa para um aprendizado histórico consistente e como possibilidade de confrontar o negacionismo histórico em sala de aula, estimulando, junto aos professores, a ideia de que a Atividade Complementar (AC) pode ser utilizada como tempo e espaço para formação continuada, ao mesmo tempo em que desenvolvemos um *site* como instrumentos de diálogo, compreensão e reação ao negacionismo histórico.

Palavras chaves: Ensino de História, Negacionismo Histórico, Consciência Histórica

ABSTRACT

GARCIA-ROSA, Leonardo A. *Teaching History in Times of Historical Denialism*. Dissertation (Professional Master's in History Teaching). Department of Education. University of the State of Bahia. Salvador, 2020.

The work was developed in the field of History Teaching, discussing the impact of Historical Denialism in the learning of History. We seek to highlight three important aspects: the process of historiographical production and the differences between historical revisionism and historical denialism, punctuating how historical denialism appears in historiography, the reflection of it in the teaching and learning of History and the best way for the history teacher to act within that context. So, in the first aspect, I highlighted the concept of revisionism within the approaches of Travesso, Losurdo, Vidal-Naquet and Marcos Napolitano, demonstrating that the existence of ideological revisionism results in the practice of History. From conversations with primary school history teachers, listening to their impressions on fundamental issues of historiography, history teaching and denialist ideas, we can produce some narratives that allowed us to understand more clearly how all these issues impact teaching and the learning of History in the classroom.

Understanding that there is a concrete action of historical denialism in the teaching of History, and that the practice of historical learning that is well theoretically grounded and well developed in the classroom with the effective performance of students, can become a great difference in this history, we propose to analyze historical consciousness as an alternative to historical learning and as a possibility of confronting historical denialism in the classroom, stimulating the idea that Complementary Activity (CA) can be used as a time and space for continuing education of history teachers and to develop, besides the proposal of an interactive website, instruments of dialogue and understanding on the topic of historical denialism.

Keywords: Teaching History. Historical Denialism. Historical Consciousness

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Carga horária dos professores de história.....	69
Gráfico 2 - O negacionismo em sala de aula	70
Gráfico 3 - Conhecimento dos professores sobre o Negacionismo	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparativo entre os níveis de Conscientização apresentados por Paulo Freire e Jörn Rüsen	99
Quadro 2 - Construção de uma educação crítica.....	101

LISTA DE FIGURAS

Imagem 1 - Página inicial do <i>site</i>	115
Imagem 2 - Página de apresentação do <i>site</i>	116
Imagem 3 - Página inicial sobre o Negacionismo Histórico e as abas de navegação	116
Imagem 4 - Página sobre conceito e características do Negacionismo Histórico	117
Imagem 5 - Página do site que trata sobre o Negacionismo e a Historiografia	117
Imagem 6 - Página do site discutindo o negacionismo e o ensino de História	118
Imagem 7 - Página do site que apresenta alguns trabalhos relevantes para pesquisa	119
Imagem 8 - Página inicial sobre o Ensino de História e suas abas de navegação	119
Imagem 9 - Página inicial sobre Práticas de Ensino de História e suas abas para navegação.	120

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. O REVISIONISMO HISTÓRICO: UM FANTASMA RONDA A ACADEMIA E A ESCOLA	23
1.1 O REVISIONISMO HISTÓRICO: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS GERAIS	29
1.2 O REVISIONISMO HISTÓRICO E A HISTORIOGRAFIA: ALGUNS ASPECTOS A CONSIDERAR.....	39
1.3 O REVISIONISMO HISTÓRICO E O ENSINO DE HISTÓRIA: UM COMEÇO DE CONVERSA	45
2. O NEGACIONISMO HISTÓRICO NA SALA DE AULA: DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA	52
2.1 UM RELATO HISTÓRICO DO ENSINO DE HISTÓRIA	54
2.2 O ENSINO DE HISTÓRIA: PROCESSOS EM DISPUTAS	63
2.3 PESQUISANDO O NEGACIONISMO EM SALA DE AULA.....	68
3. O ENSINO DE HISTÓRIA E A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: UMA NOVA VELHA PROPOSTA.....	77
3.1 O ENSINO DE HISTÓRIA HOJE.....	81
3.2 O ENSINO DE HISTÓRIA E A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....	86
3.3 O PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO EM PAULO FREIRE.....	94
4. O ENSINO DE HISTÓRIA NO COMBATE AO NEGACIONISMO HISTÓRICO.....	103
4.1 A ATIVIDADE COMPLEMENTAR (AC): TEMPO E ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	104
4.2 UM SITE AMPLIANDO O DIÁLOGO: EXPERIÊNCIAS E POSSIBILIDADES	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134
ANEXOS	141

INTRODUÇÃO

O romance *1984*, de George Orwell foi escrito em 1949, em um período conturbado da nossa história. O mundo estava saindo de uma das mais violentas guerras, uma das mais drásticas do século XX, que deixou um rastro de destruição tremendo, não só no aspecto material e de número de mortes, como também cultural. Valores, ideias, formas de vida, passaram a ser questionadas. Foi dentro desse contexto que a obra de Orwell se apresentava como uma crítica aos regimes totalitários, tanto do espectro político da extrema direita, o fascismo, quanto da extrema esquerda, o stalinismo. No entanto, não é sobre a organização política daquele momento que vamos discutir aqui diretamente. Mas, chamar atenção sobre o efeito de ações políticas totalitárias, ou de cunho ideológico reacionário sobre a História. Essa é a linha que vamos puxar para tentar desenrolar o novelo que trata do revisionismo e do negacionismo históricos. Assim, dois trechos desse romance nos interessam para a nossa reflexão. Orwell indica o seguinte:

“Mas onde esse conhecimento existia? Só na consciência dele, que de todo modo haveria de ser aniquilada em breve. E se todos os demais aceitavam a mentira que o Partido impunha, se todos os registros contavam a mesma história, então a farsa era incorporada à História e se tornava verdade. ‘Quem controla o passado’, dizia o lema do Partido, ‘controla o futuro: quem controla o presente controla o passado’. E mesmo assim o passado, apesar de sua natureza mutável, nunca tinha sido alterado. Não importa o que fosse verdade agora, era verdade desde sempre e para sempre. Tudo muito simples. O necessário era apenas uma série infinita de vitórias sobre a própria memória. ‘Controle da realidade’, eles chamavam; em Novidioma, ‘duplopensar’”. (ORWELL, 2021, p. 42 e 43)

O outro trecho, que de uma certa forma vai esclarecer o anterior, mostra como o controle do passado pelo Partido ocorria na prática. Orwell então segue:

“Esse processo de alteração contínua era aplicado não apenas nos jornais, mas a livros, revistas, panfletos, cartazes, folhetos, filmes, músicas, desenho, fotografias; a todos os tipos de literatura ou documentação que pudesse conter alguma significância política ou ideológica. Dia após dia e quase minuto a minuto, o passado era atualizado. (...) A História era um palimpsesto raspado a zero e reinscrito com a frequência exata da necessidade”. (ORWELL, 2021, p. 48, 49)

Não é pretensão deste trabalho fazer uma crítica literária e discutir o romance *1984*. No entanto, esses dois trechos do romance nos servem como abertura para a nossa discussão que

vai tratar do perigo do negacionismo em nossa sociedade. Assim como no romance, ideias fascistas ainda hoje se mantêm entre diferentes governos, tão absurdas como as aqui apresentadas por George Orwell, com o agravante de que vivemos a vida real fora dos romances. São tempos sombrios. De novo assistimos o surgimento dos velhos fantasmas do fascismo, vindos dos lugares mais obscuros da nossa sociedade. São ações guiadas por uma ignorância cega que geram a intolerância, a intransigência, contra o pleno direito do diferente, do contraditório em ocupar os mesmos espaços, em existir.

Além dessa realidade grave, o tema negacionismo tornou-se a tônica do momento, não só no meio das Ciências Exatas ou da Natureza, mas também no meio das Ciências Humanas, extrapolando para o cotidiano do povo e da mídia em geral. Os conhecimentos produzidos pela ciência são distorcidos e negados em troca de argumentações completamente sem sentido. Coisas que só seria possível pensarmos em épocas remotas e obscuras da humanidade, como a ideia da terra plana, da negação às vacinas, dos efeitos das queimadas e da poluição através do aquecimento global e muitas outras loucuras, estão por aí, sendo ditas e defendidas, em pleno século XXI, em meio a tantos avanços tecnológicos e científicos.

Essas ideias também têm chegado às escolas e invadido as salas de aulas de diversas disciplinas, principalmente na de História, trazendo confusão tanto para o desenvolvimento do trabalho dos professores, como para a compreensão dos fatos históricos pelos estudantes. Principalmente aqueles fatos mais delicados da nossa história, os temas mais sensíveis como a Escravidão, o Nazismo e a Ditadura Militar, por exemplo.

Para termos uma noção do avanço dessas ideias, Adriana Dias, vem pesquisando há cerca de 20 anos os grupos neonazistas brasileiros e vem constatando o crescimento deles, principalmente nos últimos anos. “Ela mostrou que existem pelo menos 530 núcleos extremistas em um universo que pode chegar a 10 mil pessoas.” (WERNECK, 2022). Este crescimento alarmante está relacionado com dois fatores que têm se auto complementados, que são as ideias extremistas e as Redes Sociais de Internet, onde esses pensamentos são facilmente publicados e difundidos apesar das proibições legais que pesam sobre a defesa ideológica feitas por esses tipos de grupos e movimentos.

O que torna essa situação mais grave, é que não são apenas conteúdos que estão sendo questionados, apesar da imprecisão histórica como eles são apresentados. Percebemos também, a intenção em equiparar essas obras negacionistas com os trabalhos feitos por historiadores

profissionais, principalmente a mídia com sua visão mercadológica. E existe ainda, o fato de os negacionistas históricos atribuírem aos seus trabalhos a ideia de estarem produzindo a verdadeira história, desconsiderando todos os esforços teóricos e metodológicos das obras reconhecidas e aceitas pela historiografia.

A partir de uma experiência pessoal como professor de história do Ensino Médio, em uma sala de aula de uma escola pública, onde debatíamos a formação da sociedade brasileira no século XIX, surgiu o tema e a motivação para desenvolver esse trabalho. Essa experiência ocorrida em 2019, e que, infelizmente, não é algo isolado nas escolas brasileiras, traz à tona o avanço de ideias que visam, através de ataques à disciplina de História, construir um discurso histórico negacionista com um viés ideológico de caráter extremista. Portanto, partindo do princípio de que o espaço da academia, como também o espaço escolar, são lugares em disputa, pretendo fazer uma pequena discussão sobre o reflexo da crise da historiografia, ocorrida no interior da academia, com a realidade do ensino de história escolar, buscando perceber, como alguns aspectos dessa crise, possibilitaram o surgimento do Negacionismo Histórico. E, para além desse debate teórico, buscamos compreender como o Ensino de História, com base na ideia de consciência histórica, pode contribuir para um aprendizado histórico que possibilite meios de lidarmos com essa questão.

Para dar cabo desta empreitada, procurei apoiar-me em diversos pensadores, seja da historiografia, da pedagogia ou de diferentes áreas do conhecimento, que possam contribuir de alguma forma com a proposta deste trabalho, que foi sendo construído como resultado de inquietações ao longo da minha vida como professor de História e que me levou também a buscar maiores informações e optar pelo curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, que é um curso de mestrado focado no trabalho desenvolvido pelos professores historiadores do Educação Básica. Ou seja, a ênfase curricular deste curso está na instrumentalização teórica e metodológica desse professor historiador, visando o seu desempenho prático mais consciente e efetivo, formando um profissional que domine não apenas os arcabouços teóricos da historiografia, mas, principalmente, que relacione esses conhecimentos com a realidade da sala de aula, no sentido de propor uma intervenção na sua própria prática.

Diante disso, a presente dissertação de mestrado foi sendo gestada como resultado de leituras, pesquisas e entrevistas, buscando desvelar e compreender **O Ensino de História em Tempos de Negacionismos Históricos**. Assim, foi trazido para o centro do debate e das análises, o trabalho desenvolvido pelos professores de história em sala de aula e como ele pode

contribuir, através do desenvolvimento de uma práxis baseada na ideia de consciência histórica, que possibilite ao jovem estudante de história do Ensino Médio, ampliação de seu pensamento histórico crítico/genético, dentro de um contexto em que presenciamos por todos os lados uma enxurrada de conteúdos históricos negacionistas, seja através da chamada grande mídia, seja em sites das redes sociais de internet, seja em canais de televisão, sejam nas comunidades em que estão inseridos, como a família, vizinhos, igreja etc., e também, através dos chamados “historialistas”, aqueles jornalistas que escrevem sobre história e que não se preocupam com o cuidado rigoroso na produção historiográfica, que tratam de questão polêmica de forma reducionista e ideologizante, confundindo a compreensão dos estudantes sobre os saberes históricos.

Assim, a partir da minha experiência de sala de aula, tenho observado que boa parte dos alunos desconhecem os mecanismos críticos, construídos por meio do desenvolvimento do pensamento histórico. Sendo mecanismos que vão contribuir para que eles possam compreender de forma mais clara a realidade em que estão inseridos. Ao mesmo tempo, esses jovens têm sofrido com o avanço de pensamento extremista de cunho ideológico que é produzido fora da sala de aula e que não leva em consideração todo o trabalho minucioso, técnico-científico, necessário na produção de qualquer obra séria, seja na historiografia, desenvolvido por um historiador, ou em qualquer outro campo do saber. Ora, podemos dizer, que esse desconhecimento dos estudantes é algo comum e corriqueiros nas diversas escolas espalhadas pelo Brasil, e que o trabalho do professor em sala de aula torna-se muito limitado já que vários outros elementos influem nessa atividade, como por exemplo a família, a igreja, os vizinhos, a mídia etc., como citado acima. Mas, acredito também, que o professor de história pode possibilitar ao estudante desenvolver uma nova postura que o leve a conhecer e indagar a sua realidade, por meio da consciência histórica. Um pensamento específico em que os jovens percebam as relações existentes nas temporalidades, e que estas experiências gerem interpretações da realidade que contribua para uma orientação que oferece um sentido melhor para a vida prática diante de um contexto excludente e opressor da nossa sociedade.

O que torna esse debate também relevante, no seu sentido acadêmico dentro da realidade do curso de Mestrado Profissionalizante de História, é que o tema Revisionismo Histórico e Negacionismo Histórico, dois conceitos que ainda não se apresentaram em trabalhos de dissertações nas Universidades que têm o curso do Profhistória. Pois, a pesquisa realizada no banco de dissertações no site do Profhistória, na preparação deste trabalho, não

resultou em nenhuma referência a esses dois temas. No entanto, por outro lado, decorrente do contexto político do Brasil atual, novas discussões acadêmicas têm surgido nessa direção, mas são ainda limitadas ao espaço acadêmico, sendo pouquíssimos materiais que têm chegado ao interior da sala de aula, ressaltando ainda mais a importância de fazermos essa discussão.

Partindo desta lacuna, iniciamos nossa pesquisa direcionando nosso olhar para as produções historiográficas referentes a esse tema, destacando as diferenças ou semelhanças existentes entre a produção historiográfica, o revisionismo histórico e o negacionismo histórico, visando sempre procurar perceber quais os impactos provenientes de suas relações com o Ensino de História. É importante pontuar que a abordagem apresentada nesta pesquisa, vai convergir com a proposta da linha de pesquisa do curso de Mestrado do Profhistória, que é Saberes Históricos no Espaço Escolar, já que a pesquisa se aproxima da ideia de que a produção historiográfica desenvolvida na academia tem uma relação muito próxima com o ensino e o aprendizado de História, destacando, portanto, o papel fundamental do professor de história através de sua prática em sala de aula.

Primeiramente, creio ser importante apresentar, dentro de uma discussão historiográfica, o papel fundamental do trabalho do historiador como relevante para evitar o surgimento das ideias negacionistas em História. Ou seja, destacamos que a construção do fato histórico requer um trabalho específico de um profissional qualificado. Que os fatos históricos, os livros de história e até os livros didáticos utilizados em sala de aula são resultados de um esforço de pesquisa e de escrita determinada por um conjunto de operações no campo historiográfico e que não pode ser feito de qualquer jeito, ou por qualquer um, para que não incorremos no erro de produções negacionistas da história e conseqüentemente, o seu ensino nas escolas.

Assim, para tornar essa pesquisa exequível partimos, inicialmente, com o levantamento bibliográfico das principais teorias referentes a historiografia, visando destacar um conjunto de ideias que tratem da produção historiográfica mais recente e atuante que sinalizem sobre a ideia de revisionismo histórico e negacionismo histórico; passando para os trabalhos desenvolvidos sobre o Ensino de História, principalmente aqueles relacionados ao espaço que esse campo de pesquisa tem ocupado nas pesquisas. E, por fim, as produções teóricas referentes a pedagogia, que visam contribuir com a análise voltada para um aprendizado transformador. Analisando e comparando essas fontes, busquei situar a abordagem teórica em que os professores de história possam se embasar para desenvolver melhor a sua prática em sala de aula.

Depois, foram aplicado questionário objetivo entre professores de história que atuam no Ensino Médio de escolas públicas da Bahia. Esse questionário, que se encontra no Anexo, foi elaborado no formato virtual, através do aplicativo do *Google Forms*, por conta da sua praticidade em aplicá-lo e em sistematizar os seus dados. A proposta foi reconstruir, pela narrativa dos professores, os caminhos percorridos da sua compreensão sobre o que é o negacionismo histórico, como ele se apresenta em sala de aula, e que impactos ele pode causar no ensino e aprendizado dos estudantes e na limitação do trabalho com consciência histórica. É importante destacar que a base desse questionário vem do *Projeto Residente: observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina*, coordenado pelo prof. dr. Luís Fernando Cerri, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), em 2018.

Por fim apresentamos a organização de dimensões propositivas, em que apresentamos possibilidades práticas aos professores de história de conhecerem e lidarem com o negacionismo histórico, seja através da conscientização, como apresenta Paulo Freire, ou a consciência histórica, como demonstra Jörn Rüsen, que são caminhos a serem perseguidos no ensino de História para a contribuição da formação de sujeitos conscientes e ativos nas tomadas de decisões para a vida prática.

No primeiro capítulo, intitulado *O Revisionismo Histórico: Um Fantasma Ronda a Academia e a Escola*, procuro centrar a escrita na explicação detalhada do que é o revisionismo histórico, sua origem, características e consequências desse termo na historiografia, iniciando essa discussão através de alguns aspectos conceituais da historiografia que estão relacionados com o nosso tema, para que assim tenhamos um lastro onde possamos levantar alguns argumentos sobre a influência de uma história revisionista e negacionista no trabalho desenvolvido na sala de aula da Educação Básica e, portanto, seus possíveis impactos no Ensino de História.

Defendemos a ideia de que é importante que o historiador, seja ele o profissional formado dentro da academia ou o prático, que não tem uma formação histórica específica, mas que escreve sobre história, diante das polêmicas que surgem em relação ao seu trabalho, se volte aos elementos basilares da produção historiográfica. Ou seja, voltar às teorias e metodologias básicas nas quais o conhecimento histórico está assentado. Pois, como afirmava Adam Schaff (1978), uma questão mal colocada pode falsear todo o encaminhamento do estudo. Portanto, o que pretendo afirmar é que colocações feitas por historiadores práticos, sem nenhuma base e critérios estabelecidos pela historiografia, e repetidas à exaustão por

autoridades públicas e pelos ditos *influencer* das redes sociais de internet, escamoteia o fato histórico, deturpando-o de forma tendenciosa, como aconteceu com a situação relatada por um jovem estudante do Ensino Médio, sobre a compreensão enviesada da Escravidão no Brasil que se tornou o mote para a realização da pesquisa.

É importante destacar de início, que a produção historiográfica defendida nesta pesquisa se aproxima da ideia de Muniz Albuquerque no seu texto *O Tecelão dos Tempos*, em que diz que “a historiografia é produto de uma operação, de uma atividade de atribuição de sentido aos eventos”. Que, apesar do termo ‘produção historiográfica’, que dá uma ideia de produto fabril, feito por autômatos, de forma fria, ascética e calculista, consideramos o resultado do fazer do historiador como um trabalho que envolve, além dos critérios rigorosos metodológicos e científicos, muita subjetividade e imaginação, sem, contudo, perder a sua validade como trabalho historiográfico sério. O que se difere das produções historiográficas negacionistas, que como veremos, falseiam a História por meio de apresentação de produções de cunho político ideológico.

Uma outra questão, que é decorrente do negacionismo histórico e que foi replicada em sala de aula, é como o professor de história vem lidando com essas situações, como na sua prática diária atua para evitar que os conteúdos ensinados sejam, de alguma forma deturpados e mal compreendidos por conta dessa onda negacionista. Portanto, esse aspecto, que é extremamente relevante dentro do campo do Ensino de História e da nossa pesquisa, será tratado no segundo capítulo, intitulado *O Negacionismo Histórico em Sala de Aula: Desafios do Ensino de História*. Aqui, vamos ter a sala de aula como foco de interesse, observando e analisando os efeitos desse fenômeno no ensino e na aprendizagem de História. Para isso, vamos trabalhar, inicialmente, com algumas referências bibliográficas que apresentam uma contextualização histórica do ensino de História no Brasil. Além, é claro, de outros textos pertinentes ao tema. Após essa abordagem bibliográfica vamos analisar, mediante os questionários aplicados aos professores de história de escolas públicas do Estado da Bahia, como o fenômeno do negacionismo histórico reflete na sala de aula, seja no momento da prática do ensino de história, seja na aprendizagem do conhecimento histórico pelos estudantes.

O estudo da historiografia é fundamental na formação do professor de história. É um dos lastros em que se deve apoiar a sua prática de ensino. No entanto, sabemos que a produção historiográfica é carregada de subjetividades. O que também não implica da sua desqualificação, pois como disse uma vez o historiador António Borges Coelho, em um texto

de Luís Alberto Marques Alves (2014, p.7): “O historiador tem de saber que, se não for consciente da sua capacidade de manipular [os fatos], ele manipula”. Portanto, um bom trabalho historiográfico é importantíssimo, mas o Ensino de História, como disciplina acadêmica e escolar, deve ser encarado, de uma vez por todas, como prioridade tanto entre os professores da Educação Básica, como os professores universitários e, principalmente, pelas políticas educacionais dos governos. Já que, será nas escolas da Educação Básica, que os estudantes terão acesso à possibilidade de construir o pensamento histórico, que consideramos de grande relevância para o seu posicionamento na vida, independente da área de conhecimento e de atuação por ele escolhida. Existindo, assim, a possibilidade de reafirmarmos a importância da História como disciplina fundamental na formação das humanidades, contribuindo para a existência de “um mundo diferente, provocado por pessoas que pensem de forma mais aberta, mais consciente e consistente e de forma mais interventiva e menos apática” (ALVES, 2014, p.8), reforçando a responsabilidade do Ensino de História.

A partir desse momento, o capítulo três, intitulado *O Ensino de História e a Consciência Histórica*, vai refletir sobre a importância do Ensino de História como um campo que precisa urgentemente se firmar nas discussões atuais. Pois, apresentado nos capítulos anteriores, existe uma ameaça real não só contra o ensino e a aprendizagem, mas também contra a História como uma área importante para o conhecimento humano. É bom lembrar, que essa ameaça está configurada na Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que “colocou mais uma vez a História em suspeição quando retirou a obrigatoriedade do seu ensino nos currículos do ensino médio do Brasil” (CAVALCANTI, 2018, p.250).

Essa lei, como também outras medidas tomadas por políticas educacionais, vem se apresentando na atualidade como mais um sintoma da grave doença por que passa a educação no Brasil. Uma educação cada vez mais elitista e mercadológica. No Ensino de História, principalmente realizado nas escolas públicas, onde as condições de trabalho dos professores agravam ainda mais essa realidade, percebemos nos últimos anos o crescimento exponencial dessas ações e, conseqüentemente, a ampliação de ideias negacionistas de diversas ordens, inclusive o negacionismo histórico. Portanto, é importante agora discutirmos como o Ensino de História pode se apresentar como possibilidades de confronto a essa questão posta.

O trabalho feito em sala de aula, por professores que buscam o enfrentamento ao negacionismo histórico no seu dia a dia, não pode estar limitado exclusivamente a essa ação. Pelo contrário, é necessário discutir e repensar políticas públicas de educação além das salas

de aulas, envolvendo sindicatos, partidos políticos e movimentos sociais que lutam pela educação, por exemplo, e onde se possa construir políticas educacionais que não violem o direito dos jovens estudantes da Educação Básica de terem respeitado um Ensino de História voltado para a formação de um cidadão consciente e crítico.

Diante de todas essas questões levantadas no decorrer da pesquisa, no capítulo quatro, intitulado *O Ensino de História no Combate ao Negacionismo Histórico*, chegamos no momento de trazer, como elemento prático nessa discussão, a criação de um *site* como dimensão propositiva, apresentando ainda, a Atividade Complementar (AC), como um tempo e espaço para a formação continuada, onde o próprio *site* possa ser utilizado como instrumento de qualificação dos professores durante esses momentos. Pois, de certa forma, eles podem estar interligados, já que buscam valorizar o conhecimento e meios para melhorar o trabalho docente, desenvolvendo práticas que tanto lhe auxiliie no combate ao negacionismo histórico, como para o seu dia a dia de sala de aula.

Esse *site* tem como finalidade possibilitar ao professor o acesso às diversas informações, materiais e relatos de experiências, que visam instrumentalizar esses professores no conhecimento do que vem a ser o negacionismo histórico e as suas implicações no ensino e aprendizagem de História. Além também, do desafio em apresentar um trabalho em que a consciência histórica seja um referencial a ser perseguido, contemplando os jovens estudantes para a possibilidade do desenvolvimento de uma orientação prática para a vida.

CAPÍTULO 1

O REVISIONISMO HISTÓRICO:

UM FANTASMA RONDA A ACADEMIA E A ESCOLA

“E se todos os demais aceitavam a mentira que o Partido impunha, se todos os registros contavam a mesma história, então a farsa era incorporada à História.”

George Orwell, 1984.

Geralmente, ao longo da carreira dos professores e professoras de história, é comum que vários temas históricos sejam discutidos e ocorram diversos debates durante as aulas, alguns até bem acalorados. Situações essas que são até desejadas por esses professores e professoras, pois com a participação dos estudantes existem grandes possibilidades de ocorrer a circulação dos saberes e por fim a aprendizagem histórica. No entanto, a partir do ano de 2017, comecei a perceber que entre os questionamentos trazidos pelos estudantes, apareciam alguns que poderiam ser considerados estranhos em relação a determinados conteúdos históricos. Para termos uma ideia do que pretendo dizer, vou apresentar um breve relato de um episódio ocorrido comigo no ano de 2019 em uma sala de aula de uma turma do Ensino Médio em uma escola pública em Salvador.

Nessa turma eram discutidos os fatores que contribuíram para a formação da nação brasileira no século XIX. Ao apresentar os personagens envolvidos nesse assunto mencionei que o processo histórico foi conduzido por uma elite escravocrata e que o discurso produzido por essa elite excluía a participação da população pobre, mestiça e negra dos principais eventos. Neste momento, um estudante, se posicionando a cerca da Escravidão, fez referência a uma

fala do atual presidente, que tinha ocorrida em 2018 em um programa de televisão, e que ele concordava com o ponto de vista apresentado pelo político. Na época, o candidato à presidência, tinha afirmado que os portugueses não pisaram na África durante a Escravidão e que foram os próprios negros que entregavam outros para serem escravizados.

Diante dessa fala, tomei o posicionamento do estudante a princípio como algo normal e corriqueiro nas aulas de História. Partindo então desse ponto, expliquei o fato através de uma contextualização histórica baseada tanto nos argumentos historiográficos conhecidos, como também através do próprio livro didático trabalhado pela turma. Ressaltei ainda, que o argumento utilizado pelo atual presidente apresentava um entendimento equivocado da história e que era altamente tendencioso e racista, já que minimizava a Escravidão e procurava lançar a responsabilidade de séculos de violenta exploração sobre os escravizados e não no sistema escravista perverso.

Após essa explicação, que achei de certa forma satisfatória do ponto de vista histórico, pensei que a questão tinha sido elucidada. Mas, no entanto, percebi pela continuação da discussão, que o problema apresentado não era o entendimento do fato histórico em si, ou a falta dele. A questão no fundo era se o estudante concordava ou não com a explicação historiográfica que lhe foi dada. Pois ele, após a exposição, retomou a palavra e disse que entre o “ponto de vista” do professor e o “ponto de vista” do atual presidente, preferia ficar com o do presidente. Aqui então se apresentou a questão de que o jovem estudante percebia os saberes históricos e mesmo o ensino de História como uma questão relativa, de diferentes pontos de vista. Então, a partir desse posicionamento, passei a explicar-lhe que as pessoas têm todo o direito de terem um entendimento diferente sobre determinado acontecimento histórico desde que saibam apresentar seus argumentos dentro das bases teóricas historiográficas reconhecidas, conforme os critérios científicos adotados.

Findando essa conversa, onde ainda se falou sobre como se desenvolve a produção do conhecimento histórico, o estudante manteve o seu posicionamento inicial, levando-me a perceber uma outra coisa, que não era mais uma questão de se ter uma dúvida sobre determinado fato histórico, ou de compreender a História de uma forma relativa, de pontos de vistas contrários, mas de perceber as coisas dentro de um entendimento com um viés ideológico. Esse estudante estava renunciando a um saber específico construído por diferentes pensadores ao longo do tempo e se apegava a um argumento que negava e que falseia acontecimentos importantes da nossa história por conta de uma determinada proposta

ideológica. Inclusive um tipo de pensamento que ia contra a sua própria história, a sua própria existência, já que ele é negro e estudante de escola pública da periferia da cidade de Salvador.

A partir dessa experiência, passei a acompanhar com maior atenção em minhas turmas, as falas específicas dos alunos em determinados temas da história, e percebi que muitas delas se assemelhavam com o posicionamento do estudante relatado aqui. Desde então, busquei entre leituras específicas sobre o revisionismo histórico e em particular o tema do negacionismo histórico e, através das discussões ocorridas nas disciplinas do curso de Mestrado Profissional de Ensino de História, compreender melhor esse momento por qual passa o ensino de História e a influência de um pensamento de posição extremista na aprendizagem histórica dos estudantes, como também compreender a origem desse movimento dentro do contexto dos debates historiográficos feitos dentro da academia como também fora dela, destacando aqui obras de história escritas por, como sinaliza Malerba: "historiadores práticos", que têm conseguido uma maior visibilidade, mediante um trabalho mercadológico poderoso, desses escritos entre a comunidade estudantil.

Existe uma disputa política derivada de concepções de mundos diversos. Essa disputa permeia as nossas relações sociais, inclusive no interior da escola. Lembramos que por conta disso ainda nos ronda o fantasma do movimento Escola Sem Partido¹. Ou seja, no caminhar da nossa existência somos chamados a tomar posicionamentos sobre a realidade que nos é imposta todos os dias e que nesse mundo sempre serão apresentados embates, disputas, contradições, diferentes propostas e interesses, que podem contribuir para a qualidade social, ou não. E essas demandas requerem um posicionamento, uma tomada de decisão, pois não existe neutralidade nem a isenção. Essas concepções diferentes de mundo só serão compreendidas através da ação de um pensamento crítico bem elaborado e desenvolvido, facilitando um melhor e acertado posicionamento frente às demandas apresentadas.

Assim sendo, penso que essas questões que perpassam por toda a nossa vida, tanto no campo individual como no social, e que demandam uma tomada de posicionamento, as vejo

¹ Escola Sem Partido (1): "Criado em 2004 [por Miguel Nagib, advogado], com o objetivo de 'dar visibilidade à instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários', a organização Escola sem Partido se apresenta como um 'movimento' e como 'uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológico das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior'". ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

como de extrema importância para a construção de uma realidade melhor. Pois, ao sermos diariamente convocados a nos posicionarmos sobre pontos de vistas conflitantes em face a diferentes realidades sociais, como por exemplo a realidade da mulher, do negro, do índio, da família, da educação, do trabalho, da política etc., será a consciência crítica desenvolvida sobre essas realidades, que irá nos afastar ou nos aproximar de uma concepção mais progressista ou de uma mais conservadora, influenciando tanto no aspecto individual como no coletivo, principalmente no coletivo, já que partimos do princípio, como bem disse Freire (2019), que não existe o “homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo”.

Diante disso, o Ensino de História precisa fazer sentido para que os estudantes possam desenvolver potencialidades que melhor lhes permitam se posicionarem dentro da realidade concreta em que estão inseridos. O historiador Jörn Rüsen trata desta questão em suas obras, pois, ao apresentar a Didática da História propõe trabalhar o aprendizado de história em uma concepção ampla, que vai além da sala de aula e que está intimamente relacionada com o trabalho da consciência histórica, que conforme ele conceitua, é “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam a sua experiência de evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”. (RÜSEN, 2001, p.57) Assim, nesse contexto, o professor de história tem um papel fundamental em construir estratégias para o trabalho com a consciência histórica, ressaltando que a importância dessas discussões sobre o aprendizado histórico em sala de aula, deve ter como ponto de destaque o impacto do negacionismo histórico nas escolas.

Vamos iniciar essa discussão primeiramente por alguns aspectos conceituais da historiografia que estão relacionados com o nosso tema, para que assim tenhamos um lastro onde possamos levantar alguns argumentos sobre a influência de uma história revisionista e negacionista no trabalho desenvolvido na sala de aula do Ensino Básico.

No dia 30 de julho de 2018, o então candidato à presidência da República, Jair Bolsonaro, disse em um programa de televisão que: “Se for ver a história realmente, os portugueses nem pisavam na África, eram os próprios negros que entregavam os escravos”. Essa fala teve repercussões, tanto no meio acadêmico, como fora dele, chegando também nas salas de aulas de história em todo Brasil. Ora, essa fala poderia passar por mais uma asneira ditas por pessoas que desconhecem a história e ignoram os fatos históricos do seu país. No entanto, isso deixa de ser um mero incidente de uma fala qualquer, mesmo dita por um candidato à presidência do Brasil, quando começamos a perceber que historiadores

profissionais escrevem e publicam coisas que terminam, de certa maneira, endossando comentários como esse, já que eles apenas visam os interesses midiáticos para a produção e venda dos chamados *best sellers*, apesar da qualidade serem bastante questionadas.

Assim, diante do relato que apresentei, na figura de professor de história do ensino básico de um lado, onde procuro apresentar todo o cuidado em diversos momentos de construir uma explicação sólida baseada nos saberes históricos de referência, e por outro lado a fala enviesada do atual presidente da República, podemos pensar algumas questões importantes que ainda nos são bastante atuais e relevantes e que estão ligadas não só ao trabalho do professor como também ao fazer do historiador, como por exemplo: por que esse fato histórico, a Escravidão, como também a Ditadura Militar, são pautas do Revisionismo e do Negacionismo Histórico? Que interesses existem por traz dessas infundadas observações sobre esses fatos históricos? Que grupos sociais procuram produzir e divulgar esse negacionismo histórico? E por fim, e de forma nenhuma menos importante, como os historiadores profissionais vêm lidando com essas questões? Uma outra questão que é decorrente do negacionismo histórico e que foi replicada em sala de aula pelo estudante é como o professor de história também vem lidando com essas questões. Sendo que esse ponto, que é extremamente relevante dentro do campo do Ensino de História e da nossa pesquisa, será tratado em um capítulo específico mais adiante.

Inicialmente traremos algumas considerações conceituais para nos situarmos teoricamente dentro da historiografia sobre os temas que serão tomados como base para a compreensão da nossa pesquisa, como é o caso da produção histórica relacionada ao conceito de revisionismo histórico. Temos diante de nós um conceito que não é algo recente na historiografia, mas que ultimamente vem se tornando foco de bastante atenção por parte não só de historiadores profissionais como também de historiadores práticos.

Quando desenvolvemos nossa pesquisa, no caso a que agora apresentamos, nos deparamos com questões teóricas procedimentais. Por exemplo: ao se discutir o trabalho do historiador geralmente ele é denominado de produção historiográfica. No entanto, o texto de Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2009), *O Tecelão dos Tempos: o historiador como artesão das temporalidades*, vai questionar o termo “produção”, que segundo ele, herdamos de Marx e de Certeau devido à visão mecanicista que está impregnada no sistema social, econômico e político em que vivemos. Muniz prefere utilizar o termo “tecelão” e o historiador como um artesão que vai tecendo a sua historiografia. Assim, nos deparamos com duas

abordagens para se pensar a construção da escrita historiográfica, a de produção e a de tecelão. Ao optar por uma delas, o historiador corre o risco de ter o seu trabalho desqualificado? Não, pois a desqualificação do trabalho do historiador não se apresenta mediante a sua escolha subjetiva sobre qual caminho que ele prefere trilhar em relação ao tipo de abordagem utilizada na sua atividade de escrita. A desqualificação da obra do historiador se dará quando ele se afasta dos pressupostos teóricos e metodológicos que a Ciência História estabeleceu.

E aqui nos deparamos com uma outra problemática que se tornou uma grande celeuma nos meios historiográficos nos últimos 40 anos, a qual diz respeito sobre o entendimento, ou não, da História como uma ciência. Apesar de ser um tema já bastante discutido, penso que para entendermos melhor essa questão, primeiramente deve-se separar a Ciência História das outras ciências já desenvolvidas, como por exemplo as Ciências Naturais e as Ciências Exatas. Ora, a História como ciência enquadra-se nas Ciências das Humanidades, que apresenta características próprias e específicas, onde se permite com maior tranquilidade a presença da subjetividade em todo o processo de construção historiográfica, seja na pesquisa, na análise e na escrita. Vimos como isso acontece nas escolhas em que o historiador é constantemente chamado a fazer. No entanto, essas escolhas, como já foi dito, obedecem a determinados critérios teóricos-metodológicos. Importante ressaltar que a revisão histórica é um processo necessário para a consolidação da historiografia e que se baseia em critérios científicos, diferentemente do revisionismo histórico que se pauta por elementos ideológicos, como veremos detalhadamente mais adiante. Dito isso, vamos buscar perceber o que sabemos até o momento sobre o que é o *revisionismo histórico*, quando esse termo surgiu pela primeira vez, quais suas principais características e quais suas consequências para a historiografia e o ensino de História.

1.1 O REVISIONISMO HISTÓRICO: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS GERAIS

O termo *revisionismo histórico* não se apresenta como uma ideia nova ou desconhecida no meio acadêmico. A origem do termo, para alguns historiadores, vem da expressão “revisão processual”. Termo que surgiu na França do século XIX, a partir do caso Dreyfus². Durante o

² O Estado francês condena em 1894 o oficial judeu Alfred Dreyfus por traição. O caso ganha uma repercussão nacional, quando intelectuais liderados por Émile Zola, que escreveu sua famosa carta *J'accuse...!* (Eu acuso),

século XX, o termo recebeu diferentes significados. Vai aparecer no contexto marxista, em que Eduard Bernstein teoriza a necessidade de “rever” certas concepções de Marx³. Sendo seguida de outras “revisões” para além dos marxistas, como nos anos 1930, Vladimir Jabotinsky, vai ser qualificado de revisionista por rejeitar a via diplomática para a criação do Estado judaico na Palestina e projetava sua criação através do uso da força⁴. Durante o Cisma Iugoslavo em 1948 a palavra revisionismo torna-se sinônimo de traição⁵. Portanto, esse conceito tem se apresentado como significado camaleônico, conforme o texto *Revisão e Revisionismo*, de Enzo Traverso (2017), que ainda assinala que essas controvérsias apresentadas não diziam respeito, diretamente, à escrita da história.

É importante destacar que não existe uma escola revisionista dentro da historiografia. Quando se trata dessa questão historiográfica, Traverso estabelece distinções no termo revisionismo. Ele pontua a existência de uma clara diferenciação entre “revisões” historiográficas e o revisionismo. As “revisões” seriam resultados metodológicos, que dizem respeito à forma, ou método de se empregar as fontes; e, considerando também um outro aspecto dessas “revisões”, que seria uma mudança de paradigma interpretativo, ou seja, um novo olhar sobre as fontes históricas. Portanto, segundo Traverso, as “revisões” da história são legítimas e mesmo necessárias, “uma análise escrupulosa das fontes e do acesso a uma documentação essencial até então inacessível” (TRAVERSO, 2017, p.32). Por outro lado, aquelas “revisões” cuja releitura do passado tem como objetivo implícito destacar uma determinada visão política representa uma conotação negativa e é designada como revisionismo. Desta forma Traverso (2017) apresenta essas diferenciações:

“Existem, portanto, revisões de natureza diferentes: algumas são fecundas, outras discutíveis, outras, enfim, profundamente nefastas. Fecunda é a revisão dos “novos historiadores” israelitas que reconhece uma injustiça até agora negada, que se junta à memória palestina e lança as bases para um diálogo israelo-palestino. Discutível é a revisão de Furet que acaba, em *O passado de uma ilusão*, por pôr radicalmente em

pedem a revisão do processo. Dreyfus ainda passou cinco anos preso na Ilha do Diabo, sendo solto em 1899 sem nenhuma reparação e tendo a sua inocência reconhecida pelo Estado apenas em 1906. O caso Dreyfus representou um exemplo de como forças ultranacionalistas francesas, formadas por militares e a elite jurídica e econômica da época, utilizaram da condenação de um oficial inocente para incentivar um clima antisemita na França para que os nacionalistas obtivessem a hegemonia na sociedade. Representa um típico caso de *Lawfare*, o uso da justiça de forma manipulada e ilegal para fins de se obter um resultado político determinado.

³ Eduard Bernstein, em fins do século XIX e início do século XX, começou a rever postulados centrais da teoria marxista. Ele mesmo assumia o nome de ‘revisionismo’ para caracterizar as suas posições políticas e teóricas.

⁴ Vladimir Jabotinsky foi o fundador do sionismo revisionista e defendia a ideia de que o estabelecimento de Israel teria que vir acompanhado da criação de uma Muralha de Ferro militar, política e econômica que eliminaria qualquer resquício de esperança dos palestinos em resistir ao colonizador.

⁵ O Cisma Iugoslavo foi resultado de um projeto revisionista desencadeado por Tito contra o marxismo-leninismo e o campo socialista dirigido pela União Soviética. Por conta disso, a Iugoslávia é expulsa do Cominform, órgão que reunia todos os partidos comunistas europeus.

causa toda a tradição revolucionária – fonte, a seus olhos, dos totalitarismos modernos – e por fazer uma apologia melancólica do liberalismo como horizonte inultrapassável da história. Nefastas, por fim, são as revisões de Nolte e De Felice cujo objetivo – ou pelo menos a consequência – é o de recuperar a imagem do fascismo e do nazismo”. (TRAVERSO, 2017, p. 35)

Alguns historiadores que também trabalham com essa questão, como Patrícia Valim e Alexandre de Sá Avelar, denominam essa distinção negativa, ou nefasta como diz Traverso, como “revisionismo ideológico”, termo recolhido da obra *Assassinos da Memória*, de Pierre Vidal-Naquet, onde eles esclarecem que:

“Em seu já clássico *Assassinos da memória*, Pierre Vidal-Naquet inaugurou um significado conjunto de obras historiográficas que desmontou as falácias antisemitas e ideológicas produzidas por indivíduos como Robert Faurisson, explicitando que os negacionistas são: revisionistas ideológicos e inescrupulosos falsificadores do passado”. (VALIM e AVELAR, 2020)

Assim sendo, é necessário esclarecermos qual a conotação que se determina ao termo revisionismo. Pois, é conhecido dos historiadores profissionais a existência na historiografia da revisão histórica, onde diversas obras históricas são fruto de um trabalho de revisão, podendo ser revisto as fontes utilizadas, os conceitos empregados, as análises interpretativas etc., como bem citou Traverso. Questões essas que fazem parte do universo do trabalho do historiador, demandando uma constante revisão dos postulados sobre os fatos históricos. Portanto, esse trabalho historiográfico não deve se transformar em um campo de batalha partidário, onde o revisionismo histórico produza obras ideológicas de cunho revanchista. Dito isso, com o intuito de evitar confusão na interpretação do conceito de revisionismo positivo com o revisionismo negativo ou ideológico, vamos doravante empregar o termo *revisionismo* no seu sentido de uma revisão histórica negativada, conforme a utilizam a maioria dos estudiosos sobre o tema. Ao longo do texto traremos diversos exemplos dessas situações para ilustrar esse revisionismo histórico.

Em seu livro, *Assassinos da Memória: um Eichmann de papel e outros ensaios sobre o revisionismo*, Pierre Vidal-Naquet trabalha vários exemplos de ideias que surgem tidas como certas, mas que não se sustentam diante de uma análise histórica rigorosa. Como exemplo ele cita um trabalho de pesquisa norte-americana sobre a existência do canibalismo, onde diz o seguinte:

“O livro de Arens [o pesquisador] segue o modelo tradicional dos empreendimentos jornalísticos-científicos nos Estados Unidos: o professor X emite alguma teoria monstruosa – por exemplo, os nazistas, na verdade, não mataram os Judeus, ou ainda, a civilização humana vem de outro planeta, o canibalismo não existe. Como os fatos depõem contra ele, o argumento principal de X consiste em exprimir, no tom moral mais elevado possível, seu próprio desprezo por todas as provas que falam contra ele (...). Tudo isso provoca X ou Z a publicarem um esclarecimento como esse. X torna-se então o tão discutido professor X e seu livro consegue resenhas respeitadas de não-especialistas no *Time*, *Newsweek* e *New Yorker*. A seguir, abrem-se os canais do rádio, da televisão e as colunas dos jornais. Em outras palavras, nesse caso, trata-se não de verdade nem de ciência, mas simplesmente de publicidade ou espetáculo universitário.” (VIDAL-NAQUET, 1988, p.21)

O trecho acima ilustra bem, e de forma até irônica, como as ideias revisionistas surgem, são divulgadas e ganham espaços na sociedade, e o senso comum se encarrega de aceitá-la como verdade. E quando se trata da verdade, Vidal-Naquet é bastante direto nas suas colocações, pois para ele esse campo não existe entre os revisionistas, “cabendo aos historiadores arrancarem os fatos históricos das mãos dos ideólogos que os exploram” (VIDAL-NAQUET, 1988, p.34). Pois, para ele, os revisionistas são alguns historiadores que simplesmente tentam substituir a verdade insuportável pela mentira tranquilizadora. Ele diz ainda que as técnicas mais evidentes dos revisionistas são a mentira pura e simples e o apelo a uma documentação completamente fantástica.

Portanto, como já dito que não existe uma escola revisionista dentro da historiografia, o que temos é uma ação ideológica por parte de alguns historiadores e por historiadores práticos, mas que escrevem sobre história, que por conta de suas convicções política, deliberadamente agem no falseamento da História em defesa de suas convicções, que através de uma incapacidade argumentativa diante de uma infinidade de dados e trabalhos históricos, se remetem a pura e simples deturpação de fatos históricos, a mentira e, às vezes também, ao recorrente ataque à pessoa do historiador, taxando-o com epítetos de esquerdista, de comunista, de participante de uma conspiração maléfica que visa a dominação do mundo etc. Vidal-Naquet vai dizer que no plano da moral intelectual e da probidade científica, eles representam uma falsidade (1988, p.80). Pois, a visão dos acontecimentos por uma subjetividade extremada e consequentemente ideológica, contamina qualquer tipo de argumentação histórica.

Podemos perceber também, essa mesma linha de raciocínio, na obra escrita por Domenico Losurdo, *Guerra e Revolução*, que apresenta ótimas exemplificações através de trabalhos de alguns historiadores que agiram de forma ideológica e tendenciosa nas suas abordagens. Enquanto na sua obra, Vidal-Naquet lutava contra os revisionistas do Holocausto

como Paul Rassinier e Robert Faurisson, Losurdo tem como foco demonstrar que o alvo principal dos revisionistas François Furet e Ernst Nolte, é todo o ciclo histórico que tem início em 1789 e culmina em 1917, e o fio condutor dessa gigantesca releitura do mundo contemporâneo visa a liquidação da tradição revolucionária de 1789 até os dias de hoje. (LOSURDO, 2017, pp.14-15)

Na sua leitura sobre o revisionismo histórico, Losurdo vai identificar a relação entre essa forma de se fazer história e o neoliberalismo / conservadorismo. Ele afirma que: “é nítida a convergência entre o revisionismo histórico e o neoliberalismo. Na realidade, trata-se de duas faces diferentes – uma mais diretamente política, outra mais propriamente historiográfica” (LOSURDO, 2017, p. 34). E ele não deixa de ter razão na sua análise, já que percebemos essa conexão nos diferentes historiadores citados, desde aqueles (Faurisson e Rassinier) que foram desmascarados por Vidal-Naquet e que defendiam o fascismo e o nazismo, até os que veremos mais adiante, entre os historiadores brasileiros, que atuam na construção de uma visão tendenciosa e limitada da ditadura militar de 1964 e que foram postos a nu por historiadores que partiam de uma análise mais profunda do negacionismo histórico, como Carlos Zacarias, Demian Melo, Gilberto Grassi, Marcos Napolitano e muitos outros.

Aponta ainda Losurdo que os praticantes do revisionismo histórico, geralmente, desviam a sua análise do fato histórico para os seus protagonistas, “assumindo uma forma de acusação contra os intelectuais.” Ele ainda acrescenta, citando Hegel, que “em vez de enxergar nas rebeliões uma expressão das ‘contradições’ objetivas, tudo é explicado com o recurso a ‘uma anomalia e um transitório paroxismo doentio’. É esse tipo de explicação que se reafirma com o revisionismo histórico.” (LOSURDO, 2017, pp. 44,47). Ou seja, foge-se de um trabalho científico histórico consistente, onde busca-se entender todas as nuances do fato histórico, mesmo com seus elementos contraditórios e inconclusivos, para enfatizar o caráter ideológico, falseando a história ao produzir obras históricas tendenciosas.

Ao se aprofundar em sua análise, Losurdo procura não perder de vista as relações existentes entre o revisionismo histórico, com seu caráter nitidamente ideológico, e o movimento político. É importante pontuarmos essa questão, já que a História não se faz fora de um contexto social concreto, onde vários fatores estão em jogo, conforme destacam dois textos clássicos bem conhecidos no campo da História, os quais apresentam a relação intrínseca e o peso do contexto social sobre a ação humana. O primeiro é de Marc Bloch que diz:

“‘Ciência dos homens’, dissemos. É ainda vago demais. É preciso acrescentar: ‘dos homens, no tempo’” (BLOCH, 2001, p.55), e o segundo texto de Karl Marx, onde sinaliza que:

“Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos.” (MARX, 2011, p.25)

Portanto, a História tende a refletir esse tempo, como temos percebido que a prática do revisionismo histórico tem buscado também refletir, de forma política e ideológica, produções que descaracterizam o fazer historiográfico, tanto na academia como no ensino básico, procurando imprimir uma visão de mundo neoliberal e conservadora.

O termo utilizado por Losurdo para ilustrar essa tendência é ‘*desespecificação*’. Ele descreve dois procedimentos de como isso se desenvolve. Primeiro os intelectuais revolucionários são tachados de loucos e segundo, as massas populares com suas reivindicações, são denominados plebeus e vulgares, se assemelhando aos bárbaros. Desta análise de Losurdo podemos compreender um pouco melhor a intencionalidade puramente ideológica em determinadas obras revisionistas. Portanto, para Losurdo, a intenção dos revisionistas históricos está em deslegitimar o sentido revolucionário e transformador da Revolução Francesa e da Revolução Russa. De maneira semelhante, nos deparamos hoje na historiografia nacional com obras que apresentam a mesma postura ideológica em relação aos temas da Escravidão e da Ditadura Militar.

Ao tratar do revisionismo histórico, essas questões apresentadas por Losurdo, apontam para o viés ideológico que está por trás dessas abordagens. Descaracterizando a história através da negação de fatos, faz-se a naturalização da falsificação do passado. Além de promover a desvalorização da historiografia produzida nas academias por historiadores sérios, como também a desvalorização do professor de história do ensino básico. Pois, esse revisionismo ideológico impede o debate e inibe o conhecimento baseado em metodologias científicas. Patrícia Valim e Alexandre de Sá Avelar (2020) tratam com seriedade essa questão em seu texto fazendo um importante alerta. Eles dizem que:

“Não se deve simplificar o entendimento do negacionismo histórico, reduzindo a complexidade do problema ao baixo repertório cultural e intelectual dos falsificadores da história. Mesmo que os negacionistas sejam pessoas moralmente

condenáveis, não estamos diante de um problema cognitivo”. (VELIM e AVELAR, 2020)

É importante considerar, que tanto no trabalho de Vidal-Naquet, como no de Losurdo e de outros intelectuais que se debruçam sobre o revisionismo histórico, percebe-se a relação que fazem com a questão da ideologia. Tornando-se, portanto, fundamental que entendamos esse conceito para termos uma visão mais clara, tanto da origem do negacionismo histórico, como das suas implicações na historiografia e no ensino de História. Portanto, pensando nesses aspectos, vamos discorrer um pouco o que vem a ser a ideia de ideologia a partir do trabalho de Leandro Konder, *A Questão da Ideologia*, procurando perceber o assunto negacionismo dentro dessa perspectiva.

Konder inicia destacando o quanto é antiga a discussão sobre o tema da ideologia, e que pode ser “entendido como o registro de pressões deformadoras atuando sobre o processo de elaboração do conhecimento” (KONDER, 2020, p.23). Esse conceito apresenta múltiplos significados, mas, no entanto, de suma importância para compreendermos os problemas das sociedades, sejam elas situadas no passado como na atualidade. Será, portanto, nesse sentido que pensamos a ideologia quando a tratamos como elemento essencial para entendermos o negacionismo histórico. Destaco que Konder vai apresentar seu estudo sobre a ideologia dentro de uma abordagem marxista, o que acredito não prejudica o nosso estudo, pelo contrário, acredito que vai ampliá-lo, já que nessa perspectiva teremos uma visão aprofundada do fenômeno. Portanto, seguindo nessa direção, e tendo a obra de Konder como referência, vamos trazer alguns elementos que contribuam para o entendimento do negacionismo histórico como uma prática que propõe conduzir a História dentro de uma abordagem ideológica.

Ao tratar a ideologia em suas obras, Karl Marx vai apresentar o que os teóricos determinaram posteriormente de conceito forte, que é um conceito que está relacionado a uma distorção do conhecimento, uma ideia vinculada à alienação, ou ao estranhamento. Essa perspectiva de Marx sobre a ideologia é resultado de sua crítica ao trabalho de Hegel na sua análise do Estado. Ou seja, nessa crítica Marx “se deu conta do que era, de fato, uma construção ideológica” (KONDER, 2020, p.38). Em um breve resumo sobre essa análise de Marx o que temos é que para Marx o Estado foi concebido no sentido de representar os interesses da propriedade privada. Daí a necessidade do Estado, ao longo da História, desenvolver modelos de cidadania para o qual o sujeito deva se enquadrar, ou induzido a se enquadrar. Portanto, vai

ser o movimento operário que, inserido na nova ação histórica transformadora, poderia levar o pensamento a compreender a realidade e reagir às distorções ideológicas (KONDER, 2020, p. 42). Ou seja, segundo Konder, para Marx a ideologia:

“Era a expressão da incapacidade de cotejar as ideias com o uso histórico delas, com a sua inserção prática no movimento da sociedade. E se dava conta de que essa incapacidade, também precisava ser compreendida historicamente.

No desdobramento da sua argumentação, lemos: “A consciência nunca pode ser uma coisa diferente do ser consciente”. (KONDER, 2020, p.47).

Portanto, a fragmentação da sociedade através da divisão do trabalho, fez com que os seres humanos não se reconhecessem “coletivamente, de maneira imediata, no que fazem. E é a partir desse “estranhamento” que o Estado se estrutura como “figura” independente, (...) comprometida com a cisão.” (KONDER, p.48). Ou seja, dentro dessa divisão no interior da comunidade humana é que o Estado surge com a finalidade de manutenção dessa divisão. Aponta Konder, ainda citando Marx, que:

“As ideias da classe dominante – sustentava o filósofo – são, em cada época, as ideias dominantes. Quer dizer: a classe que possui o poder *material* na sociedade possui ao mesmo tempo o poder *espiritual*. A classe que dispõe dos meios de produção material também dispõe dos meios de produção espiritual. (KONDER, 2020, p.49)⁶

Assim, compreendemos que as obras produzidas pelos pensadores da classe dominante serão consideradas obras de interesse comum a todos os integrantes da sociedade. Como diz Marx, citado por Konder: “conferir a suas ideias a forma de universalidade, apresentando-as como as únicas ideias plenamente válidas e razoáveis” (KONDER, 2020, p.49). Portanto, é importante destacar, que alguns desses ideólogos acreditavam fielmente que as obras que produziam representavam a verdade, o que induziram alguns indivíduos a agirem “sem intenção criminosa, sem dolo, ao adotar um modo de pensar ideologicamente distorcido.” (KONDER, 2020, p.50), já que elas são ideias que representavam, e ainda representam, os interesses da burguesia.

Diante de tudo que foi dito até o momento sobre ideologia, devemos perceber que a construção ideológica está localizada dentro de uma visão de mundo específica, defendida por determinado ator ou grupo social, e muitas vezes, essa defesa se dá de uma forma onde não exista uma intenção deliberada de promover um ato criminoso, como pontuou Konder.

⁶ Essa referência pode ser encontrada em MARX, K. e ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*, São Paulo: Boitempo, 2007, p. 47.

Relacionando esse aspecto com a questão do negacionismo histórico, podemos perceber que algumas obras históricas, tanto para o público geral, como para os estudantes em livros didáticos, são consideradas como se estivessem cumprindo uma função social importante, como por exemplo na formação da cidadania. No entanto, sabemos nós, que elas estão saturadas de elementos, como demonstrou Marx, para dar sustentabilidade aos interesses da classe dominante.

Konder aponta ainda que, Horkheimer e Adorno, que escreveram *Dialética do Esclarecimento*, apresentaram a diferença entre a ideologia dominante no século XIX à ideologia do século XX, a qual “adquiriram um poder muito superior àquele que Marx poderia ter imaginado no século XIX, graças a criação da *indústria cultural*” (KONDER, 2020, pp. 90,91). Assim, consideramos que atualmente, a ideologia dominante que se expressa através da indústria cultural como pensou Horkheimer e Adorno, tem atingido a escola com muito mais intensidade do que antes, graças ao avanço das tecnologias de informação, principalmente através de aparelhos de *smartphones* no uso das redes sociais da internet. E são justamente por meios de canais como *Youtube*, *WhatsApp*, *Instagram*, *Facebook* e outros, que muitos pensadores negacionistas encontraram espaço para fazerem divulgação de seus trabalhos, atingindo uma ampla gama de pessoas, fundamentalmente os jovens, que são o grupo que geralmente faz mais uso dessas redes, recebendo, portanto, em primeira mão a visão ideologicamente distorcida sobre a História. Assim, como cita ainda Konder, em relação ao conceito de indústria cultural diz:

“Eles [Horkheimer e Adorno] denunciam o funcionamento dos meios de comunicação de massa e a indústria do entretenimento como um sistema que não só assegurou a sobrevivência do capitalismo como continua exercendo função essencial em sua preservação, reprodução e renovação” (KONDER, 2020, p.21)

Assim, dentro da proposta de preservação, reprodução e renovação do capitalismo, nós percebemos elementos que são a base para ação do negacionismo. Pois, segundo Konder, Adorno vai afirmar:

“Que nas condições atuais desapareceu a velha distinção entre *episteme* e *doxa*, isto é, entre conhecimento e opinião. Para a ideologia dominante, tudo é opinião, mas algumas opiniões são falsas e outras são corretas. O poder de persuadir os indivíduos das opiniões corretas está ligado à capacidade da ideologia dominante de se apoiar em todo um vasto sistema educativo, em toda uma organização da formação cultural corrompida que é proporcionada ao amplo público consumidor” (KONDER, 2020, p.94).

O que foi destacado por Horkheimer e Adorno no texto acima, ilustram alguns embates ocorridos no interior das salas de aulas de História, onde conteúdos discutidos pelos professores estão sendo considerados como meras opiniões, quanto são abordados na perspectiva negacionista. Ora, o grande problema nessa questão está na dificuldade apresentada pelos estudantes, seja na formação do seu pensamento histórico ou advinda pelos meios de comunicação, de conseguirem separar a *episteme* da *doxa*. Ou seja, do conhecimento produzido em bases científicas das meras opiniões retiradas do senso comum. E como nos lembra Carlos Fico, “a opinião é livre, mas ela não é conhecimento objetivo”. (2011, p.34)

Um outro elemento a ser trazido dentro da abordagem sobre a ideologia feita por Konder está no trabalho desenvolvido por Bakhtin sobre o tratamento dado à linguagem. Nesse ponto podemos perceber também mais uma forma de atuação do negacionismo histórico. O texto diz o seguinte:

“O caminho por onde a investigação da ideologia pode avançar é, então, o caminho proporcionado pelo estudo de todos os tipos de atos de fala. É no que os sujeitos falam (ou então nos silêncios sintomáticos, isto é, no que os sujeitos calam no interior do discurso que estão fazendo) que se processa a criação ininterrupta da ideologia” (KONDER, 2020, p.125)

Portanto, a questão da ideologia apresentada por esses pensadores é importante no confronto com as ideias negacionistas, já que se pode perceber que o negacionismo histórico é resultado de uma proposta ideológica, onde as ideias visam falsear o conhecimento com fins de defender uma concepção de mundo ultraconservador representado por camadas da burguesia dominante. Essa conclusão resulta da percepção que fazemos por meio da análise dos pensadores aqui citados. Por exemplo, Bakhtin apresenta como elementos ideológicos são usados para o silenciamento de alguns grupos sociais considerados incômodos; Horkheimer e Adorno, ao tratar da indústria cultural, nos permite compreender como o uso massivo das redes sociais de internet contribuem para a divulgação dessas suas ideias; e, Marx, vai destacar como algumas obras visam reforçar e dar sustentação à dominação da classe dominante.

Para além desses pensadores, não devemos perder de vista a relação que suas ideias têm com a historiografia e principalmente com o Ensino de História e o seu resultado. Pois a abordagem histórica a partir de um viés ideológico produz o tema que estamos pesquisando, o negacionismo histórico, gerando desse contato uma produção distorcida e acrítica, que

falseando a História, busca falsear a realidade, como os pensadores acima bem pontuaram, e que destaca Napolitano, quando diz que:

“O ‘negacionismo histórico’ pode ser incluído na grande família dos negacionismos científicos, das fake news e da fake History, com o agravante de ser utilizado, normalmente, para ocultar crimes de Estado, diluir suas responsabilidades e lutar contra a ‘justiça reparativa’ a vítimas e seus herdeiros diretos e indiretos. Os discursos negacionistas na História se alimentam dos mesmos princípios da ‘má ciência’, ou seja, discursos que querem se passar por científicos, mas na verdade são falseadores da crítica, da descoberta da verdade e da reflexão.” (NAPOLITANO, 2021, p. 96-97)

Diante disso, faz-se necessário reforçar a importância do rigor científico na abordagem dessas questões. Para Mannheim se não atuarmos dentro dessa concepção, dessa busca de “mergulhar fundo nas incertezas características da nossa época e, controlando-as, compreendê-las melhor”, não conseguiremos desenvolver uma “visão mais abrangente da realidade” (KONDER, 2020, p. 78). Portanto, é fundamental percebermos o revisionismo histórico como algo extremamente danoso para a Ciência História e dedicarmos maiores atenções sobre esse fato. Pois, esse negacionismo histórico tem chegado nas escolas, e a partir de 2016, devido às disputas políticas recentes ganhando mais força. E, se despindo de toda vergonha, está escancarada nas falas dos estudantes do Ensino Médio, que reproduzem as informações das redes sociais sem nenhum tipo de filtro histórico e pensamento crítico. Sendo que as redes têm sido o meio mais utilizado pelos negacionistas para a sua divulgação, como o caso exemplificado aqui, numa tentativa de desconstruir o trabalho feito pelos professores. Portanto, antes de adentrarmos na discussão do impacto do negacionismo na sala de aula da Educação Básica, tema do segundo capítulo, se faz necessário darmos uma olhada na historiografia produzida recentemente e tentar identificar quais possíveis relações existem com o negacionismo histórico.

1.2 O REVISIONISMO HISTÓRICO E A HISTORIOGRAFIA: ALGUNS ASPECTOS A CONSIDERAR

A Historiografia pode ser compreendida como o conjunto dos trabalhos desenvolvidos pelos historiadores ao longo do tempo, desde o primeiro momento em que o homem começou a escrever sobre os acontecimentos do passado até aos textos históricos

atuais. Como bem diz Durval Muniz: “a historiografia é produto de um trabalho de atribuição de sentido aos eventos, aos acontecimentos do passado” (ALBUQUERQUE JR., 2009, p.14)

A historiografia vem de uma longa trajetória se solidificando em um conhecimento essencial para todos aqueles que se aventuram na produção ou na arte de escrever sobre os fatos ocorridos no passado, ou seja, em escrever a História. Esse conhecimento tem a sua própria historicidade, ele foi sendo construído a muito tempo atrás desde Heródoto e outros gregos e romanos, na Antiguidade, passando por diversos trabalhos na Idade Média e Moderna, tendo o seu auge de produção a partir do século XIX com as obras dos positivistas, no século XX pelos *annalistas* da Nova História e por marxistas.

José D’Assunção Barros diz, que quando a História voltou seus olhares para si mesma, através da história da historiografia, é que veremos se constituir em campo científico. (BARROS, 2013, p.21). No entanto, nas últimas quatro décadas, a produção historiográfica começou a passar por uma “crise existencial”, onde alguns historiadores envolvidos em um contexto social e cultural chamado de pós-modernidade, passaram a questionar a capacidade do seu ofício em explicar os acontecimentos do passado, o que vai abalar os alicerces da História como ciência. A partir do trabalho desenvolvido por Wagner Geminiano dos Santos: *A Invenção da Historiografia Brasileira Profissional, Acadêmica: geografia e memória disciplinar, disputas político-institucionais e debates epistemológicos acerca do saber histórico no Brasil (1980-2012)*, podemos vislumbrar um pouco essa questão.

Ele vai assinalar que o seu trabalho está centrado em como a historiografia brasileira, a partir de 1980, foi sendo definida, pensada e discutida pelos historiadores. Partindo da análise de revistas especializadas de história ele vai procurar entender como as “disputas em torno de concepções de mundo, de ciência, de História e de como esta deveria ser praticada, circulada e socializada” (SANTOS, 2018, p. 15).

Para exemplificar essa disputa no seio da historiografia, ao analisar a realidade brasileira apresentada a partir de 2013, Geminiano é levado a perguntar pelo que fizeram os historiadores brasileiros quando produziram história nas últimas quatro décadas. Indagação levantada diante de posturas estranhas de alguns historiadores em lidar com determinados fatos da nossa historiografia, principalmente quando esses historiadores são conhecidos e respeitados entre os seus pares e publicam obras de cunho revisionista. Carlos Zacarias citando Caio Navarro de Toledo, diz que esses trabalhos “teriam contribuído para ‘levar água para o

moinho' dos ideólogos” (SENA JR., 2017, p.17), como por exemplo Daniel Aarão Reis, “historiador de esquerda que disputava a memória diante das investidas do inimigo tornava-se um dos principais porta-vozes da nova historiografia revisionista brasileira”. (SENA JR, 2017, p.73)

É importante considerar, que não pretendemos aqui desqualificar toda a produção historiográfica de Aarão Reis, mas pontuar, que como ele, muitos outros historiadores, mal-intencionados ou não, abraçaram em suas novas teses, propostas de cunho revisionistas, que relativizando a produção historiográfica sobre o tema, se aproximaram de defesas ideológicas e, conseqüentemente se afastaram dos critérios científicos tão fundamentais nessas produções. Considerando, que o abandono de concepções marxistas pelo historiador a partir dos debates na década de 1990, não deve ser motivo para desqualificar a sua obra, desde que não se escancare a porta do relativismo, onde tudo é possível e que nada de consistente perdura.

Portanto, consideramos, que a questão discutida sobre a Ditadura Militar apresenta também uma abordagem representativa do fato, como naturalmente é toda percepção dos acontecimentos históricos. No entanto, precisamos apontar e discutir quais argumentos são levantados para se defender determinado ponto de vista e não outro. Assim, é a partir dessa análise e comparações com outras construções historiográficas de diferentes historiadores, que trabalham com esse mesmo tema, que podemos perceber se existe um aspecto ideológico forte e por quais finalidades esse aspecto se encontra ali. Por esse motivo é que apresentamos essas observações, já que temos percebido que muitas mudanças de posicionamentos, que alguns consideram apenas revisões históricas, são na verdade posicionamentos revisionistas, que atendem diferentes interesses que estão longe da produção historiográfica que tanto prezamos. Por fim, considero a fala de Carlos Fico, bastante pertinente:

“Esses debates [a chamada ‘crise da História’ nos anos 1990] - aqui grosseiramente resumidos - deram margem a algum relativismo, ou neorrelativismo, de modo que a busca de objetividade deve ser constantemente revigorada para a efetiva qualificação da História e do historiador”. (FICO, 2021, p. 44)

Assim, dando prosseguimento a nossa abordagem, um outro trabalho que vai no mesmo sentido da tese de Geminiano e, portanto, de análise da crise historiográfica brasileira, é o texto de Francisco Falcon *A Identidade do Historiador* (1997), onde ele faz um breve histórico dessas disputas, ocorridas entre os anos 1950 e 1980, onde “a produção historiográfica brasileira é marcada por uma espécie de dialética da tradição e da inovação” (FALCON, 1997). Ou seja, o

embate que ocorria, apesar das propostas diferentes de concepções históricas, se concentrava dentro de um embasamento comum da realidade histórica, como o próprio Falcon apresenta:

“Por algum tempo, no entanto, essas duas formas de *ser historiador* conviveram entre si em variados *lugares* institucionais. Não foi uma espécie de convivência pacífica, especialmente nos anos 1960 e 70, e já fiz referência a tal fato. Mas o que agora interessa é um outro aspecto dessa questão, pouco lembrado em geral - o fato de que essas duas concepções tão distintas acerca da prática historiadora - a tradicional e a inovadora - tinham ainda assim um embasamento comum: um certo consenso sobre o que se chama de realidade histórica, ou a história matéria (Pierre Vilar), quer dizer, reconhecia-se sem muita dificuldade que a história enquanto conhecimento, isto é, a história-disciplina, é portadora de alguma forma de suposição acerca da existência de algo bastante real -a realidade histórica (ou o passado, como alguns preferem dizer); em suma, a história possui sempre um referente na ordem do real.” (FALCON, 1997, p.17).

O que percebemos é que, apesar das tensões existentes e de apresentarem diferentes propostas de se pesquisar e de escrever a História, as duas concepções apresentadas no texto (a tradicional e a inovadora) tinham como certeza de que o resultado da produção se daria dentro de uma verdade objetiva.

Diante disso, nos é apresentada a questão fundamental a ser pensada pelos atuais historiadores, já sendo uma polêmica durante vários anos na historiografia, e que diz respeito diretamente ao modelo conhecido como “pós-moderno”. Ou seja, ao escrever a história o historiador produz um material verdadeiro? A história é uma ciência? São questões polêmicas, sem consenso entre historiadores e que permitem, caso não tenhamos o devido cuidado, a possibilidade de uma descaracterização do fazer historiográfico, gerando trabalhos completamente afastados de algo, minimamente condizente, como diz Malerba, com uma “reflexão histórica para a formulação de problemas, na pesquisa documental e na análise teórica e metodologicamente embasadas” (MALERBA, 2014). Portanto, vamos nos ater um pouco mais sobre o que vem a ser uma História Pós-Moderna através do trabalho de José D’Assunção Barros, no seu livro *História e Pós-Modernidade* (2018).

Barros começa destacando que um dos objetivos do seu livro está em “pontuar algumas questões que fazem parte do circuito das polêmicas historiográficas pós-modernas” (BARROS, 2018). E por ser uma questão polêmica, “poucos historiadores assumem explicitamente o rótulo de pós-modernistas”. No entanto, esses historiadores também acreditam que “haja um modo específico de fazer a história para qual a designação [pós-modernista] parece ser razoavelmente adequada”. (BARROS, 2018, p.13). É dentro desse embate que hoje percebemos a importância

dessa discussão nos meios acadêmicos. No entanto, discorreremos sobre essa questão não com o intuito de se estabelecer uma vigilância e cerceamento dos trabalhos produzidos pela historiografia pós-moderna, mas, de pontuar a importância das características inerentes à disciplina História, frente ao surgimento dessas novas abordagens e suas possíveis consequências.

Lyotard, por exemplo, segundo Barros, foi o primeiro, ao publicar em 1979 o texto *A Condição Pós-Moderna*, a adotar essa noção, e ali ele vai apresentar uma importante característica da pós-modernidade na historiografia que é a “perda da credibilidade nas grandes metanarrativas ou explicações totalizadoras que procuravam dar conta da história ou de outras instâncias do mundo humano” (BARROS, 2018, p.14), como por exemplo, a Metanarrativa Iluminista e a Metanarrativa Marxista.

Barros não vai adentrar na polêmica sobre as razões para os descréditos das metanarrativas, fazendo apenas uma pequena referência à explicação dada por Frank Ankersmit, em seu artigo *Historiografia e Pós-Modernidade* (1989), que as grandes metanarrativas sobre o “triunfo da Razão” ou sobre a “emancipação do Proletariado” perdem a sua importância mundial quando a Europa deixava de ser o centro do mundo no segundo pós-guerra e também a crise do Socialismo Real. Tudo isso é um aspecto bastante significativo e que já percebemos na discussão feita por Domenico Losurdo, apresentada acima.

Um outro aspecto que Barros apresenta como tentativa de explicar essa crise historiográfica vai estar no trabalho de Remo Bodei, *A História tem sentido?* (1997), que diz:

“o que estaria sendo questionado, nos tempos recentes seria um antigo padrão historiográfico (...) que abrangia inúmeras variações – das positivistas às historicistas e marxistas -, e agora era esta aliança entre história e utopia que se via contestada. Um mundo historiográfico descrente das utopias, mas não necessariamente sem ideologias, seria essencialmente a faceta do pós-moderno, de acordo com a análise desenvolvida por Remo Bodei”. (BARROS, 2018, pp.15-16).

É importante considerar sobre esse trecho de Remo Bodei, filósofo italiano (1938-2019), que boa parte do seu trabalho se concentrava nos pensadores utópicos dos séculos XVIII e XIX e, ainda segundo Barros, a utopia que sempre foi representada por um lugar:

“a partir do romance de Louis-Sébastien Mercier intitulado *O ano 2440* (1771) a utopia deixa de ser “impossível” para ser “realizável”. A História passa a ser dotada de um telos. Este poderia ser um paraíso na terra ou um mundo sem desigualdades,

ou ainda o Império da Razão. Teria sido este grande padrão o que entra em crise em tempos recentes”. (BARROS, 2018, p.16)

Estas questões levantadas são extremamente importantes e que precisam ser discutidas pelos atuais historiadores com maior profundidade e clareza. Barros, através do trabalho de Frederic Jameson, *Pós-Modernismo como Lógica Cultural do Capitalismo Tardio*, destaca o seguinte:

“A Historiografia se transforma ela mesma em produto de consumo que, em alguns casos, predispõe alguns dos sujeitos produtores do conhecimento histórico a toda ordem de concessões à Grande Mídia, pulverizando seus objetos de estudo para oferecer às diferentes faixas do público consumidor o produto historiográfico de sua predileção em um novo padrão de operação historiográfica no qual por vezes se deslocam para segundo plano, instâncias que até então sempre haviam sido centrais para a história, como a precisão no trabalho com a base documental ou a obrigação de se ater a enunciados verdadeiros (embora mediados pelas diversas subjetividades que o historicismo moderno e outras correntes haviam reconhecido como inerentes ao trabalho do historiador)”. (BARROS, 2018, p.20)

Esse trecho é bastante elucidativo em relação à discussão que venho propondo aqui, estando bastante relacionada com as consequências advindas da crise da historiografia iniciada nos anos 1980 e que estão se refletindo nesse contexto atual conhecido como a pós-modernidade. Ou seja, quando a construção historiográfica se afasta de seu objeto de estudo, das evidências dos fatos históricos, e se desloca para a supervalorização do subjetivismo e do relativismo, pode-se estabelecer uma abordagem da história que possibilita o surgimento de obras de cunho revisionista. Ou seja, seria necessário, não o endurecimento da disciplina histórica, mas, a valorização dos critérios metodológicos e científicos quando da construção dos fatos históricos pelos historiadores, tendo maiores cuidados nas abordagens ideológicas.

Não podemos perder de vista que o revisionismo histórico é resultante de diversos fatores, sejam eles os sócio-políticos ideológicos existentes na sociedade, sejam presentes em trabalho de alguns historiadores profissionais, que como Daniel Aarão, Marco Antonio Villa entre outros, seguiram o caminho de uma história que visa apresentar mais os aspectos ideológicos do que a própria realidade histórica, como também aqueles que escrevem sobre história mas que não têm uma formação de historiador, como Eduardo Bueno, Laurentino Gomes e Leandro Narloch. Sobre estes últimos Jurandir Malerba traz uma excelente discussão no seu texto *Acadêmicos na Berlinda*.

Partindo do debate sobre a História Pública, Malerba procura pontuar qual o perfil e o tipo de história que é produzida pelos historiadores práticos, os quais, segundo o autor são leigos, não têm uma formação acadêmica em História, mas que apresentam uma perícia

narrativa e contam com articulações mercadológicas. Ele aponta que o lado bom disso tudo, é a crescente demanda social pela História. Porém, vai ser o seu lado ruim que nos interessa aqui, pois o problema está “justamente o da qualidade dessa história feita por pessoas sem treinamento profissional” (MALERBA, 2014, p.32). Entre esses historiadores práticos ou leigos por ele citados, se encontram Eduardo Bueno, Laurentino Gomes e Leandro Narloch. Todos considerados sucesso de público, com altas vendas e conhecidos nas Redes Sociais e na grande mídia. Vejamos as considerações feitas por Malerba ao formular uma crítica à obra *Um Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil*, de Narloch:

“Sob a bandeira do “politicamente correto”, mal se disfarça uma visão altamente conservadora, quando não reacionária, retrógrada, eurocêntrica e preconceituosa da/sobre a história do Brasil. Por exemplo, em relação a negros e índios, Narloch reproduz uma interpretação típica das classes senhoriais brasileiras do século XIX segundo a qual a construção do Brasil foi obra de europeus (portugueses) e o Brasil fez-se quase que apesar da existência de negros e índios. Segundo essa interpretação, baseada numa filosofia iluminista e hegeliana da história, de acordo com a qual a civilização europeia estaria na ponta de um processo civilizatório único, teleológico e universal rumo à perfectibilidade humana – e, portanto, aos europeus caberia levar as luzes de sua civilização aos povos mais atrasados –, a melhor coisa que aconteceu com os índios brasileiros e com os negros trazidos da África foi seu encontro com os portugueses, seus verdadeiros libertadores. Não vou rebater essas inverdades, replicando com historiografia, pois não é disso que se trata, mas aguça a curiosidade intelectual pensar na razão do aparecimento de “leituras” tão francamente conservadoras numa época como a que vivemos, quando se discute socialmente e se aplicam no Estado diferentes políticas de inclusão racial e social.” (MALERBA, 2014, p.38)

Assim, essa observação contundente feita por Malerba nos provoca a considerar a existência das relações intrincadas do revisionismo com as questões ideológicas presentes na sociedade. No texto acima, ele desnuda a intencionalidade “altamente conservadora, quando não reacionária, retrógrada, eurocêntrica e preconceituosa da/sobre a história do Brasil”, de Narloch. Ou seja. É importante que a historiografia brasileira produzida tanto na academia, como no Educação Básica, esteja atenta e denuncie o avanço nefasto do revisionismo histórico. Sena Júnior nos faz um precioso alerta sobre essa questão.

“Obviamente que esse deslocamento não se dá sem abalos e a contrapartida da operação revisionista é a denúncia promovida por setores críticos da historiografia. A propósito, quando o movimento revisionista se inicia ainda timidamente nos anos 1990 com a obra de Argelina Figueiredo, quando ele se consolida e se robustece, nos anos 2000, com os desdobramentos dos trabalhos surgidos dos projetos sobre a história oral dos militares, realizado pelo CPDOC da FGV na década seguinte ele se amplia e ganha adesão de pesquisadores como Daniel Aarão Reis, já se pode dizer que este movimento é capaz de atrair cada vez mais as novas gerações e favorecer a emergência de discursos abertamente de direita, como foi o caso daquele proferido pelo deputado Jair Bolsonaro, do Partido Social Cristão (PSC), que homenageou a

memória do coronel Carlos Alberto Brillante Ustra na votação da Câmara dos Deputados que apreciou o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, no dia 17 de maio de 2016.

Como todos sabem, Ustra, recentemente falecido, foi o algoz da ex-militante da Vanguarda Armada Revolucionária – Palmares (VAR-Palmares) Dilma Rousseff, e o voto do capitão Bolsonaro, não foi apenas uma provocação, mas uma demonstração de que se faz necessário aos historiadores promoverem o bom combate das ideias, para garantir que as perspectivas da “boa memória” não culminem na imposição do esquecimento e, mais do que isso, no retorno dos projetos autoritários que um dia se pretendeu sepultar” (SENA JR, 2017, p.77).

1.3 O REVISIONISMO HISTÓRICO E O ENSINO DE HISTÓRIA: UM COMEÇO DE CONVERSA

Para refletir sobre essa questão e nos ajudar a entender a importância desse debate no interior da historiografia brasileira, e como isso vai ser reproduzido na prática do professor do ensino básico, vamos dar uma olhada no trabalho de Dissertação de Diana Berman, chamada *A produção do novo e do velho na historiografia brasileira: debates sobre a escravidão*, que foi defendida na PUC-RJ em 2003 e tinha como objetivo “entender as transformações sofridas pela historiografia da escravidão nos últimos anos”. Para atingir esse objetivo ela vai confrontar obras de historiadores brasileiros de diferentes gerações a partir de uma divisão entre a “velha” e a “nova” historiografia. Ressaltando que essa divisão não foi criação da autora, pois em seu texto ela procura “identificar os argumentos que justificam essa adjetivação”. (BERMAN, 2003, p.11)

A análise das obras feitas por Berman, procurou mostrar as diferentes concepções historiográficas por parte dos historiadores em relação à Escravidão, destacando “um movimento de fragmentação do conhecimento histórico e de questionamento da possibilidade de uma explicação objetiva da realidade histórica” (BERMAN, 2003, p. 9). Ou seja, ela pretendeu mostrar que os “novos” historiadores tratam a Escravidão na perspectiva de “uma história cultural, capaz de recuperar a subjetividade na história, de apreender o homem como agente do processo histórico”, diferentemente da outra concepção intitulada de “velha historiografia”, onde se desenvolve um “pensamento preocupado em apreender a realidade social como uma totalidade, em que as diversas esferas da atividade humana interagem de maneira complexa”. (BERMAN, 2003, p. 17)

Essas transformações ocorridas na historiografia, trazidas pelo texto de Berman, permitiram o fortalecimento de um discurso, que segundo Demian Melo, vai culminar numa cristalização de uma interpretação culturalista, indeterminista e, em suma, pós-moderna, que visava apresentar uma imagem da escravidão como um pacto entre senhores e escravos. Esses caminhos estão em consonância com a proposta de uma história pós-moderna, apresentando concepções ideologizantes nas suas abordagens das questões mais difíceis e sensíveis como a Escravidão, o Nazismo, o Holocausto, a Ditadura Militar, entre outros, abrindo brechas para a atuação das ideias do revisionismo histórico, tanto produzidas pelos próprios historiadores profissionais, como os chamados por Jurandir Marleba, de historiadores práticos ou leigos.

A Escravidão brasileira, que como bem pontuou Berman em sua dissertação, que está sendo pensada na academia e chegando nas escolas, apresentam a possibilidade de um ensino distorcido de um fato tão caro e importante para a nossa sociedade atual, principalmente porque ainda vivemos dentro de um contexto preconceituoso e racista. É importante considerar também, que esse aspecto ressalta o quanto que a produção historiográfica influi no ensino de História, e como é importante que os professores do ensino básico estejam atentos ao que se produz no interior da academia. Essa ponte ainda precisa de sérios reparos. Em um capítulo específico deste trabalho buscaremos nos aprofundar melhor na questão da atuação do docente de História em meio a essa realidade revisionista.

Para entendermos melhor a relação do revisionismo histórico com o ensino de História é importante darmos uma olhada em como estão configurados os atores que atuam no espaço da sala de aula do Educação Básica. Essa discussão torna-se necessária porque, como vimos, a prática do revisionismo histórico não se limita a um debate da historiografia nos centros acadêmicos, ela deve ir muito além e ser apropriada e debatida pelos professores do Educação Básica. Pois ela pode partir de uma construção historiográfica que apresente um certo caráter desvirtuado em seus critérios metodológicos e científicos, para apresentar um discurso ideológico, conforme Losurdo ponderou, composto por elementos neoliberais e conservador.

Esse é o tipo de discurso que tem chegado às salas de aulas de escolas brasileiras, principalmente nos temas considerados sensíveis da nossa historiografia, como já citamos aqui: as Revoluções Francesa e Russa, o Holocausto, o Nazifascismo, a Escravidão brasileira, a Ditadura Militar de 1964 no Brasil, entre outros. Portanto, ao dirigir o nosso olhar para o espaço da sala de aula onde, pela prática desenvolvida pelo professor de história, percebemos os elementos envolvidos na aprendizagem histórica, vamos buscar produzir, nos capítulos

seguintes, algumas narrativas que nos permitam compreendermos com maior clareza como se dá a ação concreta do negacionismo histórico no ensino de História e destacar a importância de um aprendizado histórico bem embasado teoricamente a partir de uma abordagem da didática da história.

Para isso, adiantamos aqui que a discussão de Jörn Rüsen torna-se fundamental. Em seu texto *Aprendizado Histórico*⁷ ele destaca alguns aspectos que considera importante sobre o aprendizado histórico, tais como: a consciência histórica e sua importância no aprendizado, as formas de aprendizado, os níveis do aprendizado e os objetivos do aprendizado, as mudanças pelas quais passou a didática da história, ao mesmo tempo em que faz uma crítica às teorias do aprendizado que ainda não conseguiram desenvolver “uma síntese coerente das dimensões próprias às teorias do aprendizado na análise didática do aprendizado histórico”. Assim, ele considera que concepções teóricas do aprendizado podem ser aplicadas às especificidades da história no curso da didática da história tendo a consciência histórica como seu objeto mais importante.

Ou seja, através da formação da consciência histórica, que se percebe a aprendizagem histórica, sendo que “a didática da história se volta para aqueles processos mentais ou atividades da consciência sobre os quais afinal se funda a referência do aprendizado histórico à história” (RÜSEN, 2010, p. 42). E diante de todo esse processo mental a evidência desse aprendizado se dará através da narrativa histórica. Portanto, sintetiza Rüsen: “O aprendizado histórico pode, portanto, ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem”. (RÜSEN, 2010, p. 43)

Rüsen sinaliza, que o “aprendizado histórico pode ser posto em andamento, portanto, somente a partir de experiências de ações relevantes do presente” (RÜSEN, 2010, p. 43). Essa ideia vai ao encontro, de uma certa forma, ao pensamento freiriano de que os estudantes possuem previamente uma “leitura do mundo” adquirida nas interações extraclasse. É a partir dessa interação que ele busca ampliar essa “leitura”. Como Rüsen da mesma forma aponta, que dessas experiências surgem os questionamentos, em relação ao passado, que o levará a

⁷ Capítulo do livro: Jörn Rüsen e o Ensino de História organizado por Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins.

apreender o conhecimento histórico, que se transformará numa narrativa, no qual se constrói a identidade histórica.

Rüsen estabelece que “o objetivo do aprendizado histórico pode ser definido, desde a perspectiva de uma didática da história, como o trabalho, viável praticamente, de caracterizar e de diferenciar a competência narrativa” (RÜSEN, 2010, p. 47). Que podem ocorrer em quatro sentidos: 1) a experiência abre os olhos para a história; 2) essa experiência está relacionada a subjetividade dos receptores; 3) que por sua vez se relaciona ao movimento entre sujeitos diferentes, na qual se constrói, a cada vez, a identidade histórica; 4) o aprendizado então deve ser organizado de modo que suas diferentes formas sejam abordadas, praticadas e articuladas em uma relação consistente de desenvolvimento dinâmico.

Toda essa discussão feita através de Rüsen, tem por objetivo apresentar a possibilidade ao professor da Educação Básica, de se dispor de um referencial teórico que o auxilie na construção de uma prática de trabalho interpretativo dos acontecimentos do passado através da consciência histórica, tornando-os significativos para os estudantes, o que corrobora para que eles possam lidar, de forma assertiva, com o revisionismo histórico. Assim sendo, de acordo com Rüsen, a aprendizagem constitui a centralidade da didática da história e que seus fundamentos estão na própria ciência da História, “porque a aprendizagem histórica só pode ser entendida se forem também entendidos os respectivos processos e formas de lidar com a experiência do passado. Pois é somente por intermédio desses processos que o passado se torna história” (SCHMIDT, 2017, p.62).

Portanto, a questão central na aprendizagem histórica é compreender como o pensamento histórico contribui para orientar, temporalmente, a vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis). Quando se propõe um processo de ensino e aprendizagem é necessário partir da vida prática dos sujeitos (professores/alunos). Daí se vai às teorias da aprendizagem, depositárias dos conceitos históricos, sejam substantivos ou epistemológicos. Nessa relação do ensino e aprendizagem se percorre um processo constitutivo semelhante ao da produção do conhecimento histórico. O trabalho como fonte torna-se fundamental como técnica de ensino. Assim, a matriz ruseniana da didática da história sugere uma relação entre teoria da História e a própria didática da história. Tal relação pressupõe uma via de mão dupla, tanto torna-se necessário que o processo de ensino e aprendizagem da História precise consultar a ciência de referência sobre as diversas formas e os diversos conteúdos pertinentes à

aprendizagem, como as produções teóricas, requerem um olhar mais atencioso a tudo que se vem sendo produzido na Educação Básica.

Diante disso, as discussões sobre o revisionismo histórico, que está concentrada na academia e gira, em grande parte, em torno de questões historiográficas, ainda apresenta um vazio dos efeitos dessas discussões em relação ao ensino de história nas escolas. Percebemos o historiador ocupar os espaços públicos e virtuais para divulgar a historiografia frente as ondas negacionistas, mas ainda pouco se trabalha sobre a invasão dessa onda no meio escolar, no contexto da sala de aula e muito menos na forma como os professores do ensino básico devem lidar com tudo isso, reforçando, portanto, a relevância de uma pesquisa que trate dos impactos do negacionismo histórico no ensino de história. Por isso a importância de entendermos, não apenas como esse fenômeno age na historiografia, mas principalmente, no ensino de história escolar, na prática dos professores da educação básica e no aprendizado dos estudantes.

Existem algumas possibilidades de enfrentamento ao revisionismo histórico na academia, como por exemplo: usar os espaços públicos, sejam eles físicos ou virtuais, para que historiadores profissionais possam discutir essas questões; pensar sobre o regime de verdade na História, reforçando alguns princípios metodológicos que se baseia a História; estabelecer elementos básicos para a produção mediante esse mundo de *fake News*. Essas propostas não significam a volta ao positivismo, pois a crítica ao cientificismo não deve significar abandonar todo o pacote.

Em relação ao espaço escolar, os professores de história da Educação Básica podem também desenvolver meios para usar os espaços públicos, sejam eles físicos ou virtuais, para discutir essas questões na perspectiva da sala de aula. Uma outra ação para lidar com a questão em sala de aula seria promover meios para os estudantes lidar com a consciência histórica. Sendo que, devido a imprecisão com que é tratada a historiografia pelos negacionistas, o professor, através da aprendizagem histórica, pode percorrer o processo constitutivo da produção do conhecimento histórico através de trabalho com fontes. Ou seja, ao conhecer esse processo, o estudante se apropria de elementos que lhe permite entender a construção do fato histórico, o que lhe permite evitar as falsificações históricas, inclusive até a perceber a divulgação de notícias falsas, as *Fakes News*.

Os historiadores precisam entrar nesse debate. Deve existir um engajamento público dos historiadores, sem que isso signifique que os historiadores busquem controlar a produção,

mas afirmar sem nenhuma dúvida, que somos profissionais da história. Devemos, como historiadores profissionais, eliminar as dúvidas da capacidade da História em produzir conhecimento verdadeiro, verídico. Aquilo que apresenta adequadamente a realidade, mesmo que esteja limitada pela compreensão do historiador daquele momento. Os historiadores devem fazer afirmações verdadeiras, claro que isso não significa, como dito, a volta ao positivismo. Aprendemos a ter um olhar crítico sobre a ciência para evitar a manipulação dos fatos históricos. Daí a aceitar qualquer resposta sobre a História de igual valor é tão ingênuo como aceitar a verdade histórica como a verdade absoluta. Não acredito em uma historiografia que renuncie ao seu compromisso com a verdade, mesmo alguns afirmarem que vivemos no momento da pós-modernidade. Mesmo quando não conseguimos realizar esse pacto com a verdade, continuamos perseguindo a verdade, ou mostrando caminhos mais próximos da verdade. Portanto, esse caminho a ser trilhado, dentro do espaço da historiografia e no espaço escolar, está relacionado com o conceito de revisionismo histórico. Esse conceito, que já foi trabalhado por vários historiadores, precisa ser discutido mais uma vez com possibilidades de proposições concretas para o ensino e aprendizagem de estudantes da escola pública, desmistificando os falsários da historiografia e seus “assassinos da memória”.

E por fim pensar também, dentro desse contexto de disputas, a formação do professor de História. Pois, o trabalho desenvolvido na academia nessa formação vai ser de fundamental importância para o trabalho desenvolvido na Educação Básica, principalmente no Ensino Médio, onde a História como disciplina vem sendo gradativamente desmontada, perdendo seu espaço nas Matrizes Curriculares, inclusive, isso está refletido nos novos livros didáticos que diluíram o seu conteúdo em meio às outras disciplinas das ciências humanas. Erinaldo Vicente Cavalcanti, faz um alerta sobre esse aspecto, dizendo que:

“Se o ensino de História encontra-se, no momento, em uma encruzilhada, e se já foi decretada sua sentença de morte no ensino médio, por meio da Lei n.º 13.415/2017, isso ocorre, também, porque esse ensino nunca foi prioridade entre uma larga parcela de historiadores e/ou departamentos de História das universidades brasileiras. Não podemos negar que há exceções. Mas são, exatamente, exceções. Se o ensino da História, hoje, encontra-se encurralado, nós que atuamos como profissionais desse campo de conhecimento temos nossa parcela de responsabilidade. (CAVALCANTI, 2018, p. 264)”

Portanto, diante de tudo apresentado até aqui, o ensino de História requer (urgentemente) um olhar cuidadoso e atento em todos os espaços em que ele circula, seja na academia, que precisa, como o texto de Cavalcanti trata, ser discutido e fortalecido amplamente

na formação dos professores, inserido no currículo do curso de História e não nas faculdades de Educação, como um elemento secundário, ou seja na sala de aula do ensino básico, onde os professores lidam diretamente com essas demandas. Tendo, portanto, essa pesquisa como mais um elemento de contribuição ao trabalho do professor de história, como veremos nos capítulos seguintes.

CAPÍTULO 2

O NEGACIONISMO HISTÓRICO NA SALA DE AULA:

DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA

“Na medida em que, hoje em dia, a nossa sociedade está em crise, se interroga e hesita, a educação torna-se, por sua vez, um lugar posto em questão, um lugar de tensão e de debate. Nesse sentido, ela se constitui num espaço político-pedagógico e de liberdade, em que os homens preocupados em se situar podem, portanto, lutar por uma existência mais autêntica e uma sociedade mais justa.”

Moacir Gadotti, Pedagogia da Práxis

No primeiro capítulo, apresentei o relato da minha experiência como professor de história da Educação Básico, pontuando a presença do negacionismo histórico no relato de alguns alunos do Ensino Médio, e discutimos como se originou o negacionismo histórico e suas principais características. Situações como essas por mim relatadas não são as únicas, infelizmente, tornaram-se corriqueiras nos últimos anos em inúmeras salas de aulas das escolas brasileiras, suscitando diversos debates nas Academias e até fora dela, como também diversos trabalhos de pesquisas, que estão sendo feitos no sentido de compreender esse fenômeno.

Nesse segundo capítulo, vamos ter a sala de aula como foco de interesse, observando e analisando os efeitos desse fenômeno no ensino e na aprendizagem de História. Para isso, vamos trabalhar com algumas referências bibliográficas que apresentam uma contextualização histórica do ensino de História no Brasil. Após essa abordagem bibliográfica vamos analisar, mediante pesquisas realizadas com professores de história de escolas públicas do Estado da Bahia, como o fenômeno do negacionismo histórico reflete na sala de aula, seja no momento da atuação do professor, seja na hora da aprendizagem do conhecimento histórico pelos estudantes.

A análise da história do Ensino de História no Brasil vai nos permitir identificar as mudanças e permanências da disciplina ao longo do tempo, principalmente entender a insistência da manutenção de elementos tradicionais tanto na Educação, como também no ensino de História. Ou seja, a questão a ser pensada tem que ir além da constatação da existência dos conteúdos ou práticas tradicionais no ensino da História. Mas sim, discutir que isso é um reflexo da manutenção de uma estrutura social baseada no modelo de organização capitalista, em que se evidencia uma educação ajustada a uma ótica dominadora para boa parte da população. Dentro desse modelo é que o surgimento do negacionismo histórico nas salas de aulas vai se apresentar como mais um reflexo da estrutura societária conservadora, e que atualmente vem permeando o governo brasileiro como uma parte da sociedade. Assim, os textos aqui apresentados vão procurar evidenciar essa questão.

No entanto, é importante destacar, que hoje em dia, o conhecimento de História não se dá apenas no interior da sala de aula. Outros elementos extraclasse podem influir nesse processo, como por exemplo as redes sociais de Internet, os meios de comunicação de massa, como a televisão e o cinema, diversas instituições sociais, como a família, os vizinhos e amigos, a igreja etc. Além disso, precisamos entender, como docentes de história, que conhecendo a trajetória do ensino de História ao longo do tempo, nos ajudará a desenvolver uma atuação mais consciente diante dos embates e disputas que têm se apresentado no ambiente escolar. Pois, não se pode perder de vista, como diz Cristiani Bereta da Silva, que “o espaço escolar foi reconstituído como um espaço político de construção do conhecimento e não apenas de sua reprodução” (SILVIA, 2019, p.51).

O Ensino de História, de acordo com Circe Maria Fernandes Bittencourt, vem se apresentando, na verdade ele sempre se apresentou, como um espaço em disputa: de um lado estudiosos da área, e de outro políticos que discutem a Educação. Todos visando organizar e institucionalizar o saber escolar. Esse confronto torna-se inevitável devido ao poder que as disciplinas escolares exercem na legitimação de determinados conhecimentos que são difundidos para amplos setores da sociedade (BITTENCOURT, 1993, p.193), principalmente a ideia de formar um cidadão consciente e crítico.

Vamos partir primeiramente do relato historiográfico do ensino de História no Brasil, sem perder de vista que os conteúdos organizados para o seu ensino, de uma forma ou de outra, sempre estiveram relacionados com interesses ideológicos e políticos do Estado brasileiro desde o momento em que a História passou a ser uma disciplina nas escolas públicas do país

em início do século XIX. Após esse processo de contextualização, é importante discutir o ensino de História no momento histórico atual, em que se apresentam diversos processos em debates, que buscam disputar e conduzir o ensino e a aprendizagem dos jovens estudantes da Educação Básica, como por exemplo o movimento da Escola Sem Partido, o novo modelo do Ensino Médio, que são reflexos do avanço conservador nas políticas educacionais implementada pelo Ministério de Educação dos governos recentes ao atual governo.

Esse contexto atual em que passa a educação no Brasil vai se refletir, evidentemente, na prática do ensino de História na sala de aula do ensino básico, sendo evidenciado não apenas nas percepções da atualidade sócio-política brasileira, mas também, através dos exemplos relatados nas salas de aulas por professores e estudantes, como ainda, pelas pesquisas realizadas nesse e em outros trabalhos que serão relatados durante esse capítulo.

2.1. UM RELATO HISTÓRICO DO ENSINO DE HISTÓRIA

Durante o período colonial no Brasil o que se percebeu, em termos de Educação, foi um trabalho educacional feito pela Companhia de Jesus, voltada para a catequese dos indígenas e para a formação de clérigos e leigos com orientação religiosa. Segundo Thais Nívia de Lima e Fonseca, os estudantes dos colégios jesuítas entraram em contato com algum tipo de conhecimento histórico através de historiadores da Antiguidade, que lhes eram apresentados visando o estudo do grego e do latim. Estudos estes, que fazem parte dos cinco eixos definidos pelo *Ratio Studiorum*: Gramática, Retórica, Humanidades, Filosofia e Teologia. (FONSECA, 2011, p.39)

Já no fim do período colonial, a reforma pombalina, apesar de apresentar um cunho Iluminista, “com ideias de progresso, de civilização, de humanidades e de crenças nas leis e na justiça como promotora do bem-estar e da felicidade dos homens” (FONSECA, p.39-40), estava restrita às elites portuguesas e não alcançou a colônia. Os filhos das famílias abastadas no Brasil recebiam sua instrução mediante a contratação de professores particulares. Ou seja, o movimento da reforma se dirigia para atender os anseios da elite portuguesa, excluindo completamente a população em geral, principalmente as que viviam na Colônia.

A ruptura política do Brasil com Portugal em 1822, demanda a necessidade da construção de um sistema de ensino para o Império. É dentro desse novo contexto que a História vai ser estruturada em uma disciplina escolar. Conteúdos curriculares passam a ser debatidos entre grupos políticos e instituições. No entanto, o objetivo apresentado nesse nascente sistema educacional, vai estar focado, mais uma vez, em atender a elite dirigente do país, e excluir os negros escravizados ou livres, indígenas e mestiços pobres, que começavam a formar a grande parte da população brasileira. Thais Fonseca vai sinalizar essa situação em seu texto desta forma:

“O pensamento liberal no século XIX definia o papel da educação no sentido da formação do cidadão produtivo e obediente às leis, mesmo quando impedido de exercer direitos políticos. A conformação do indivíduo à vida civil passaria, assim, pela estruturação de um sistema de educação nacional, controlado pelo Estado e unificado em seus pressupostos pedagógicos, em seus programas e em seus currículos” (FONSECA, 2011, p.44)

A educação escolar, portanto, desde o século XIX quando surge, se apresenta como um instrumento de controle da população. Uma forma de adequar as camadas pobres e potencialmente rebeldes a um modelo social e cultural definido pela elite. No entanto, apesar dessa grande massa populacional não estar incluída nesse processo educacional que se iniciava no Império, todavia, mediante a questão da diversidade cultural que começou a se evidenciar no Brasil de maneira forte, o Estado passa a forjar, então, a ideia de construção de uma identidade nacional, onde fosse possível a uniformização de toda essa diversidade, e claro, tendo a elite branca como o setor da sociedade que iria conduzir esse processo de acordo com suas concepções e pretensões.

Segundo Circe Bittencourt “a História proposta para o ensino das escolas públicas brasileiras, desde os primeiros anos do surgimento do Estado nacional, foi objeto de disputas de grupos divergentes” (BITTENCOURT, p.194). Essa divergência é explicada pela autora como o resultado do embate travado entre a História Sagrada, com um programa predominantemente humanístico, para uma formação moral, contra uma História laica, de caráter positivista ou cientificista, para fins de formação do cidadão político. A História vai estar limitada a um conteúdo integrante do ensino religioso, o qual se apresentava naquele momento como uma “matéria” obrigatória no ensino secundário, percebendo-se assim, o conservadorismo presente no sistema educacional. Gradativamente a História deixará de ser

uma “matéria” que apresente uma moral religiosa para se transformar em uma disciplina autônoma encarregada da formação política do cidadão nacional.

Ou seja, segundo Bittencourt, a visão histórica predominante que se divulgou por intermédio do ensino escolar durante o século XIX foi a cristã. A História Sagrada era ensinada de forma obrigatória nas escolas do ensino público durante o Império, permanecendo na República nas escolas confessionais. Os seus conteúdos eram o conjunto de acontecimentos de ordem histórica contidos na Bíblia, reunindo narrações do Antigo e do Novo Testamento de uma maneira coerente para fins de exortação moral. No entanto, essa versão da História apresentada foi disputada por uma outra versão, a História Civil. Os intelectuais e educadores brasileiros optaram pela influência francesa no estudo da História Geral, o programa pedagógico organizado baseava-se na História da Civilização de Charles Seignobos. Uma História que se fundava na linha positivista. Porém, as duas versões, tinham como objetivo do ensino de História, introduzir e identificar os jovens da elite brasileira com o mundo civilizado moderno e capitalista.

É nesse momento de construção de uma identidade nacional que surge o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, que segundo Manoel Luís Salgado Guimarães (1988), se apresentava naquele momento como *locus* privilegiado, a partir de onde se “fala” sobre o Brasil, tendo como objetivo escrever uma história indicando tradições intelectuais muito precisas e apontar no sentido da definição de uma identidade, “nosso verdadeiro caráter nacional”. (GUIMARÃES, 1988, p.14) A história será, assim, o meio indispensável para forjar a nacionalidade.

Assim, a concepção da história partilhada pela instituição, ainda segundo Manoel Guimarães, guarda um sentido teleológico, conferindo ao historiador, através do seu ofício, um papel central na condução dos rumos da história. O historiador deve indicar o caminho da felicidade e realização aos seus contemporâneos: fiéis súditos da monarquia e da religião católica. Portanto, no interior do IHGB evidenciava-se um projeto intelectual articulado a um conjunto de interesses e questões de natureza política, econômica e social visando viabilizar uma determinada ordem. Da mesma forma, o texto de Thaís Fonseca, reforça esse aspecto de uma “História eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja Católica e a monarquia” (FONSECA, 2011, p.47).

O fim da escravidão e a onda migratória, ocorrida em fins do século XIX, promoveram um aumento populacional e a necessidade de se discutir a educação para essas pessoas. Era uma preocupação concreta do Estado brasileiro em não apenas promover a alfabetização, mas também pensar na conformação dessa massa populacional à ordem social estabelecida. Pois, segundo Circe Bittencourt:

“O ensino de História na escola primária precisava assim **integrar** setores sociais anteriormente marginalizados no processo educacional **sem**, contudo, **incluir** nos programas curriculares a participação deles na construção histórica das Nações” (BITTENCOURT, 1992, p.64) [grifo nosso]

É nesse modelo de educação que foi forjada e ainda procuram forjar a sociedade brasileira: preconceituosa e excludente, conforme percebe-se nas palavras grifadas no trecho acima. Esse tipo de comportamento, refletido hoje em medidas e programas do governo, pode ser um indicador do receio que a elite atual brasileira apresenta em relação a Paulo Freire, que sempre foi um pensador e educador que se posicionou, através da sua proposta de educação apresentada em inúmeras obras, contra esse modelo educacional. É ainda através desse modelo que, atingindo diretamente o ensino de História, os atuais governantes tentam, a todo custo, implantar no Brasil desde 2017, como por exemplo, por meio da “reforma” do Novo Ensino Médio.

É importante salientar que sempre houve posicionamentos resistentes, como o caso citado por Paulo Freire, e sempre haverá ações contra esse modelo político educacional. Infelizmente, as tentativas de oposição ao ensino de uma história tradicional e elitista não têm alcançado grandes vitórias. Mas, não podemos deixar de destacar, a importância de algumas propostas surgidas em fins do século XIX, que se apresentaram como contraponto a educação oficial, como foi o caso de Manuel Bonfim, que procurou, por exemplo, introduzir nos cursos das escolas normais para a formação de professores primários o ensino da História da América; assim também, como alguns seguidores dos princípios anarquistas, envolvidos por uma educação libertária e igualitária, que criaram escolas de “educação popular” para os setores das classes trabalhadoras. (BITTENCOURT, 1992, p.65) Assim também, como os trabalhos desenvolvidos por Francisco Ferrer y Guardia, onde seus ensinamentos foram proibidos no Brasil na década de 1920. Ferrer foi um educador condenado à morte e fuzilado pela acusação de ser mentor intelectual e incitador das revoltas populares em Barcelona, em 1901. Na verdade, ele foi o criador da Escola Moderna de Barcelona, (GALLO, 2013) o que deixou a elite

conservadora da época apavorada com o seu método de ensino que se “voltava contra a exacerbação do patriotismo e o culto à pátria” (BITTENCOURT, 1992, p.66).

Com o advento da República, a princípio, não ocorreram muitas alterações na política educacional, nem no processo de ensino de História. Continuava-se a preocupação em formar um cidadão adaptado à ordem vigente, um sujeito conformado aos interesses estabelecidos pela elite brasileira, que era quem de fato ditava a ordem social. Esse sentimento patriótico desenvolvido na população pode ser identificado nas obras de artes de artistas como Victor Meirelles, como suas pinturas da Batalha dos Guararapes (1879) e Combate Naval de Riachuelo (1883), e através dos trabalhos de Pedro Américo, como: Batalha de Campo Grande (1871), Batalha do Avaí (1877), Independência ou Morte (1888) e Tiradentes Esquartejado (1893). Essas obras foram utilizadas, no início do século XX até meados da década de 1980, para reforçar a prática de uma História positivista, focada nas grandes batalhas, nos heróis e salvadores da pátria. Sendo esses mesmos sentimentos que veremos explicitado nos manuais escritos para o ensino de História, como o que foi apresentado por João Ribeiro no prefácio do livro didático de Sílvio Romero, que se apresentaria como meio do único:

“recurso verdadeiramente eficaz que possa inocular na escola a conduta cívica e patriótica. É o exemplo dos grandes cidadãos, a história do que a fizeram a ela própria, sobressaindo sobre a atividade anônima das massas, dirigindo-se aos seus destinos e aos seus ideais.” (FONSECA, 2011, p.52)

É importante destacar que, paralelo às discussões sobre o conteúdo a ser ensinado em História, discutia-se também métodos de ensino, e naquele momento, , houve uma valorização com o método de ensino voltado para a memorização, provavelmente por conta dos arranjos das estruturas de poder na sociedade republicana, com a preocupação com o crescimento das camadas populares. Esse modelo de ensino de História vai se basear na prática do catecismo – através de perguntas e respostas pré-definidas, desenvolvida pela Igreja Católica. Desde cedo esse método recebeu diversas críticas, sendo contraposto através da proposta de métodos em que se possibilita um maior envolvimento dos alunos nas atividades, os chamados métodos ativos.

No entanto, o método ativo, que buscava uma maior participação dos alunos e o uso de outros materiais, como mapas e gravuras, não fugiu do objetivo de preservar os valores da elite conservadora, pelo contrário, Circe Bittencourt vai pontuar em seu texto, que essa proposta na obra *Methodologia da História na Aula Primária*, de 1917, escrita por Jonathas Serrano,

indicava as possibilidades de mudanças no método do ensino, sem deixar de exaltar um ensino da história da pátria e o culto aos heróis. (BITTENCOURT, 1992, p.70).

A partir da década de 1930, com a criação do Ministério da Educação, serão centralizados os conteúdos e o estabelecimento de regras mais rígidas para o processo educacional brasileiro. As reformas do sistema de ensino nos anos 30 e 40 se apresentarão como um momento crucial para a disciplina escolar de História, pois a partir daí desenvolve-se um programa curricular estruturado que estabelece os conteúdos, os procedimentos didáticos e as indicações de livros e manuais (FONSECA, 2011, p.167).

Tratando-se desse contexto, Luís Reznik vai apresentar uma discussão que se dará em torno das reformas educacionais de Francisco Campos em 1931 e a reforma de Gustavo Capanema em 1942, percebendo-se a disputa entre um grupo que defendia que no programa de História no ensino secundário existisse a disciplina História do Brasil, e outro grupo que defendia que essa disciplina estaria contemplada na História da Civilização. Esse debate se dará em torno do posicionamento de Delgado de Carvalho, que defende maior ênfase na história universal, “o estudo simultâneo, devido a integração do Brasil no cenário internacional” (REZNIK, 1998, p.74). E, da proposta de Jonathas Serrano, que “contra a perspectiva universalista, contrapõe-se a especificidade, a singularidade nacional” (REZNIK, 1998, p.76).

Portanto, a Reforma Campos (1931) e a Reforma Capanema (1942) não diferem em relação a que proposta se constitui a memória nacional, mas sim, qual o papel que a disciplina História do Brasil deve ter na escola. Essa questão ressalta como a História do Brasil ocupou um lugar privilegiado nos anos que se seguiram. Pois, o ensino de História do Brasil, como disciplina separada da História Geral, nasce em 1939 dentro de um contexto em que a ideia nacionalista é propagada pela ditadura do Estado Novo varguista e pelo início da II Guerra Mundial.

A partir das décadas de 1950 e 1960, as demandas sociais vão estar mais uma vez relacionadas com as reformas educacionais, repercutindo também no ensino de História. Marieta de Moraes Ferreira apresenta que os debates e as discussões pela educação naquele momento iam além dos limites do meio acadêmico, outros setores da sociedade se envolveram, como por exemplo, os movimentos de esquerda. Destacando a formação profissional do professor de História através de alterações na grade curricular “que permitiam a possibilidade

de aprofundamento das disciplinas de história, a introdução de optativas e, especialmente, a criação de uma cadeira que deveria refletir sobre historiografia e métodos de pesquisa” (FERREIRA, 2015, p.142). No entanto, além dessas importantes mudanças, principalmente no curso de história da FNFi (Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil), a qual a autora toma como referência, o foco do ensino estava na História Geral e não na História do Brasil. Apesar do elemento que vai se destacar nessa discussão de construção da licenciatura em história, seja pela valorização, ainda, de “uma concepção de história política, destinada a reforçar os laços da identidade nacional brasileira por meio da ênfase na unidade nacional e no papel dos grandes heróis como construtores da nação” (FERREIRA, 2015, p.143).

Percebemos, portanto, que os cursos de História apresentavam uma maior preocupação com a formação dos professores e o ensino. No entanto, com o passar do tempo a academia foi valorizando mais a pesquisa do que o ensino. Nesse contexto, o ensino de história se adaptava à nova realidade econômica da crescente industrialização, sem, no entanto, propor críticas e mudanças ao modelo eurocêntrico, que é resultado do pensamento colonizado reforçado pela postura subserviente da elite e do Estado brasileiro.

Marieta Ferreira reforça o que foi dito por Kátia Abud, quando trata do ensino de história durante a Ditadura Militar. Ela vai apontar que a história ensinada é um recorte de uma seleção, resultado de escolhas, de interpretações históricas dentro dos embates políticos e ideológicos por que passa a sociedade. O mundo naquele momento, é bom lembrar, vivia a Guerra Fria e o crescimento em alguns lugares das ideias comunista – em 1959 ocorreu aqui na América Latina a Revolução Cubana. Assim, o Estado vai buscar regular o trabalho pedagógico. Em última instância ele é o responsável pelo conceito de História da população em geral e a História vem sendo apontada como disciplina responsável pela formação política dos estudantes. O Estado brasileiro agia para inviabilizar os projetos de contestação que surgiram durante os anos 1960. Os estudos Sociais implantado em 1934, volta na década de 1970 – a divisão da história em períodos preconiza a existência de uma única forma de história, que é apresentada pela história política.

Mais uma vez, as demandas sociais e as reformas educacionais estão bastante entrelaçadas. Ou seja, a luta em sala de aula por uma educação transformadora não pode estar desconectada das lutas que existem além dos muros da escola, como diz Gadotti:

“Nem sempre estamos dispostos a enfrentar o conflito. Nem sempre estamos dispostos a assumir o ônus de nos envolver, de assumir o risco do engajamento. Mas

só assumindo esse risco é que podemos nos tornar educadores. O educador é aquele que não fica indiferente, neutro, diante da realidade. Procura intervir e aprender com a realidade em processo”. (GADOTTI, 1995, p.29)

Lembrando também, que em 1963, longe da academia, na cidade de Angicos, Paulo Freire e equipe alfabetizaram (300) trabalhadores rurais em apenas 40 horas. Portanto, é dessa forma que Kátia Abud apresenta essa questão:

“A criação do Mobral, a Reforma da Universidade e Lei 5692/71 são elementos representantes da intervenção direta do Estado, que se lançava no sentido de inviabilizar projetos programados no início dos anos 60. Contra o método de alfabetização freiriano se lança o MOBREAL, contra a contestação universitária ao regime, a Reforma Universitária (além de outros documentos legais repressivos, como a Lei Suplicy) e uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação para cercear os lampejos de reforma democrática da escola básica, que surgiram nos colégios de aplicação das universidades e nos ginásios vocacionais, todos eles escolas renovadas mantidas pelo poder público.” (ABUD, 2014, p.58)

É importante considerar dentro desse contexto, que a volta desses modelos conservadores na política e na educação atualmente é um dos reflexos da redução, e em alguns casos até da eliminação, tanto na academia, quanto nas escolas básicas, da discussão conceitual de luta de classes. Dando espaço à falsa ideia de naturalidade e consenso social e político, e que os demais pensamentos e conceitos se limitam ao passado, aos livros de história. A luta de classes precisa ser um tema que seja retomado nas discussões sobre educação, tanto no espaço escolar como na academia. Ele não se esgotou, pelo contrário, os sinais apresentados pela sociedade atual demanda isso, como diz Ivana Jinkings, na apresentação do livro *A Educação para Além do Capital*, de István Mészáros:

“Estudioso da obra de Marx, Mészáros acredita que a sociedade só se transforma pela luta de classes. Limitar, portanto, uma mudança educacional radical ‘às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação qualitativa. [...] É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”’. (MÉSZÁROS, 2008, p.12)

O exemplo que Mészáros vai utilizar é bastante significativo. Ele diz que seria absurdo esperar uma “formulação de um ideal educacional, do ponto de vista da ordem feudal em vigor, que considerasse a hipótese da dominação dos servos, como classe, sobre os senhores da bem estabelecida classe dominante” (MÉSZÁROS, 2008 p.26). Ou seja, precisamos pensar além

das reformas educacionais. Além do que, como já constatamos ao longo da história do ensino de História, foram as reformas pontuais para ajustes de rumo da sociedade capitalista e não para transformação da realidade social brasileira.

A partir da década de 1980 e 90, percebemos um esforço ao retorno da História como disciplina escolar e uma forte crítica ao ensino de OSPB (Organização Social e Problemas Brasileiros) e EMC (Educação Moral e Cívica). Ocorrendo um maior estreitamento entre a academia e a escola nesse período. Vai ser nesse contexto que surgem os PCNs (Parâmetro Curricular Nacional), criado nos anos de 1997 e 1998. Havia uma nova configuração mundial onde era imposto aos países a lógica do mercado, fortalecimento das empresas privadas e financeiras, e as sociedades eram educadas para competir dentro dessa lógica, se organizar de forma mais autônoma, individualizada e competitiva. O modelo de cidadão, que variou ao longo do tempo devido às alterações nos contextos históricos, vai trazer nos PCNs uma ideia de cidadania mais ampla, onde esse cidadão seria consciente e crítico da realidade em que está inserido. Porém, observando os objetivos específicos dos Parâmetros, percebe-se a ausência de um maior aprofundamento das questões socioeconômicas, e uma valorização dos aspectos das relações sociais, políticas e culturais. Esse silêncio diz muita coisa, já que é importante lembrar que o contexto econômico em que surgem os PCNs foi dentro da lógica Neoliberal, e da crença de um capitalismo “vitorioso” do pós fim da URSS.

A proposta do ensino de história por meio dos PCNs estaria válida hoje se fosse tratada dentro de uma perspectiva transformadora. Ou seja, indo além da compreensão das desigualdades sociais. Mas, partindo dela para instrumentalizar esse cidadão crítico com conhecimentos que lhe permita agir na sociedade para transformá-la. E, também, capacitá-lo para dominar as tecnologias em seu favor e não a favor das grandes empresas. Um ensino de história com intencionalidade transformadora, baseada numa pedagogia da práxis.

Diante disso tudo, é possível perceber que tanto os conteúdos de história como as metodologias de ensino variaram ao longo do tempo, mas sempre estavam a serviço de atender aos interesses de um pequeno grupo da sociedade que forjavam os elementos que irão constituir a identidade nacional dos brasileiros. Porém, não podemos perder de vista nessa discussão, que a realidade social foi, e ainda é, imperativa na formulação dos programas de educação. Ou seja, é importante entender o contexto histórico para compreender o modelo de educação proposto. Como por exemplo, ao se dar o avanço da industrialização no Brasil, o currículo escolar é adaptado para atender a demanda dessa indústria nascente na formação da mão de obra

operária. Assim, o que se percebe é que as mudanças na trajetória da disciplina História, ou em qualquer outra disciplina escolar, são no sentido de ajustes às novas realidades, mantendo sempre a hegemonia dos interesses da elite, ao mesmo tempo em que promove a dominação e a exclusão da maioria do povo brasileiro, que continuavam, e por que não dizer, continuam fora da memória histórica.

2.2 O ENSINO DE HISTÓRIA E A ATUALIDADE: PROCESSOS EM DISPUTAS

O processo de construção da política educacional no Brasil passou por diferentes etapas dentre os contextos históricos apresentados, sempre buscando reafirmar os interesses culturais e políticos da classe dominante, sejam elas através do estabelecimento do currículo a ser ensinado, ou através de determinadas práticas metodológicas de ensino, ou ainda através da atuação de ambos os aspectos.

Diante do contexto político e social e da proposta desse estudo, partimos para a análise e discussão de alguns fatores conjunturais do momento em que vivemos, como é o caso do movimento Escola Sem Partido e a Lei 13.415/2017, que estabelece a reforma educacional do Novo Ensino Médio e a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Esses elementos se apresentam ainda em franco debate, tanto no meio acadêmico, como no meio escolar. Portanto, a partir de agora, vamos buscar compreender as implicações desses processos para a educação e principalmente para o ensino de História, visando pontuar as suas relações e implicações com o negacionismo histórico.

Para entendermos esse contexto, é necessário recapitular alguns momentos. Na década de 1930, por conta da influência norte-americana no ensino brasileiro, surge na pedagogia a ideia dos Estudos Sociais, que irá se consolidar mais tarde com a reforma de 1971, durante a Ditadura Militar, tendo como principal objetivo frear as inquietações dos jovens diante do mundo capitalista, evidenciando portanto, que através dos projetos de reformas educacionais, como vimos em 1931, 1942 e 1971, a elite brasileira buscava manter um modelo de estrutura de sociedade onde fosse formado um sujeito socialmente eficiente para a manutenção do sistema. Esse modelo de proposta para o ensino de História foi duramente questionado em meio a importantes lutas promovidas por professores e estudantes durante a década de 1980 e 1990.

Infelizmente esse modelo organizativo da educação brasileira insiste em se manter, e hoje se apresenta como uma nova política educacional, e, conseqüentemente, refletirá no ensino de História.

Para termos uma ideia dessa questão, professores em todo o Brasil, escolhem os livros didáticos conforme o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em que as obras apresentadas, conforme a proposta curricular da BNCC, estão propondo a junção de diferentes saberes, como o de História, Filosofia, Geografia e Sociologia, que passariam a integrar a área denominada Ciências Humanas e Sociais Aplicada, resultando daí, numa diluição importante dos conteúdos.

É importante abrir um espaço para fazer algumas considerações sobre o PNLD, pois assim, poderemos perceber com maior clareza essa política educacional vigente. O PNLD foi criado em 1985 com a finalidade de fornecer livros didáticos para estudantes de escolas públicas de todo o Brasil. Não podemos negar a importância desse programa, já que sabemos que em muitas escolas públicas brasileiras o livro didático se apresenta como o único material disponível para professores e estudantes desenvolverem o ensino e a aprendizagem. No entanto, com a imposição da lei 13.415/2017 pelo governo de Michel Temer, mudanças significativas atingiram esse programa e, conseqüentemente, o ensino de História, como bem relata Ana Luiza Araújo Porto:

“O livro didático da disciplina História como conhecemos não existe mais no Ensino Médio. O que temos agora é uma coleção de seis livros que abarcam História, Filosofia, Sociologia e Geografia, anunciando a organização do conhecimento a partir da interdisciplinaridade e com eixos temáticos. Os seis livros que compõem a coleção não têm volume, o que permite às escolas utilizarem na sequência desejada. Em se tratando especificamente da História, o que se apresenta é um apanhado de conteúdos que não seguem mais as possibilidades de organização temporal próprias da História como Ciência e como disciplina escolar; os livros são temáticos. A escrita não remete a um texto com finalidade didática. A reflexão que fazemos ao observar as coleções é que não se trata de conteúdos de História, mas de conteúdos que fazem referência à História, como também os acontecimentos se restringem à mera descrição. Se anteriormente os livros didáticos já eram criticados pela superficialidade e homogeneidade, o que temos agora é o desenvolvimento de temas que dificultam a análise, a argumentação, a comparação, a crítica em relação ao que é apresentado.” (PORTO, 2022.)

A concentração dos conteúdos dessas disciplinas vai promover uma brutal descaracterização dos componentes curriculares de cada área do saber, diluindo e silenciando questões importantes para o aprendizado dos estudantes do Ensino Médio, prejudicando

consideravelmente o conhecimento histórico dos jovens, e conseqüentemente, o trabalho, por parte dos professores da consciência histórica, elemento fundamental para que esses jovens entendam melhor a sua realidade e possam se posicionar de forma assertiva no meio em que vivem. Essa é uma questão imprescindível no ensino de História.

Assim, a questão levantada por Porto e que dá título ao seu texto é bastante sugestiva e devemos levar em consideração: *Será o fim da disciplina História no Novo Ensino Médio?* Pois, existe uma grande possibilidade de que com essa reforma, semelhante ao que aconteceu com a reforma de 1971, a disciplina História perca muito das suas características essenciais, já que além dos seus saberes estarem diluídos com outros saberes, teremos também a redução de sua carga horária nas três séries do Ensino Médio. Justamente no momento escolar em que os jovens começam a adquirir uma maturidade maior da vida e do mundo que lhe cerca, necessitando, portanto, cada vez mais, de uma compreensão melhor e mais crítica dessa realidade

A ideia de que existe uma hierarquização das disciplinas e que os componentes curriculares das Ciências Humanas se apresentam como disciplinas subalternas é reforçada pelo governo através da Lei 13.415/2017, faz uma reforma na LDB e estabelece o Novo Ensino Médio. É até irônico o uso do termo “novo”, pois como cita Willian Simões:

“Esse movimento de permanência, supressão e/ou a ideia rasteira de fundição ou pulverização de/entre componentes curriculares obrigatórios tem base em movimentos do passado, por isso soa estranho, mais uma vez, o uso da expressão “novo ensino médio”. (SIMÕES, 2017, p.54)

Não seria tão estranho portanto, caso não percebêssemos, dentro desse processo histórico em que surgiram as reformas educacionais no Brasil, que elas são forjadas no sentido de atender aos interesses mais mesquinhos dos grupos dominantes, como bem caracteriza Frigotto que a “burguesia brasileira sempre foi antinação, antipovo, antidireito universal à escola pública. Uma burguesia sempre associada de forma subordinada aos centros hegemônicos do capital”. (FRIGOTTO, 2017, p.47)

O que se percebe então, é que o discurso utilizado para a aprovação do “Novo” Ensino Médio, é tipo uma reedição da reforma educacional de 1971 que propôs também um ensino profissionalizante para os jovens saídos do Ensino Médio. No entanto, como já constatamos, o que a reforma de 1971 conseguiu foi promover

“o ‘empobrecimento dos currículos escolares com a retirada e o esvaziamento dos conteúdos de formação geral, imprescindíveis para a compreensão crítica da realidade social’, provocando a descaracterização do ensino médio e sua desqualificação, reforçando a dualidade educacional desse nível de ensino: ‘a dicotomia entre educação para a elite e a educação para o trabalhador’”. (LINO, 2017, p.80)

Ou seja, o resultado promovido pela reforma de 1971, pode tornar a acontecer através da Lei 13.415/17. Assim, se avizinha para a educação brasileira tortuosos caminhos, principalmente para a disciplina de História, onde estão sendo desconsiderados por completo a importância de uma formação mais crítica e humanística, por uma educação que visa apenas a atender os interesses do mercado.

Portanto, percebe-se a intensidade e importância dessa disputa, ao longo do tempo, pelo estabelecimento do ensino de História como uma disciplina autônoma e capaz, através de saberes próprios, de apresentar uma proposta curricular que contribua para a formação de jovens conscientes do seu passado histórico, que compreendam a sua realidade a ponto de atuarem sobre ela numa perspectiva de transformá-la. Assim, entre os combates vividos pelo ensino de História, o surgimento do movimento da Escola Sem Partido em 2004 e seu crescimento nacionalmente em 2016, tem se apresentado como uma das lutas mais árduas para os professores, pois esse movimento tem encontrado nas redes sociais da internet um campo fértil para a divulgação de suas ideias, que tem se espalhados entre a sociedade como erva daninha, contribuindo para, segundo Fernando Penna, “levar pais e estudantes a assediarem professores que se enquadram na figura do ‘inimigo’ desenhado nessa paranoia persecutória”. (PENNA, 2018, p.109)

Gaudêncio Frigotto no Prefácio do livro *Escola Sem Partido ou a Escola da Mordação e do Partido Único a Serviço do Capital*, diz que, diante dessa perspectiva, se estabeleceu o princípio de que os pais são *donos dos filhos* e, portanto, “é fundamental o controle ideológico dos docentes acusando-os de doutrinadores, corruptores de crianças e jovens” (FRIGOTTO, 2019, p.4). Diante dessa perspectiva, podemos considerar esse movimento como um dos maiores ataques à educação no Brasil porque ele visa atingir e quebrar a relação fundamental para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem que se estabelece no contato entre professores e estudantes. Contato esse permeado por critérios de confiança e respeito mútuos, criando uma base tranquila para a construção de diversos saberes.

Além disso, não podemos desconsiderar, que o contexto social e político atual tornou-se propício para o surgimento do movimento da Escola Sem Partido, agravando a relação entre a escola e a sociedade dentro do contexto capitalista, onde “a educação em geral, e a escola em particular, é alvo de uma disputa inscrita nos interesses antagônicos entre as classes fundamentais e os conflitos entre grupos.” (FRIGOTTO, 2019, p.1). Contudo, ressaltamos que o ambiente escolar ainda se apresenta completamente estranho a essa ideologia:

“Estes dois princípios são estranhos à concepção clássica de escola pública, universal, gratuita e laica, uma instituição da sociedade, não do mercado e, portanto, espaço da diversidade de culturas, valores, escolhas políticas e religiosas ou opções ateias e agnósticas. Um espaço que, além do acesso ao conhecimento historicamente acumulado (ainda que acesso desigual de acordo com a origem de classe, frações de classe e diferentes grupos sociais inerentes ao capitalismo), as crianças e jovens necessitam apreender ao convívio em sociedade. Por isso, é um absurdo tanto desenvolver apenas os valores restritos do mercado quanto os valores restritos da família. Uma conjugação de duas particularidades que forma idiotas políticos e prepotentes desprovidos de cultura humana.” (FRIGOTTO, 2019, p. 04)

Além dessas questões acima ressaltadas por Frigotto, nós não deixamos de nos espantar com a ideia de neutralidade em sala de aula. Pois, essas concepções de educação partem de pessoas que, geralmente, ao fazerem as suas asseverações, defendem uma postura ideológica da sociedade, onde os interesses mercadológicos sempre se sobrepõem aos interesses educacionais. Assim, dentro desse contexto, reforçamos a ideia de Linhares e Bezerra, quando dizem que: “A vida em sociedade é, desde sempre, uma vida política. Os apoiadores do Escola sem Partido exigem o impossível: uma pretensa neutralidade diante dos conflitos e contradições presentes em nossa sociedade.” (LINHARES e BEZERRA, 2019, p.131) E será nesse ambiente de sala de aula, estranho a esse movimento, que o ensino de História fará toda a diferença, desde que seja um ensino comprometido com os princípios curriculares e metodológicos voltados para a formação de uma consciência histórica entre os jovens.

Assim, refletindo sobre todos esses aspectos já apresentados, tendo os elementos teóricos discutidos como referências, adentramos no elemento prático da pesquisa. Levando em consideração todos os fatores relatados, buscaremos *in loco*, perceber o impacto do negacionismo histórico no ensino e na aprendizagem dos professores. Passaremos, portanto, a descrever no próximo tópico os dados coletados e analisados das entrevistas feitas com professores de História de escolas públicas do Estado da Bahia.

2.3 PESQUISANDO O NEGACIONISMO EM SALA DE AULA DE HISTÓRIA

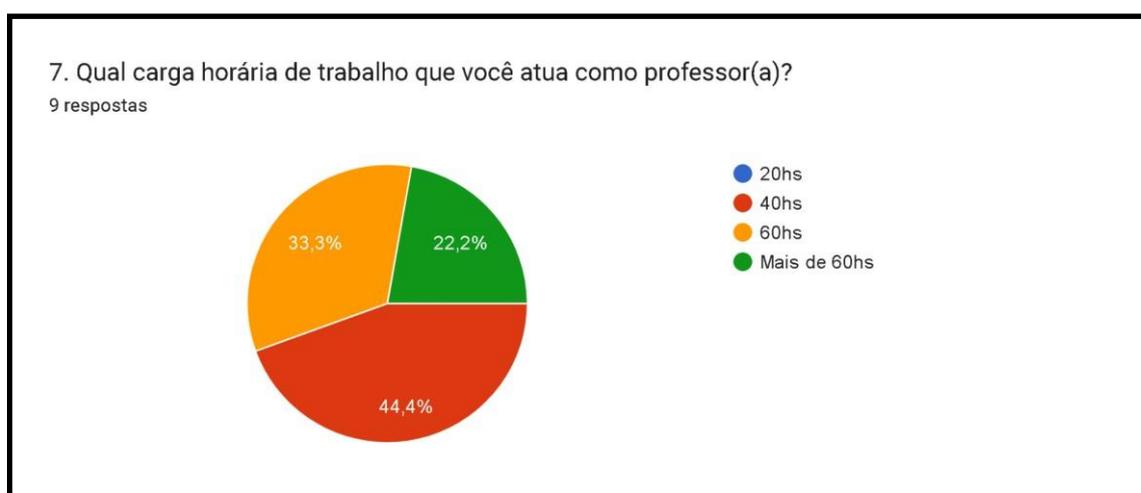
Esse contexto pelo qual passa a educação no Brasil vai refletir, evidentemente, na prática do ensino de História que ocorre em sala de aula do ensino básico nas escolas públicas, evidenciando não apenas as percepções da atualidade sócio-política brasileira, mas também, através dos exemplos relatados nas salas de aulas por professores e estudantes, falas que constam os elementos de uma história negacionista. Vai ser buscando compreender esse fenômeno que elaboramos e aplicamos um questionário direcionado ao trabalho do professor de história.

Esse questionário consta de 26 questões, entre objetivas e subjetivas, em que o professor de história é convidado a se posicionar sobre a sua prática de sala de aula, procurando focar as relações, possíveis, existentes do seu trabalho com a questão do negacionismo. Podemos dividir, para o intuito de análise, as questões em duas partes. Na primeira parte, com questões mais genéricas, abordamos o perfil sociopolítico (5 questões), a formação do professor (3 questões) e a atuação em sala de aula (5 questões). Na segunda parte as questões apresentadas foram direcionadas para o tema da pesquisa: o negacionismo histórico (13 questões).

O questionário em formato do *Google Forms*, foi disponibilizado, via Rede Social de Internet do WhatsApp, para grupos de professores de história da Educação Básica do Estado da Bahia, perfazendo um universo de 23 pessoas. Desse número obtive o retorno de 09 questionários respondidos. Como o prazo para análise e sistematização dos dados eram limitados, tivemos que prosseguir com o número de respostas que tínhamos para, em cima dessas respostas obtidas, organizar e divulgar os dados com seus resultados. Um outro ponto de esclarecimento inicial é que optamos em não identificarmos os professores que participaram da pesquisa para permitir total liberdade nas suas respostas. Portanto, doravante, ao apresentar as respostas subjetivas dos professores, iremos identificá-los através de Professor A, Professor B, assim por diante.

De acordo com as respostas obtidas em relação às questões da primeira parte, o perfil apresentado pelo(a) professor(a) de história é de um profissional, predominantemente do sexo feminino (60%), com idade que varia entre 30 e 50 anos, que considera a religião um aspecto importante na vida e o seu interesse por política é considerado muito grande (67%). Em relação a sua formação acadêmica, todos os professores têm curso superior em História, sendo que

56% deles em Universidade privada e 44% na pública. 78% possuem curso de pós-graduação na própria área de História e apenas 22% em pós-graduação em outra área do conhecimento. Em relação à atuação profissional dos professores entrevistados, 56% deles já atuam em sala de aula entre 16 e 25 anos e 44% entre 9 e 15 anos. Ou seja, eles demonstram ter uma considerável experiência de docência. Sendo que, 90% trabalham no Ensino Médio e 10% no Ensino Fundamental II. A carga horária de trabalho que esses professores apresentaram foi muito alta, 45% atuam em 40 horas semanais, 33% com mais de 40 horas semanais e 22% acima das 60 horas semanais. Nenhum desses professores trabalham somente 20 horas semanais.



(Gráfico 1 - Carga horária dos professores de história)

Portanto, se faz necessário considerar, em relação a esse último dado apresentado, que essa alta carga horária de docência dos professores de História, nos leva a considerar que o tempo de planejamento, tão importante durante o seu trabalho é quase inexistente, o que acarreta, conseqüentemente, uma ação limitada, sem tempo para reflexão e construção teórica e metodológica de sua prática, ou, visando minimizar essa situação, o professor sente-se obrigado a comprometer as suas breves horas de lazer para conseguir efetivar todas as suas atividades, sem falarmos das conseqüências físicas dessa elevada carga horária⁸. Em um

⁸ Pensando sobre essa realidade, procuro apresentar, no terceiro capítulo deste trabalho, um site como dimensão propositiva, visando discutir todas essas questões, além de discorrer sobre a necessidade de se aproveitar o tempo e o espaço da Atividade Complementar (AC), as quais os professores do Estado da Bahia têm disponíveis todas as semanas, com o intuito de que eles consigam conceber esse tempo como um importante momento para auxiliar o seu trabalho diário e também como um pequeno momento de formação continuada, sem a necessidade de comprometer o tempo de lazer para tais atividades.

trabalho de Tânia Maria de Araújo e Fernando Martins Carvalho, que investigaram as condições de trabalho dos docentes na Bahia, eles sinalizaram que:

“Os estudos, apesar de terem caráter exploratório, permitiram evidenciar que trabalhos docentes com maiores exigências (em termos de volume e de extensão no tempo) estavam associados às prevalências mais elevadas de queixas de doença.” (ARAÚJO e CARVALHO, 2009, p.445)

Segundo 56% dos entrevistados, em determinado momento de sua prática, eles já tiveram algum tipo de receio/desconforto em tratar de certo conteúdo de História em sala de aula. Sendo que os temas mais sinalizados por eles foram a Ditadura Militar no Brasil, o Comunismo, o Marxismo e a Cultura e a Religião Africana e Afrodescendente. Isso sinaliza muita coisa, visto que 78% dos professores já presenciaram algum tipo de casos referentes ao negacionismo histórico em sala de aula, conforme o gráfico abaixo:



(Gráfico 2 - o negacionismo em sala de aula)

Diante dos casos de negacionismos históricos presenciados em sala de aula, alguns relatos dos professores são significativos em relação ao grau de importância que devemos dedicar aos estudos dessa questão, que, infelizmente, se avolumou nos últimos anos, apresentando um grande desafio para aqueles que tomam o ensino de História como fator fundamental para a contribuição da formação e transformação de indivíduos, e consequentemente, da sociedade. Por conta disso, selecionamos relatos que exemplificam esse aspecto, considerando também que devemos estar atentos a algumas atitudes dos estudantes que podem parecer ser atitudes negacionistas, mas que na verdade são desconhecimento do fato histórico ou uma má formação do pensamento histórico.

No primeiro relato o professor H nos conta: “*Um aluno me disse que não acreditava que o holocausto havia acontecido*”. A princípio, nós professores com anos de sala de aula, acostumados a tratar desse conteúdo histórico de forma corriqueira e com certa naturalização, considerando o Holocausto como uma informação aceita como fato irrefutável no meio historiográfico, nos assustamos com essa afirmação. Ora, essa fala do estudante não deve ser considerada tão preocupante se o professor, baseando-se em informações historicamente confiáveis, através de textos, sites, vídeos, inclusive o próprio livro didático do estudante, desenvolver historicamente a comprovação desse acontecimento, conforme foi relatado por outro professor “*Na verdade, os casos foram pontuais, e como professor, corriji as informações, e os próprios estudantes compreenderam a situação e não tentaram argumentar pra defender o erro*”. Pois, como aponta Napolitano:

“O professor terá que lidar com situações e argumentos negacionistas em sala de aula e, obviamente, não lhe caberá cercear o direito de opinião dos seus alunos, ainda que essa opinião seja enviesada e, em alguns casos, com o objetivo de desqualificar o campo do conhecimento histórico que o professor representa.” (NAPOLITANO, 2021, p. 108)

É bom ressaltar, que posturas céticas sempre iremos encontrar em sala de aula, e é até bom que isso ocorra, já que em muitas situações elas não representam uma atitude negacionista, mas sim, um mero desconhecimento da História baseada em informações distorcidas ou em nenhuma informação. No entanto, após a intervenção do professor, em que os fatos foram trazidos para uma abordagem historiográfica correta, e o estudante permanecer com o seu posicionamento, como foi o fato relatado no início do primeiro capítulo, temos então uma atitude fechada ao diálogo, aos novos conhecimentos, intransigente, e o que presenciamos então é uma postura que possivelmente poderá resultar no negacionismo histórico.

Diante disso, somos chamados a refletir sobre a nossa prática de professor de história e levantar alguns questionamentos: como trabalhar a identidade do aluno tendo em vista a fragmentação identitária que se dá em meio a uma diversidade de interesses, sejam éticos, sexuais, sociais etc.? Lembrando que o aluno chega na escola com uma consciência e um pensamento próprios, que foram forjados ao longo de sua formação como pessoa e dos seus relacionamentos fora da escola, quais sejam família, vizinhos, igreja etc. No nosso caso específico, a escola deve contribuir para que o conhecimento de História possibilite a ampliação dessa consciência, desse pensamento. Isso deve se dar através de um processo

dialógico, de interação entre os saberes trazidos pelos estudantes, com os saberes de referência apresentados pelos professores. A partir desse processo podemos perceber o alargamento do conhecimento do estudante, dando-lhe novos sentidos, contribuindo para a sua orientação na vida. Dessa perspectiva, reconhecemos o ensino de História dentro de uma utilidade prática para a vida dos estudantes.

Um outro relato a considerar, está na seguinte fala do professor C: “*Um aluno defendeu a importância dos Nazistas para o avanço científico, afirmando que as experiências com as crianças eram legítimas e positivas*”. Fica evidente, portanto, em comparação com o relato anterior, que aqui se apresenta, citando Napolitano, o que Luís Edmundo Moraes vai chamar de armadilha argumentativa dos negacionistas: “Defender a necessidade de outras versões sobre um evento histórico (ou de uma ‘outra versão’)” (NAPOLITANO, 2021, p. 101). Ou seja, a fala do estudante apresenta uma das principais características do negacionismo histórico, a qual Napolitano sinaliza como sendo “o recurso da mentira pura e simples sobre o evento ou fato histórico comprovado” (p. 86). Ora, consideramos que não existe, por parte do estudante, uma intenção deliberada de mentir sobre o fato, mas sim, de que ele vai reproduzir uma mentira a partir de informações históricas falsas encontradas em diferentes espaços, construindo, portanto, não de forma intencional, uma argumentação negacionista. Cabe nesse momento uma intervenção do professor, esclarecendo não apenas o fato histórico, mas principalmente a intencionalidade dessa argumentação. Ou seja, trazer à luz, as questões ideológicas que estão por trás dessa afirmação, apontando inclusive, a falsa argumentação de que o saber histórico é resultado de uma mera opinião pessoal. Destacando que a proposta negacionista não é debater ideias divergentes, propor uma discussão honesta sobre teorias, métodos e práticas, mesmo sendo de uma perspectiva conservadora, pois na verdade, a sua proposta é puramente uma defesa ideológica de perfil reacionário.

Uma outra consideração importante que se deve levantar aqui, é sobre a relevância de discutir com o estudante como o fato histórico é construído, que elementos estão envolvidos nessa construção e como o historiador desenvolve o seu trabalho. Pois, dessa forma, os estudantes adquirindo essa compreensão, evitaria que muitos fatos recolhidos nas redes sociais de internet fossem considerados verdades históricas. E, em relação a isso, um historiador que por sinal tem um canal que debate sobre História no *YouTube*, diz o seguinte:

“É necessário que os estudantes *entendam como se faz História*. Saber sobre um fato histórico é enriquecedor, mas se o estudante não entender como se chega ao conhecimento histórico, não souber como os historiadores lidam com fontes, não

aprender sobre a natureza lacunar da História, não souber separar resultados de pesquisa séria de meras opiniões e não entender a importância da avaliação por pares, ele fica vulnerável à percepção de que o conhecimento histórico é apenas uma queda de braço entre “dois lados” e que o lado que empurrar com mais força vence. Também pode pensar que qualquer coisa vista sobre História “na internet” é tão válida quanto os frutos das melhores pesquisas e síntese historiográficas.” (RODRIGUES, 2021, p. 181 - Grifo do autor)

Em uma outra questão do questionário dizia: Entre os conteúdos de História que lhes foram apresentados, quais aqueles eles consideravam que sofriam algum tipo de impacto negacionista? Foi verificado que a Ditadura Militar no Brasil, foi apontada como o conteúdo que sofre total impacto do negacionismo histórico, logo após veio a Escravidão no Brasil e a Revolução Russa com grande impacto. A História Antiga, o Feudalismo, a Revolução Industrial e a Independência do Brasil, foram consideradas conteúdos que sofreram pouco ou até que não sofreram nenhum tipo de impacto das ideias negacionistas. Diante desse quadro os professores sinalizaram, por meio de algumas falas, a preocupação com a sua própria prática e o resultado dela decorrente. Buscaram através do trabalho com esses mesmos conteúdos apresentar novas perspectivas que tenha como finalidade evitar que os impactos negacionistas interfiram, tanto no ensino, quanto na aprendizagem dos estudantes, como percebemos na fala do professor E: *“O negacionismo deturpa o entendimento sobre os processos históricos”*. Sendo que essas novas abordagens podem se dar através de novos materiais, como também destacou o professor H, que diz: *“Tento levar para a sala diferentes fontes para embasar a aula”*.

Assim, por meio da utilização de diferentes metodologias, e/ou materiais atraentes, existe uma certa unanimidade entre os professores que se deve fazer algo sério e urgente em sala de aula para que se consiga combater fortemente as ideias negacionistas, tendo com objetivo possibilitar uma melhor formação histórica e ética dos estudantes, como bem ressalta essa fala do professor F:

“São processos históricos que ainda impactam os dias atuais e ainda vivenciamos defesas entusiasmadas de comportamentos preconceituosos e violentos por parte de jovens que banalizam a violência. Defender ideais nazistas e ditatoriais disfarçados por um discurso que enaltece as “pessoas de bem”, por parte de jovens, demonstra o problema de formação ideológica pautada no ódio. Um problema grave que precisa ser tratado imediatamente, sob pena de ter que assistir essa mesma juventude pagar o alto preço por optar em viver imersa no mar da insensatez”.

Em relação aos temas considerados sensíveis⁹ como a Escravidão no Brasil, o Nazismo, o Holocausto e a Ditadura Militar no Brasil, foi questionado aos professores quais desses temas sofrem mais influências das Redes Sociais, a partir das seguintes alternativas: nenhum impacto, pouco impacto, mais ou menos, grande impacto e total impacto, sendo que a valoração se incidia do menor para o maior grau de interferência sobre o tema. Segundo os professores entrevistados, todos esses temas recebem algum tipo de influência das redes sociais, alguns mais outros menos. A Ditadura Militar no Brasil, foi o tema histórico considerado o que sofre mais interferências nas Redes Sociais, recebendo 60% dos votos dos entrevistados no quesito referente ao *total impacto das Redes*; o Nazismo e o Holocausto e a Escravidão no Brasil vêm logo após, considerado como *grande impacto das Redes*. Em sua grande maioria (70%), os professores consideram, que trabalhar temas sensíveis através de uma perspectiva negacionista produz um impacto negativo muito forte na formação dos estudantes, enquanto apenas 30% acham essa questão importante, mas de menor monta na formação dos estudantes. Algumas considerações apresentadas pelos professores demonstram bem estes posicionamentos, como destacamos a seguir:

O Professor B diz que: *“Isso pode gerar incompreensão dos fatos históricos, pode estimular radicalismos e alienação das questões político-sociais”*; e o professor F, que também diz *“Formar uma sociedade ignorante, violenta e que faz escolhas pelo retrocesso e colabora para aumentar os abismos sociais que já existem.”*. Eles demonstram preocupação sociais com suas falas, relacionando o seu trabalho em sala de aula, o ensino de História, com consequências importantes para a sociedade. Destacando que o conteúdo de História pode fazer diferença na formação dos estudantes, desde que não esteja permeado por ideias de cunho ideológicas negacionistas.

A consideração do professor C, que comenta que: *“A abordagem negacionista parece ter uma capacidade de sedução da atenção dos alunos.”*; do professor E: *“Não podemos recuar diante do negacionismo”*; e do professor H: *“A postura de negar tais acontecimentos é o princípio para que algo pior aconteça”*; ressalta a preocupação de como as ideias negacionistas encontram espaço, às vezes muito facilmente, entre os jovens estudantes. Desta forma, consideramos que o objetivo deste trabalho, deva ser compreendido dentro da linha de argumentação desenvolvido pelo professor F, quando diz que: *“Não sinto desconforto,*

⁹ Tutiaux-Guillon define questão sensível como aquela carregada de emoções, politicamente sensível, intelectualmente complexa e importante para o presente e o futuro em comum. Geralmente, implica o confronto de valores e interesses e pode ser, para um grupo, um constrangimento na tomada de decisões.

entendo que seja uma oportunidade de desconstruir preconceitos.”. Vai ser movido por esse espírito de resistência as ideias ultraconservadoras, que pensamos combater o negacionismo histórico, que por ventura surjam nas salas de aulas.

Diante da preocupação apresentada pela maioria dos professores entrevistados em relação ao impacto do negacionismo histórico no ensino de História, que os professores se posicionaram sobre a questão do avanço do conservadorismo em meio aos ambientes em que eles transitam. Eles consideraram que houve um avanço de 70% das ideias conservadoras na Educação, 50% de avanço na Historiografia e 60% de avanço no Ensino de História. Esses dados demonstram a preocupação dos professores com uma possível relação entre o avanço do ultraconservadorismo no país, com os reflexos nesses campos do saber e conseqüentemente com o crescimento dos posicionamentos negacionistas em sala de aula. Portanto, o contexto atual do Brasil afeta a atuação do professor de história em sala de aula, como bem considera Carlos Fico:

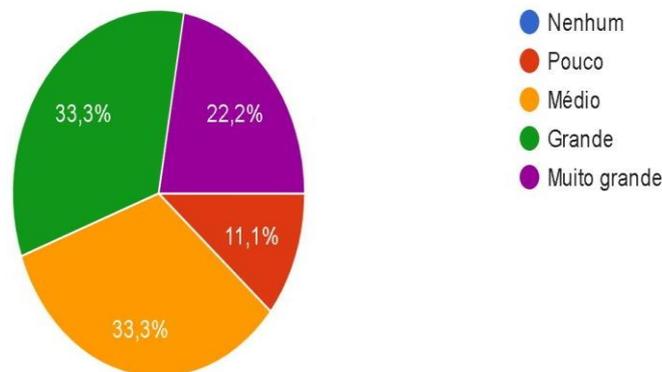
“Antigas concepções negacionistas ganham força, como, no caso brasileiro, a falsa suposição de que não houve uma ditadura militar ou de que não há racismo no país. A positividade da existência plural de interpretações é conspurcada pela defesa de versões opinativas não fundamentadas - o que amplifica a importância do ensino escolar da disciplina História, pois o debate de tendências historiográficas diversas não se confunde com a legitimação de quaisquer versões: a opinião é livre, mas ela não é conhecimento objetivo”. (FICO, 2021, p. 34)

Fico reforça a preocupação dos professores pontuada acima, pois ele vai fazer tanto um importante alerta, como uma constatação, que é a da valorização do trabalho histórico a ser desenvolvido nas salas de aulas da Educação Básica, se apresentando como um ponto de resistência às ideias negacionistas que tanto encontraram espaço na nossa sociedade de atual como, principalmente no meio estudantil. É como se as nossas salas de aulas fossem uma última trincheira de resistência nessa guerra permeada por falsidades históricas.

Além da preocupação frente ao avanço do ultraconservadorismo no Brasil, é importante sinalizar uma outra questão, também valiosa, que é o conhecimento sobre o negacionismo histórico. Segundo os dados colhidos nas entrevistas, conforme o gráfico abaixo, percebemos que 56% dos professores entrevistados consideram possuir um conhecimento grande ou muito grande sobre o negacionismo histórico, 33% um conhecimento médio e apenas 11% com pouco conhecimento. Ou seja, no geral esses professores buscam adquirir algum tipo de informação sobre essa questão, reforçando os cuidados direcionados a esse embate.

13. Qual o grau do seu conhecimento sobre o Negacionismo Histórico?

9 respostas



(Gráfico 3 - Conhecimento dos professores sobre o Negacionismo)

Esse conhecimento apresentado pelos professores vai se refletir na questão do questionário que trata sobre quais obras históricas feitas por pessoas que não têm a formação de historiador são utilizadas em sala de aula. Foram apresentados os três mais conhecidos da historiografia nacional em termos de venda, Leandro Narloch, Eduardo Bueno e Laurentino Gomes. No posicionamento dos professores entrevistados, cerca de 90% deles disseram que nunca trabalharam com obras de Leandro Narloch, e que entre 40% e 50% já utilizaram obras de Eduardo Bueno e Laurentino Gomes, respectivamente. Diante disso, podemos considerar que existe entre os professores um entendimento claro que as obras comprometidas com os saberes historiográficos, são produzidas e criticadas pelos seus pares, diferem daquelas obras que apresentam um perfil meramente ideológico, com fins mercadológico e que buscam, de forma despuddorada, distorcer fatos históricos, produzindo aberrações negacionistas. Isso sinaliza como o professor de história da Educação Básica lida com essa questão em sala de aula. Pois, como frisa Rodrigues:

“Caso o público seja levado a acreditar que o sujeito que produz esse tipo de conteúdo intelectualmente desonesto tem tanta validade acadêmica quanto o consenso acadêmico que o desmente, todo o processo de aprendizado a partir daí pode estar comprometido.” (RODRIGUES, 2021, p. 183)

Além destes aspectos importantes que consideramos, devemos estar atentos, dentro dessa discussão, a outro aspecto fundamental, que é o olhar do estudante para o passado que tem se apresentado como uma contemplação passiva e acrítica, sendo isso, em grande parte,

como resultado das políticas públicas de educação excludente, que foi gestada nos últimos anos. Infelizmente, essa postura, também tem sido a tônica da maioria dos jovens estudantes do Ensino Médio em relação aos saberes históricos. Está situação tem sido agravada, e em muitos casos, mantêm uma relação muito forte com esse momento em que vivemos, onde o acesso aos meios de comunicação, sem nenhum tipo de filtro, a que esses jovens têm sido submetidos, geram cada vez mais confusão e desinformação histórica, a tal ponto que muitos deles apresentam um posicionamento negacionista. Isso não significa que esses jovens podem ser considerados ultraconservadores, pois conforme a pesquisa *Juventude e 1º voto*, feita por Esther Solano e Camila Rocha, “A maioria das/os entrevistadas/os não se declara nem de direita, nem de esquerda”, porém, sobre a fonte de informação desses jovens, a pesquisa assinala que: “A maioria das/os jovens entrevistadas/os costuma se informar pela internet”. (SOLANO e ROCHA, 2022)

Ora, deve-se levar em consideração, e de forma natural, que a atual geração de jovens estão crescendo ao lado dos recursos tecnológicos que facilitam o seu contato com as Redes Sociais e as Mídias, desta forma, a questão do acesso desses jovens com os conhecimentos históricos, tem se apresentado na atualidade, como o grande desafio do ensino de História, seja na academia, como principalmente, na atuação dos professores de história da Educação Básica.

CAPÍTULO 3

O ENSINO DE HISTÓRIA

E A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA:

UMA NOVA-VELHA PROPOSTA

“Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu ‘posto nos cosmos’, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica, descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas.”

Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido

O Ensino de História, como foi demonstrado no capítulo anterior, percorreu um longo caminho na sua construção como disciplina e hoje se apresenta como um campo de pesquisa amplo e diversificado. Destacando que, conforme Rüsen, em texto de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli: “o processo de construção da história precisa levar em conta o método, a teoria e o **ensino**” (SCHMIDT e CAINELLI, 2009, p. 31, Apud RÜSEN, 2001, p.29 - grifo nosso). Assim, a compreensão do fato histórico está intimamente relacionada com a formação de um pensar historicamente, em que o Ensino de História vai apresentar um papel relevante nesse processo.

“Uma das forças que atribui sentido e significado à História é seu ensino. Independentemente da pesquisa que desenvolvemos, da temática que estudamos, da instituição em que atuamos, somos professores atuando na docência e tendo o ensino como parte obrigatória e principal de nossa profissão.” (CAVALCANTI, 2018, p.253-4)

Como diz Cavalcanti, antes de mais nada nós somos professores e o ensino deve ser a parte principal da nossa profissão. Portanto, é fundamental o entendimento do Ensino de História não mais como um apêndice dos cursos de História, em que ainda existe uma supervalorização da pesquisa em detrimento ao ensino; mas sim, como uma área do saber fundamental para o desenvolvimento da própria historiografia. Infelizmente ainda encontramos Universidades, como demonstram as pesquisas de Marieta de Moraes e Renato Franco, em que ainda persistem em não dar a devida ênfase ao Ensino de História:

Na enorme maioria dos cursos de licenciatura em história persiste a valorização do pesquisador em detrimento do professor e a separação entre a academia e ensino. Nas Universidades de maior prestígio, espaço em que deveríamos encontrar professores qualificados para exercer o magistério, frequentemente nos deparamos com a resistência dos docentes às discussões sobre o ensino da disciplina. (MORAES; FRANCO, 2008, p. 89).

Algumas dessas Universidades ainda trazem o ranço do modelo 3 + 1, em que se valoriza os conhecimentos de História enquanto negligência as disciplinas da área pedagógica. Isso contribuiu para a generalização de uma ideia preconcebida, de que para ser professor de História basta dominar os conteúdos de História e algumas poucas técnicas de ensino. Ora, trata-se de um modelo inadequado e que, historicamente, cumpre funções ideológicas, epistemológicas e institucionais precisas na organização e manutenção da situação vigente.

Assim, o Ensino de História, apesar de passar nos últimos anos por avanços consideráveis através do aumento de trabalhos, como artigos, dissertações e teses, e espaços nos programas de Pós-Graduação, como o Profhistória por exemplo, continua sofrendo da hierarquização dos saberes entre a pesquisa e o ensino, onde uma parte mais valorizada nos centros acadêmicos, teria a função de produzir e criar o conhecimento e a outra parte teria a função de ser a mera repetidora desse conhecimento.

Quem tem medo da História? Quem tem medo do Ensino de História? Principalmente: quem tem medo do Ensino de História no ensino básico? Por que, ao longo do tempo há esse embate, essa disputa? Entre 1841 e 1951 o Brasil teve 18 programas de ensino (FONSECA e

SILVA, 2010, p. 16). A quem a História tanto incomoda? Nós sabemos a resposta e de certa forma temos noção desses embates e disputas, pois, ao darmos uma olhada no tema aqui proposto de pesquisa – o Ensino de História em tempos de negacionismos – percebemos que essas questões ainda são atuais e de grande significado, já que o domínio, o controle da narrativa, principalmente a narrativa histórica, pode representar tanto o poder político, como o econômico. Por exemplo, a coleção de livros de Leandro Narloch, Guia Politicamente Correto e o site e canal do *YouTube* Brasil Paralelo, tem apresentado em seus conteúdos e divulgado ideias ultraconservadoras, que comparadas com obras historiográficas, tornam-se representantes de um modelo com perfis do negacionismo histórico. O resultado desses trabalhos representa estritamente uma escolha político-ideológica. Diante disso, devido a repercussão dessas obras no meio social, o que temos presenciado em alguns espaços, principalmente nas salas de aulas do Ensino Básico, é a História e o Ensino de História se apresentarem encurralados.

“A História [e o ensino de História] pode e precisa ser defendida. Especialmente agora, quando as mentiras, que sempre existiram, ganham uma dimensão diferente, com *fake news* vomitadas por atacado, de forma organizada. Querem mudar a História utilizando a técnica do negacionismo, recusando-se a admitir fatos indiscutíveis (...)” (PINSKY & PINSKY, 2021, p. 11)

É importante, nesse momento, discutirmos o que vem a ser o Ensino de História e a sua importância diante da especificidade do trabalho aqui desenvolvido, dialogando com os textos de referência que têm se debruçado sobre esse tema, já procurando relacioná-los à nossa proposta de se fazer uma análise do papel do Ensino de História frente às práticas do negacionismos históricos.

É importante iniciarmos com uma breve contextualização sobre o processo de construção do Ensino de História, pois os embates que envolvem o trabalho do professor requerem uma devida atenção para às políticas públicas para a educação que remontam as duras lutas ocorridas desde a década de 1980, logo após a ditadura militar, adentrando na década de 1990, onde se apresentou diversas conquistas importantes para o campo do Ensino de História, como por cita Silva e Fonseca:

“A extinção das disciplinas EMC (Educação Moral e Cívica), OSPB (Organização Social e Política) e EPB (Estudos dos Problemas Brasileiros); os cursos superiores de Licenciatura Curta em Estudos Sociais também, paulatinamente, foram extintos; e, a partir de 1994, a avaliação dos livros didáticos dos quatro anos iniciais do ensino

fundamental. Esse processo foi institucionalizado, ampliado e desenvolvido de forma sistemática nos governos posteriores.” (SILVA e FONSECA, 2010, p. 17)

Na década de 1980 e seguintes, o Ensino de História foi objeto de inúmeros estudos, que muito contribuíram para a compreensão dessa área do saber. Arrisco considerar esse período como um marco, pois as pesquisas ali desenvolvidas geraram uma reviravolta para a área, abrindo espaço para novas abordagens, questionamentos e conhecimentos, ampliando consideravelmente as possibilidades de trabalho dos professores de história. Esse período foi caracterizado por:

“Um intenso movimento de renovação na seleção dos conteúdos a serem ensinados: de uma história tradicional a uma história militante, engajada; de uma história político-administrativa a uma história econômica ou sociocultural; de uma forma de organização curricular linear para uma história temática, por eixos temáticos ou integrada; de metodologias de ensino baseadas em questionários, exercícios de memorização, para uma proposta de ensino baseada em problematizações e no uso de fontes que aproximam o ensino de História das perspectivas da História dos historiadores.” (MONTEIRO & RALEJO, 2019, p. 9)

Além disso, esses estudos permitiram uma nova perspectiva para perceber o ensino de História de forma mais ampla. A partir dos anos 2000, segundo Monteiro e Ralejo (2019, p. 9), há um deslocamento de trabalhos de formação de professores das Faculdades de Educação para as Faculdades e Institutos de História, ampliando as pesquisas e levantando questionamentos desse campo do conhecimento se afirmar como um novo código disciplinar. É importante destacar a relevância que o Ensino de História vem tomando na academia, através de Congressos, Encontros e criação de associações, como a Associação Brasileira do Ensino de História (ABEH), entre outras. Assim, nesse contexto de crescimento do campo do Ensino de História, o curso de Mestrado Profissional em Ensino de História - o Profhistória, com o seu papel relevante na formação de professores de Educação Básica.

É importante abrir um espaço para considerar que essas conquistas devem ser inseridas dentro do período de avanço de ideias políticas e sociais mais progressistas que permearam o Brasil no início do século XXI e que se estenderam às décadas seguinte. Atualmente, com os avanços das ideias ultraconservadoras, diversas medidas vêm, de certa forma, cerceando os trabalhos desenvolvidos em sala de aula pelos professores, refletindo consideravelmente no ensino e na aprendizagem de História.

Assim, levando em consideração o número crescente de diferentes trabalhos produzidos tanto fora do Brasil, como os de Jörn Rüsen, Isabel Barca e Peter Lee, como também aqueles resultados de pesquisas de brasileiros, como os de Maria Auxiliadora Schmidt, Luís Fernando Cerri, Fernando Penna entre muitos outros, passamos agora a discorrer sobre como os pesquisadores têm percebido o Ensino de História na atualidade, quais seus objetivos e finalidades.

3.1 O ENSINO DE HISTÓRIA HOJE

Ao discutir o Ensino de História hoje precisamos discorrer sobre alguns aspectos, como a área do conhecimento em que está situado e a importância da didática da história dentro de uma nova perspectiva de abordagem. A didática de história tem se apresentado hoje como uma proposta ampla de atuação para o professor de História, requerendo um posicionamento fronteiro entre os saberes, da mesma forma que percebemos o lugar do Ensino de História hoje.

Desta forma, destacamos, inicialmente, que o espaço ocupado pelo Ensino de História deve ser repensado além daquela velha dicotomia entre as áreas da educação e da história, considerando que esses conhecimentos não podem ser apresentados de forma estanques, isolados, como se existissem um fosso que os separassem, e sim apresentá-los, por exemplo, como uma área de fronteira entre esses dois saberes, assim como está proposto por Ana Maria Ferreira da Costa e Fernando de Araújo Penna:

“De modo geral, as pesquisas que têm como objeto o ensino de história e utilizam os referenciais oriundos da história ou da educação, deixam de fora reflexões teóricas importantes, seja sobre a especificidade da prática pedagógica, seja sobre a especificidade da disciplina ensinada – a história. Por isso, defendemos que a pesquisa sobre o ensino de história constitui-se em lugar de fronteira no qual se busca articular, prioritariamente, as contribuições desses dois campos, essenciais para se problematizar o objeto em questão.” (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 192)

Assim temos, a partir desse ponto de vista, a possibilidade de rompermos com o modelo antigo que separa os saberes, em troca de um modelo em que associa os conhecimentos da História e da Educação. Não podemos perder de vista essa perspectiva pois, segundo Monteiro

e Penna, o lugar de fronteira é considerado “como lugar de encontros, diálogos, mas, também, de marcação de diferenças, onde se pode produzir um distanciamento entre culturas que entram em contato”. (MONTEIRO e PENNA, 2011, p.206). Será nessa relação de aproximações que percebemos o Ensino de História. No entanto é importante considerar que para Fernando Seffner: “Ensino de História, Teoria e Metodologia da História não se separam em momento algum, embora possam ser analiticamente distinguidos no planejamento de uma aula.” (SEFFNER, 2019, p. 22).

A fronteira, que a princípio pode ser entendida, geograficamente, como o lugar em que se estabelece os limites entre um campo e outro; no Ensino de História ele pode ser percebido como um espaço amplo, que não se limita, mas pelo contrário, ele abarca os campos, ele envolve os espaços limítrofes, conforme explicam Flávia Eloisa Caimi e Letícia Mistura:

O quadro de interações fronteiriças, portanto, se expande largamente, uma vez que não implica apenas o que o ensino de História e seus pesquisadores julgam necessário pinçar de cada um dos domínios de saber, mas também formulações, disputas e entraves internos a cada um desses domínios, que fazem parte (dos) e produzem os fenômenos escolares. (2019, p. 191)

Considero, portanto, que essa ampliação dos limites fronteiriços está relacionada ao espaço onde ele vai atuar, ou seja, o espaço da sala de aula, onde se requer uma produção determinada, específica, um saber que seja “ensinável”, que envolva diversos e diferentes saberes, como reforça Caimi e Mistura:

No âmbito do saber ensinado, entende-se que o saber próprio do ensino de História se difere, em estrutura e epistemologia, do saber científico advindo da ciência de referência: trata-se de uma construção que implica seleção, manipulação e moldagem dos saberes disponíveis, com a finalidade de produzir um “saber ensinável”, mobilizado em/por um lugar específico, a instituição escolar. (CAIMI & MISTURA, 2019, p. 190)

Ao caminhar nesse espaço fronteiriço, de amplos conhecimentos e de diversas disputas, o caminhante professor precisa estar disposto a se debruçar sobre esses conhecimentos a ponto de desenvolver a capacidade de dialogar com ambos, sabendo que, se não falar fluentemente os dois idiomas, ao menos possa saber se expressar de tal forma que se torne compreensível, pois “o lugar ocupado pelos agentes direciona as possibilidades ou impossibilidades do campo”. (CAIMI & MISTURA, 2019, p. 195)

Portanto, o Ensino de História atua em um lugar de fronteira entre a Educação e a História com característica peculiar de mobilidade entre os campos, requerendo dos atores, frente a esses espaços, em alguns momentos de disputas, um posicionamento consciente que demonstre um conhecimento claro desses saberes de referência. Além disso, deve buscar demonstrar uma atitude produtiva de tal forma que, ao atuar na sala de aula, o conhecimento histórico ganhe contornos objetivos que seja apresentado como uma possibilidade de formar nos estudantes um tipo de pensamento histórico voltado para a orientação na vida. Podendo ter entre as possibilidades, contribuir para, possivelmente, romper com as demandas negacionistas que vêm ocupando espaços, sejam nas mídias, como em diversas instituições sociais, inclusive nas escolas, quer sejam eles pensamentos históricos ou de outros tipos.

Uma outra questão a ser pontuada aqui, em relação ao lugar do Ensino de História, está na abordagem feita por Júlia Silveira Matos, que à percebe com características híbridas, o que não foge muito daquilo que foi apresentado por Monteiro e Penna que a situam em um lugar de fronteira dos saberes. Matos ressalta que o Ensino de História vai transcender as fronteiras, gerando novos conhecimentos. Vejamos como ela descreve esse aspecto:

“O Ensino de História possui em sua historicidade algumas peculiaridades. A primeira é sua característica híbrida, pois se constitui como uma área de saber e também enquanto um campo de atuação no mundo prático do trabalho docente. Ainda pode ser considerado híbrido por apresentar em sua composição, enquanto área de saber, características epistemológicas da ciência da História, da Sociologia, da Antropologia e da Educação entre outras. Na mesma direção, como campo de atuação profissional, se transforma em uma metodologia de ação do professor, pois soma saberes teóricos a prática diária, de forma híbrida reuni saberes provenientes dos livros aos elencados na vida prática pelos estudantes no mundo da escola. Assim, em ambos os espaços, tanto na ciência, como na escola, o Ensino de História não se sustenta unicamente nos documentos históricos e métodos científicos, mas transcende, busca ir além das fronteiras do conhecimento da História, através dos debates epistemológicos de seu campo dialoga com diversos saberes e assim, cria o novo cotidianamente, produz conhecimento tanto em sua esfera científica, quanto em sua face didática. Nesse sentido, o centro do debate sobre o papel do Ensino de História é a formação de sujeitos críticos capazes de interpretar o mundo presente a partir de saberes do passado.” (MATOS, 2017, p. 213)

Por conta disso, o Ensino de História vai se aproximando da concepção de didática concebida por Jörn Rüsen e outros pensadores, que propõe uma articulação entre o saber ensinado e o saber de referência. Essa aproximação com a Didática da História de Rüsen torna-se fundamental e necessária para que possamos perceber de forma efetiva o Ensino de História como um campo do conhecimento que transita com segurança entre esses dois saberes, resultando, portanto, a importante contribuição do pensamento de Monteiro e Penna e de

Matos, ao conceber o ensino de história hoje como um espaço de fronteira, e atuando além dessas fronteiras.

Não é objetivo desta pesquisa, portanto, se debruçar detalhadamente sobre a Didática da História, já que a nossa ênfase estará no conceito de Consciência Histórica. É importante, no entanto, fazer algumas considerações, dado a sua importância em relação ao ensino de História. Luís Fernando Cerri, aborda a Didática da História como uma disciplina que se destaca dentro de um contexto de desenvolvimento do campo do Ensino de História, ampliando o seu campo de pesquisa. Não mais se limitando ao “como” - as técnicas de ensino, mas também buscando perguntar o “por quê”, “para quê”, “desde quando”, “a partir de quê”, entre outras questões. E, em relação ao conceito de Didática da História, ele diz que: “trata-se de uma disciplina que integra a História, e cujo propósito é dado pelo estudo da consciência histórica e do desenvolvimento da cultura histórica, por sua vez, expressão da consciência histórica (CERRI, 2017, p. 12-13).

Salienta-se, portanto, que a Didática da História é resultado de uma “crise de identidade coletiva” que vai disseminar “uma nova autoconsciência, da história e do ensino da história”. Esse momento é situado temporalmente no Brasil “ao longo das disputas pela redemocratização nacional com o progressivo fim da ditadura, nos anos 1980”. (CERRI, 2017, p.16)

A Didática da História não deve ser encarada na perspectiva instrumental, como técnica de ensino, ela deve ser percebida como um campo de estudo limítrofe entre História e Educação e também na fronteira com outros campos de conhecimento. Porém, nesta relação de debates fronteiriços desenvolvida com as diferentes ciências e disciplinas, perceberemos que a Educação terá um espaço de ciência privilegiada nesse diálogo.

Desta forma, a Didática da História está além do ensino escolar, apesar do Ensino de História ser, provavelmente, o campo principal de intervenção do modo como a História atua hoje sobre a consciência e sobre o agir dos homens. Há vários outros campos que a Didática da História está preocupada e que vão interferir diretamente no espaço da sala de aula, como por exemplo o cinema, discursos na internet, jornais, igrejas, partidos políticos etc. Enfim, todo o modo como a História circula publicamente na sociedade. Quem pensa o Ensino de História, não pode pensar só na escola. Tem toda uma circulação de conhecimentos históricos em que hoje o seu acesso se dá muito mais fora da escola do que dentro dela. Cerri considera ser limitado o uso do termo ensino de história, porque isso vai destacar apenas um aspecto da

educação, deixando de fora, de forma velada, o aspecto fundamental da aprendizagem. (CERRI, 2017, p. 23)

Um outro elemento a ser destacado é que a Didática da História faz um vínculo com a história produzida na academia, por historiadores que estão preocupados com a produção histórica tanto na academia, como também os que são produzidos em outros espaços, como já pontuado acima, mas, que, no entanto, o seu objetivo vai estar em procurar fazer uma reflexão sobre a relevância da História para a vida das pessoas, investigando empiricamente como isso ocorre. Ou seja, buscando entender como as pessoas se orientam na vida prática a partir das estruturas de consciência com as quais elas interpretam a experiência humana no tempo.

Portanto, a Didática da História é um campo amplo de investigação preocupado com o modo que a História produz orientação e como agir nesse processo de orientação. Dentro desse campo existem milhares de possibilidades de metodologias para estabelecer tanto a investigação como determinados critérios de atuação, não estando limitada a pesquisar apenas o Ensino de História na escola básica, mas também a circulação social da História de uma maneira ampla.

Desta forma, considero que é importante destacar que o Ensino de História hoje deve ser objeto de estudo pelos professores de história a partir do momento em que são levados em consideração esses dois aspectos pontuados até aqui: o de percebê-lo como parte de um lugar de fronteira, que transita entre diversas ciências e campos do conhecimento, e também, de analisá-lo a partir da compreensão da Didática da História, como um campo amplo de conhecimentos históricos, que envolve a cultura histórica como expressão visível da consciência histórica (RÜSEN, 2016, p. 57), e que o aprendizado histórico se apresenta como um elemento fundamental nesse processo.

3.2 O ENSINO DE HISTÓRIA E A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

O psicólogo Howard Gardner, no seu livro *O verdadeiro, o belo e o bom: os princípios básicos para uma nova educação*, explica que os debates sobre esta área do conhecimento estão fora do foco. Que o principal objetivo da educação deveria estar em considerar as suas

finalidades, “as razões pelas quais toda a sociedade deve dedicar recursos monetários e humanos à educação de seus jovens” (GARDNER, 1999, p.14).

Gardner destaca que para desenvolver esse tipo de Educação, deve-se partir da perspectiva de que o conteúdo da educação deve focar três domínios específicos. Ela deve abordar o domínio da verdade, que deve estar focada no desenvolvimento da ciência, explicando o processo de evolução apresentado por Charles Darwin. O domínio da beleza, através do trabalho com a ópera *As Bodas de Fígaro*, de Mozart, que deve possibilitar o entendimento de obras de arte e de artesanato, permitindo a criação de um cidadão constituído de um rigor artístico. E, no domínio da moralidade, através da discussão do Holocausto, visando destacar o que o ser humano é capaz de fazer, criando, portanto, um entendimento da história como fundamental para tomada de decisões a vista desse tipo de conhecimento.

Segundo Gardner, “na ausência de tal entendimento, os indivíduos não podem participar de forma plena no mundo em que vivem - em que nós vivemos” (GARDNER, 1999, p. 17). No entanto, ele sinaliza que essas escolhas não são as únicas possíveis. Existem outras teorias científicas, outras obras artísticas e outros eventos históricos. O que ele destaca é que uma “educação para todos os seres humanos necessita explorar com alguma profundidade um conjunto de realizações humanas capitais, condensadas na venerável frase “o verdadeiro, o belo e o bom” (GARDNER, 1999, p. 18).

Esses aspectos destacados por Gardner são considerados por vários estudiosos da educação como fundamentais. Ele cita John Dewey como referência. No entanto, partindo deste ponto, ao contrário do autor, penso também na necessidade de um aprofundamento neste campo do conhecimento, que é a educação, para discutir as “tradições” educacionais. Ou seja, que a educação deva partir de uma proposta progressista e não conservadora, focada em elementos constitutivos que possibilitem a formação de uma consciência crítica nos estudantes e de que forma eles podem se apropriar de instrumentos para apreender a realidade.

O estudo da educação hoje, deve ir além desse aprofundamento proposto por Gardner, mas sim, discutir os meios que possibilite ao estudante não apenas para uma formação de conhecimentos teóricos, mas também uma formação que o permita interagir consigo mesmo para a sua própria transformação, como uma formação que o permita interagir e modificar a sociedade em que ele está inserido. Ou seja, não basta adquirir os meios para o seu sustento, a sua sobrevivência, ele precisa entender o mínimo de funcionamento das estruturas sociais em

que faz parte. Desenvolva uma consciência crítica que o permita perceber até de que forma ele adquire os meios para a sua sobrevivência, que lhe situe no tempo e no espaço específicos.

Portanto, diante disso, essa discussão apresenta-se como uma proposta que caminha ao contrário do que está sendo implantado no Brasil nos últimos anos, de uma educação liberal focada em projetos do tipo da “Escola Sem Partido”, da BNCC e do Novo Ensino Médio. Vivemos um momento propício para levantar esse debate na academia e nas salas de aulas da Educação Básica, opondo-se a esses avanços de ideias dogmáticas no Brasil, que se tornaram, em última instância, uma ameaça às garantias democráticas. E mais do que isso, esse debate deve buscar também, apresentar, na atualidade, as ideias de Paulo Freire como uma base teórica que possibilite a formação de consciência de jovens estudantes, principalmente os advindos de escolas públicas.

Assim, partindo do levantamento das discussões teóricas sobre um modelo de educação que possibilite o trabalho da consciência histórica entre os jovens estudantes, parte-se para o estudo do ensino de História destacando a importância do olhar para a didática da História, como já fizemos acima, ressaltando agora, em bases nas discussões feitas por Jörn Rüsen e Luís Fernando Cerri, sinalizar que o Ensino de História se tornou uma atividade mecânica, não dando espaço para o aprofundamento e o detalhamento do trabalho da consciência histórica, por eles preconizados, em que, segundo Rüsen, se apresenta como “aquelas estruturas mentais e processos que constituem uma forma específica de atividade cultural humana”. (RÜSEN, 2010, p. 33)

O Ensino de História e a relação com a consciência histórica é o tema que passamos a discutir. Ressaltamos inicialmente a existência de uma convergência, um entroncamento das ideias inerentes a esses temas. Para o Ensino de História tornar-se mais efetivo em sala de aula, se faz necessário que o professor perceba a importância de compreender o que é a consciência histórica e como isso é fundamental para aprendizagem histórica dos estudantes¹⁰.

Segundo Cerri, podemos perceber, na prática, a atuação da consciência histórica no exemplo aqui apresentado:

“A efetivação de cotas raciais é demonstração de um debate nacional sobre o passado: para que fosse aceitas, foi preciso que pessoas em postos-chaves da administração de

¹⁰ Em outro momento do capítulo, discutiremos a pedagogia da práxis, como aquela que consideramos que mais se aproxima, em condições metodológicas, do saber de referência História, onde apresenta condições mais confortável para que o professor possa trabalhar a consciência histórica.

muitas instituições estivessem convencidas de que a condição de negro está associada a desvantagens pessoais comprovadas estatisticamente; (...) a criação e a manutenção de políticas afirmativas mostram um deslocamento das opiniões sobre a identidade, o passado e o futuro da nação, que, por sua vez, conduzem a determinadas decisões e investimentos no presente. E esse movimento não decorre de outra coisa senão de deslocamentos na **aprendizagem e no ensino da história**, em parte dentro da escola, e em parte no debate proporcionado pelos movimentos sociais, pelas ações de parlamentares e administradores ou junto a eles, e pelo debate público em geral.

Tais questões, de fundo identitário, estão na base do conceito de **consciência histórica** que, em poucas palavras, podemos definir como uma das estruturas do pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que se está inserido.” (CERRI, 2011, p. 13 - grifo nosso).

A consciência é um produto que resulta de um longo desenvolvimento de experiências históricas concretas, de ensaios, aprendizagens e erros, de avaliações e discussões. A consciência não se adquire por decreto, mas a partir de experiências históricas, tradições e lutas políticas. Nunca está dada, jamais existe previamente: vai sendo construída a partir dos encontros e antagonismos das ideias.

A prática pedagógica desenvolvida pelos professores em sala de aula deve estar direcionada para que possibilite ao estudante o desenvolvimento da consciência do mundo, os seus olhos devem estar desvendados para que eles possam enxergar a realidade concreta do seu entorno, do seu país e do mundo. Permitindo um posicionamento mais seguro diante das questões que lhe serão impostas pela própria vida. Para que essa prática pedagógica tenha sucesso, o professor de história deve ter um conhecimento amplo do seu ofício, começando pela teoria da História – ter claro a concepção de História que ele defende; e o conhecimento de práticas pedagógicas específicas, alinhadas a sua proposta de aprendizagem da consciência histórica.

Ensinar História está muito relacionada com o “para quê”, a sua finalidade, o sentido desse ensino. Por isso, a ideia de consciência histórica deve ser plenamente discutida tanto na formação, como na prática cotidiana do professor de história. Essa deve ser a perspectiva que se deve apontar o Ensino de História, e que por conta disso a aprendizagem de história torna-se também, um elemento extremamente relevante em toda essa questão.

A consciência histórica não é um tipo de pensamento exclusivo daqueles que lidam com a História, tipo o historiador ou o professor de história, pelo contrário, é um tipo de pensamento inerente a todas as pessoas, é a consciência que temos que vai determinar a nossa relação com

o tempo e a sua interação com o presente. Influenciando na construção da visão de mundo que cada ser humano constrói ao longo de sua vida. A leitura que fazemos do mundo é determinada por esse tipo de pensamento que se construiu ao longo de nossa vida. Isso vai determinar, em certa medida, a defesa dos tipos de posicionamentos que adquirimos, seja mais ou menos conservador, progressista, ou de qualquer outro tipo de concepção. Ou seja, o nosso posicionamento, as nossas escolhas estão intimamente relacionadas com a consciência histórica que desenvolvemos ou que deixamos de desenvolver. Vera Lúcia Trennepohl vai reforçar a praticidade desse tipo de pensamento quando destaca a construção da identidade dos sujeitos, ela pontua que: “A consciência histórica, portanto, tem uma função prática de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação intencionalmente.” (TRENNEPOHL, 2020, p. 46-47)

Essas reflexões são necessidades permanentes entre nós. Nós precisamos explicar o mundo em que estamos inseridos, ou muito menos, nós precisamos ter uma noção básica do mundo em que vivemos. Somos chamados para isso. Precisamos dar sentido à nossa existência. E a consciência histórica terá um papel fundamental nesse trabalho. Cerri vai acrescentar a essa nossa ação constante de buscar construir a nossa identidade, a importância de percebermos que estamos situados também em uma coletividade, ele afirma:

“Mas não basta esse impulso irrecorrível de agir; é preciso saber para onde agir, e essa é a busca por sentido inerente a todo ser humano e a sua história, que se liga à história da coletividade. Temos a necessidade constante de atribuir sentido ao tempo, às origens do mundo, do nosso grupo e da humanidade.” (CERRI, 2011, p. 14)

Detalhando um pouco mais a consciência histórica, percebemos que ela produz a orientação temporal necessária para nos situarmos no mundo, para a nossa ação no presente, tanto na esfera individual, como na coletiva, seja por exemplo na nossa atuação como de um militante político, ou apenas de tecermos nossa opinião política e votarmos nas eleições. Um outro detalhe a se considerar em relação à consciência histórica é que sua ação, dentro de um contexto mais amplo da nossa sociedade, contribui para a formação da cultura histórica, que se apresenta como: “Um conjunto de fenômenos histórico-culturais representativos do modo como a sociedade ou determinados grupos lidam com a temporalidade (passado-presente-futuro) ou promovem usos do passado.” (ABREU et al., 2007, p. 15). E, que por sinal, a cultura histórica influencia e é influenciada tanto pelo Ensino da História, com seus métodos e

conteúdos históricos escolares, como pelo meio social, em que se apresentam os nossos valores morais, a escolaridade dos pais, o nosso acesso à cultura etc.

Rüsen apresenta a consciência histórica através de três aspectos que ele considera relevantes para podermos entender esse conceito. O primeiro aspecto é que a consciência histórica não é simplesmente o estudo, puro e simples do passado. Ela busca tecer uma “combinação complexa” em que se apreenda o passado a partir da necessidade de entender o presente e com a possibilidade de vislumbrar o futuro. O segundo aspecto a ser considerado é que “consciência histórica pode ser analisada como um conjunto de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana” (RÜSEN, 2010, p. 37). Ou seja, nesse aspecto o que se destaca é a narrativa histórica, pois será através dessa narrativa que o sujeito demonstrará o seu campo de consciência histórica, que segundo Rüsen, pode ser Tradicional, Exemplar, Crítica ou Genética. O terceiro aspecto, por fim, é que a consciência histórica cumpre a função de orientar a pessoa na vida. Em que, através do seu desenvolvimento por meio das operações mentais exercidas no aprendizado histórico, contribui-se para a formação da identidade.

Assim, percebemos que a consciência histórica tem um papel relevante tanto na formação da nossa identidade individual como coletiva. Tornando-se relevante, já que terá um grande impacto conforme a sua compreensão, no trabalho do professor de história.

Indo ao encontro do entendimento apresentado por Cerri (2011, p. 29), e acompanhado pelo pensamento de Rüsen, consideramos que a consciência histórica é um elemento inerente à condição humana. Ou seja, ela não é resultado de um momento em que se atinge a consciência, um privilégio adquirido por alguém, ou algum grupo, como se fossem etapas, ou níveis de desenvolvimento, ou uma tomada de consciência, ou muito menos um despertar para a vida. Ora, essa ideia sobre consciência histórica representa um tremendo equívoco, pois ao pensar dessa forma estaremos reforçando o modelo educacional tradicional, em que “um sujeito “cheio” vai preencher com seu conhecimento um sujeito “vazio” (CERRI, 2011, p.26) Esse modelo caracteriza a velha educação bancária, que por sinal vai ser muito combatido por Paulo Freire, onde os estudantes são meros receptáculos dos conhecimentos depositados pelos professores, considerados como aqueles que detêm o saber.

Dada a importância da consciência histórica para a vida, temos que procurar entender que ela é algo que todos nós, seres humanos, temos, como já foi apresentado, e que através de

um processo de aprendizagem ela deve ser desenvolvida. Dentro desse contexto, o trabalho do professor de história assume uma grande dimensão e valor de importância social, fazendo-se necessário que esse profissional construa ao longo da sua carreira conhecimentos específicos, teóricos e práticos, para atuar na tarefa de aprendizado histórico dos jovens estudantes. Pois, o posicionamento coerente que devemos ter diante da realidade concreta que nos cerca, provém do tipo, ou dos tipos de consciência histórica que articulamos através das operações mentais desenvolvidas durante o processo de aprendizagem histórico. Ressaltando que o Ensino de História não está determinado exclusivamente no espaço da sala de aula, pois hoje diversos outros espaços e meios vem ampliando o acesso aos conhecimentos históricos. Mas, considero o trabalho do professor de história como fundamental nesse processo de construção, por isso, dentro da perspectiva apresentada por Rüsen, é importante discorrer um pouco sobre o aprendizado histórico.

O aprendizado histórico pontuado por Estevão de Rezende Martins, ocorre através do encontro dos homens com o conhecimento de História. Conhecimento esse que foi acumulado e sistematizado ao longo do tempo, esse aprendizado ocorre de duas formas, uma é através do conhecimento escolar e a outra se dá através do convívio social cotidiano. Tanto uma forma como outra se aprende “com o que se encontra ou com quem nos encontramos.” (MARTINS, 2010, p.9)

O professor, independente da sua área de conhecimento, ao passar pela Universidade, vai entrar em contato com diferentes tipos de teorias e metodologias que vão procurar ajudá-lo a desempenhar bem a sua atuação no aprendizado dos estudantes. Ao trazer para essa discussão o aprendizado histórico, procuro partir do princípio de que esse aprendizado traz em si elementos específicos que requerem nossa atenção. Segundo Rüsen, ainda não existe nenhuma teoria pedagógica que trate do aprendizado histórico, apesar de elas trazerem o ensino de história à baila, elas não levam suficientemente em conta, em suas análises e interpretações, a especificidade desse ensino. (RÜSEN, 2010, p.42) Apesar disso, essas diferentes pedagogias do aprendizado podem ser fartamente utilizadas e com bons resultados para o aprendizado do estudante, como por exemplo a proposta de se utilizar a pedagogia da práxis¹¹ como elemento

¹¹ Partindo de uma abordagem freiriana da educação, a Pedagogia da Práxis se dá através de uma relação dialógica baseada num processo constante de ação mais reflexão, pretendendo ser uma pedagogia para a educação transformadora.

teórico para dar suporte ao aprendizado histórico que tem como finalidade o desenvolvimento da consciência histórica.

Chegamos à questão relevante sobre a aprendizagem histórica: como o professor de história percebe se o estudante desenvolveu a consciência histórica? Existe algum meio que evidencie esse desenvolvimento? A resposta dessa questão vai destacar que o aprendizado histórico ocorre de forma satisfatória quando o estudante apresenta as formas de expressão da consciência histórica através das suas narrativas. Rüsen percebe níveis de aprendizado histórico por meio dessas narrativas, pois segundo ele:

“O aprendizado histórico se deixa então conceber como um processo que resulta de diferentes níveis de aprendizado, ou seja, em que cada nível de aprendizado descreve um pressuposto necessário para o outro.” (RÜSEN, 2010, p. 46)

Dessa forma, esses níveis de aprendizado derivam das formas de aprendizado histórico que são resultados “das quatro formas típicas da construção narrativa de sentido sobre a experiência temporal”, qual sejam elas: a tradicional, a exemplar, a crítica e a genética. “Todas as quatro formas existem tendencialmente em cada processo de aprendizagem histórico” (RÜSEN, 2010, p.45). Assim, por meio da narrativa, do “relato de uma história”, percebemos a consciência histórica. Ou seja, a consciência histórica se evidencia pela narrativa que deixa patente qual é o sentido que temos do passado, qual a nossa orientação que temos da vida prática.

Portanto, ainda segundo Rüsen, a consciência histórica pode ser definida por três elementos que constituem juntos uma narração histórica, sendo elas: forma, conteúdo e função. Em relação ao conteúdo pode-se falar de “competência para a experiência histórica”; em relação à forma, de “competência para interpretação histórica”; e em relação à função, de “competência para orientação histórica”. (RÜSEN, 2010, p.59)

Ou seja, a consciência histórica vai ser caracterizada por essas três competências narrativas, sendo a “competência de experiência” aquela habilidade que representa um olhar sensível ao passado em resgate da sua qualidade, enquanto a “competência de interpretação”, ressalta a habilidade pela unidade temporal (passado, presente, futuro) em um todo significativo e a “competência de orientação” vai utilizar a interpretação do todo temporal para guiar a ação, a tomada de decisão, o rumo a se tomar. Desta forma, a consciência histórica se desenvolve através de um processo de aprendizado que ocorre quando essas competências são

adquiridas, quando conseguimos experimentar o tempo passado, interpretá-lo na forma histórica e utilizá-lo para um propósito prático na vida (RÜSEN, 2010, p. 75).

Por sua vez, essas narrativas que utilizamos para pensar a História, podem estar representadas em quatro tipos de consciência histórica, que, através do texto de Pina, que por sua vez vai se basear em Rüsen, vamos perceber de forma resumida, como essa tipologia é apresentada na prática:

“Cada um desses tipos ideais permite ao ser humano intencionar suas ações na vida prática, que lhe possibilita uma forma de futuro. Um ser humano que possui uma consciência histórica do tipo tradicional, quando da sua ação e intenção no tempo, ele irá utilizar-se das tradições como elemento para sua orientação. Quando sua consciência for do tipo exemplar, será necessário lançar mão das regras gerais e pessoais utilizadas no passado como referencial da conduta ou dos sistemas de valores. Se a sua consciência for do tipo crítico, ele colocará em questão a moral apontando a relatividade cultural nos valores, que contrasta com uma universalidade aparente. Por último o tipo genético, aqui sua consciência histórica se apoiará na ideia de mudança, transformação e desenvolvimento, não aceitando ter um futuro igual ao passado, rompendo assim com as tradições e os modelos existentes na história”. (PINA, 2015, p. 288-289).

Portanto, sobre o aprendizado histórico, Rüsen o define como sendo “um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem” (RÜSEN, 2010, p. 43). Diante disso, conforme as tipologias da consciência histórica apresentadas aqui, que:

“A experiência de ensinar história em escolas indica que as formas tradicionais de pensamento são mais fáceis de aprender, a forma exemplar domina a maior parte dos currículos de história, as competências críticas e genéticas requerem um grande esforço por parte dos docentes e do aluno”. (RÜSEN, 2010, p. 74)

O processo de conscientização histórica crítica e genética, apesar de ser uma das formas de construção de narrativa de sentido mais complexa, os professores devem buscá-la em sua formação contínua e no seu trabalho em sala de aula. Desta forma, penso que existe a possibilidade de relacionarmos o pensamento de Rüsen sobre a consciência histórica com a ideia de conscientização em Paulo Freire, resultando em uma resposta satisfatória a essa dificuldade apresentada no ensino de História, tornando-a por fim, uma atuação mais eficaz e objetiva.

3.3 O PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO EM PAULO FREIRE

Para pensar o Ensino de História dentro de uma perspectiva da consciência histórica do deve-se considerar não apenas os trabalhos de Jörn Rüsen, que são considerados referência no tema, mas também os de Paulo Freire. No tópico anterior apresentei uma breve abordagem de Rüsen nesse aspecto, agora vamos dialogar com os trabalhos de Freire que caminham nessa direção. Entendo de antemão, que podemos perceber uma frutífera relação entre a ideia de conscientização apresentada por Freire e a consciência histórica proposta por Rüsen, pois o diálogo desenvolvido em sala de aula deve servir para a emancipação do estudante diante da realidade social, como diz Freire, e deve servir para a formação de uma consciência histórica crítica/genética como afirma Rüsen.

Diante disso, quando o professor idealiza a sua prática de ensino ele a faz dentro de uma relação confortável, amigável e segura. No entanto, a realidade concreta que vivenciamos cotidianamente é muito adversa, já que essa prática de ensino e aprendizado escolar vai se encontrar dentro de um contexto permeado de um projeto político que apresenta uma proposta específica de educação, como nós percebemos na história do ensino de História no Brasil. Ali vimos os frequentes embates de propostas ideológicas para a implementação desse ensino, sejam eles por meios de projetos, programas ou leis.

Quando a escola une questões pedagógicas, como os debates históricos em sala de aula por exemplo, com questões sociais, começa a quebrar o modelo de reprodução e se apresenta como elemento de transformação social. Aqui, fica evidente a importância de um ensino de História que construa a possibilidade de formação de uma consciência histórica, a capacidade de pensar essa realidade concreta de forma historicamente. Gadotti reforça em seu texto, que “a formação da consciência do indivíduo não é inata. Exige esforço e atuação de elementos externos e internos”. (GADOTTI, 1995, p.24)

Desenvolver um pensamento crítico não é repetir o que está posto, mas é ressignificar com suas palavras o contexto, a realidade concreta. Portanto, é importante o uso da palavra para expressar o mundo, da mesma forma como a narrativa histórica, apresentada por Rüsen, é fundamental para expressar o passado e o tipo de consciência histórica ali inerente. Hoje, se requer dos professores de história, um maior aprofundamento na questão imposta pelas propostas educacionais, buscando entendê-las para que, através de uma crítica bem embasada

em teorias e metodologias do ensino de História, como teorias historiográficas, propor transformações reais ao aprendizado dos estudantes através de discussões sobre a consciência histórica. Elementos esses, que podem possibilitar o combate ao negacionismo histórico em sala de aula.

Diante disso percebemos a importância fundamental de trazer Paulo Freire para dialogar com as questões levantadas nesse trabalho, pois os elementos essenciais dessa pedagogia visam apresentar o estudante como sujeito protagonista do próprio aprendizado, mediado pelo professor. Portanto, como o próprio Freire define, a pedagogia do oprimido é "aquela que tem de ser forjada *com ele* e não *para ele*, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de uma humanidade." (FREIRE, 2019, p. 43, grifo do autor). A construção dessa humanidade relaciona-se com a formação de um pensamento histórico para a orientação da vida concreta, conforme aponta Rüsen, sendo possibilitado através de um ensino de História que constam os elementos apresentados acima. Desta forma, Júlia Silveira de Matos, vai de encontro a esse nosso pensamento, quando afirma:

“O Ensino de História é um campo científico de saber que tem uma tarefa prática de transformação, não está e não deve estar enclausurado nos livros, nas teses, nas dissertações ou nos artigos, precisa estar compromissado com reflexões capazes de municiar os sujeitos a se pensarem e repensarem seu espaço e assim, mudá-lo. Aqui vemos que o foco central do campo de pesquisa em Ensino de História dialoga de forma direta com o pensamento do intelectual de Paulo Freire. Sendo assim, percebemos que conforme proposto pelo professor Paulo Freire no final dos anos de 1950, através da educação como um todo “é preciso aumentar o grau de consciência (do povo) dos problemas de seu tempo e de seu espaço. É (preciso) dar-lhe uma ideologia do desenvolvimento” (1959, p.28). Tal afirmativa corrobora com a proposta de um ensino de história engajado com a formação crítica dos estudantes para instrumentalizá-los a compreender seu tempo e espaço.” (MATOS, 2017, p. 213-214)

Acreditamos ser importante que o professor procure desenvolver uma prática de ensino de História que possibilite ao estudante compreender os saberes históricos através da perspectiva da práxis como propõe Freire, como sendo: “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” (FREIRE, 2019, p.52). No contexto da pedagogia da práxis é que percebemos um provável caminho para se trabalhar a consciência histórica nos estudantes.

A forma como o conhecimento histórico é trabalhado em sala de aula determina o nível da aprendizagem do estudante, e isso tem a ver com o tipo de consciência histórica que ele desenvolve, a qual percebemos, através de suas narrativas. Portanto, o professor de história vai ter um papel relevante nesse cenário, dado a importância dos saberes pedagógicos, pelo qual

vai ser assentado o saber histórico. Ou seja, o Ensino de História propositivo, transformador, que gera a consciência histórica crítico/genético deve estar relacionada com uma pedagogia que venha possibilitar esse trabalho e que não lhe seja um entrave. Assim, a pedagogia proposta por Paulo Freire deve ser o objeto central no fazer do professor de história. Ela deve ser a “pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação” (FREIRE, 2019, p.43)

A ideia de Freire de conscientização do oprimido frente ao opressor, com o intuito de transformação de si mesmo e do outro, resulta numa educação libertadora. Porém existe o forte medo da liberdade, já que ele requer mudanças, que por sua vez geram instabilidades, o receio do que é novo. E este receio está relacionado com a necessidade de assumir responsabilidades com esse processo de conscientização, um engajamento com o saber histórico. Identificando-o como o conhecimento fundamental para a construção da visão de mundo que nós temos, pois como diz Marc Ferro: “Não nos enganemos, a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para toda a vida” (FERRO, 1983, p.11. Apud, MATOS, 2017, p.214)

Desta forma, destacamos o valor relevante do conhecimento histórico e o ensino de História como fundamentais, ainda hoje, na contribuição da formação de uma memória coletiva. E, diante disso tudo, sublinhamos a importância do papel consciente do professor em busca de uma formação teórica sólida, visando desenvolver uma prática consistente em sala de aula, repercutindo, por fim, no confronto contra o avanço das ideias dos negacionistas históricos. Partindo, desse entendimento, é que propomos como dimensões propositivas um *site* na Internet, que vai disponibilizar materiais diversos que contribua para reflexão e prática, para que o professor se perceber como sujeito histórico, que produz conhecimento e não é um mero reprodutor de conhecimentos alheios. Alinhado a dimensão propositiva, apresentamos as Atividades Complementares (ACs) como um fator complementar ao uso do site, possibilitando, nesses momentos específicos, uma formação continuada dos professores.

Não podemos perder de vista, que essa atuação do professor de história vai estar inserida na lógica do capital, e por conta disso o professor precisa estar motivado e preparado para remar contra a maré, para que essa história ensinada seja significativa ao ponto de mobilizar os estudantes e romper com o modelo tradicional baseado na memorização sem sentido, sem contextualização, uma história que está solta no ar, sem ligação nenhuma com o presente.

Portanto, é bom destacar que o Ensino de História que preconizamos aqui só será realmente efetivo e alcançará os seus objetivos se o próprio professor de história desenvolver a sua formação da consciência histórica. Pois, caso contrário podemos reproduzir um ensino de História sem sentido, centrado no modelo conteudista de “passar toda a matéria”. Prática essa de ensino que se baseia na ideia de que o professor é o único detentor do conhecimento e que o estudante está ali apenas para receber esse conjunto fechado de saberes, o que Paulo Freire vai chamar de uma educação bancária, onde nessa concepção “a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.” (FREIRE, 2019, p. 80, 81). Semelhantemente a essa ideia de educação bancária apresentada por Freire, Rüsen apresenta o seguinte:

“A didática da história, sob essa visão [de apenas mediar os saberes acadêmicos com a educação escolar], serve como uma ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos” (Rüsen, 2010, p. 23).

Percebemos, portanto, um alinhamento das ideias desses autores no sentido de que Rüsen faz uma crítica ao papel do historiador que se apresenta como o único produtor e detentor dos saberes históricos; enquanto Freire faz a sua crítica no tipo de ensino “bancário”, onde o estudante se apresenta como um mero recipiente vazio à espera do conhecimento do professor. Desta forma, tanto Rüsen, como Freire, mediante esses argumentos críticos, quer no ensino de História, quer na Educação, apresentam uma visão ampla do que é ensinar. Pois em ambos se pede uma participação consciente e efetiva dos envolvidos nesse processo. Seja, dentro da perspectiva ruseniana, o professor de história como aquele que se coloca como produtor de conhecimento histórico ao atuar em sala de aula; seja, dentro da perspectiva freiriana, o estudante como protagonista inquieto, participativo no seu processo de aprendizagem. Assim, tanto um como o outro visam um desenvolvimento do ensino e aprendizagem para intervenção na vida prática por meio da conscientização em Freire e da consciência histórica em Rüsen.

Perseguindo a proposta desse capítulo, de relacionar o Ensino de História e a consciência histórica, percebemos que a pedagogia freiriana pode contribuir muito nesse processo, já que partimos do princípio de que ela possui elementos propícios para se trabalhar a consciência histórica. Assim, destacamos nesse momento, a ideia que Freire tem de conscientização e o possível paralelo que podemos fazer entre essa ideia com a consciência

histórica de Rûsen. Portanto, começando com um texto de Freire, temos o seguinte conceito sobre conscientização:

“A conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhe oferece.” (FREIRE, 1980, p. 26)

Demonstrando essa relação entre Freire e Rûsen, apresentamos um quadro onde possamos visualizar lado a lado, de forma comparativa, uma visão de ambos sobre a conscientização, tanto em seus aspectos convergentes, como divergentes. Esse quadro está baseado nos textos de Freire (1980, p. 77) e de Pina (2015, p. 288-289).

Quadro 1 - Comparativo entre os níveis de Conscientização apresentados por Paulo Freire e Jörn Rûsen

NÍVEIS OU FASES	TIPOS		CONSIDERAÇÕES	
	Paulo Freire	Jörn Rûsen	Paulo Freire	Jörn Rûsen
Primeiro Nível/Fase	Opinião Vaga	Tradicional	“Opinião geralmente tomada de outrem.”	“Utiliza-se das tradições como elementos para sua orientação”
Segundo Nível/Fase	Apreensão Não Crítica dos Fatos	Exemplar	Momento em que se conhece o fato, mas não apresenta uma argumentação crítica sobre ele	“Lança-se mão das regras gerais e pessoais utilizadas no passado como referencial da conduta ou dos sistemas de valores.”
Terceiro Nível/Fase	Conscientização	Crítica	“Uma captação correta e crítica dos verdadeiros mecanismos dos fenômenos naturais ou humanos”	“Colocará em questão a moral apontando a relatividade cultural nos valores, que contrasta com uma universalidade aparente”
		Genética		“Se apoia na ideia de mudança, transformação e desenvolvimento, não aceitando ter um futuro igual ao passado, rompendo assim com as tradições e os modelos existentes na história”

(Fonte: Baseado nos textos de FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação. 3.ed. São Paulo: Moraes, 1980, p. 77 / SCHMIDT, M^a. Auxiliador; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de R. Jörn Rûsen e o ensino de história. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, pp. 62-70)

Considerando o quadro, podemos inferir que o processo de Conscientização e de Consciência Histórica apresentados por Freire e Rüsen, respectivamente, caminham, em alguns momentos de forma parecida, tendo elementos similares, buscando os mesmos objetivos, e em outro momento, com aspectos diferentes, se afastando em suas finalidades. Observando que esse afastamento pode ocorrer devido ao foco central de atuação desse processo de conscientização e de consciência histórica, já que Freire trata desse elemento dentro de uma proposta ampla da educação, enquanto Rüsen apresenta esse processo focado especificamente no Ensino de História, que tem as suas próprias características de atuação. Reforçando essa ideia, Júlio Cezar Gonçalves Sosa se apresenta bastante esclarecedor:

“E está aqui um dos pontos de convergência entre ambos: a consciência crítico-genética. Na visão freiriana a educação deve colaborar para a passagem da consciência ingênua para consciência crítica, isto é, que o processo ensino-aprendizagem conduza educadores e educandos a pensar o mundo que os rodeia de forma mais complexa. Em Rüsen, a tipologia genética, um dos quatro tipos de consciência histórica, no processo de aprendizagem histórica, é a forma mais adequada à experiência humana no tempo. (SOSA, p.5)

Assim, podemos destacar nos seus aspectos correlativos, as semelhanças encontradas no primeiro nível, a Opinião Vaga do processo de Freire e a Tradicional, no processo de Rüsen, como também temos a proximidade no terceiro nível, na Conscientização apresentada por Freire e nos níveis de Crítica e Genética em Rüsen. Porém, podemos perceber diferenças no segundo nível apresentado por ambos, considerando que o modelo Exemplar de Rüsen, está mais próximo da Opinião Vaga exposto por Freire.

Dentro desse contexto de considerar o trabalho de Paulo Freire no processo de Ensino de História, apresentamos um outro quadro, baseado no próprio Freire (1980, p.33 a 40), em que se demonstra uma sequência do desenvolvimento da construção de um processo de uma educação na concepção crítica.

Quadro 2 - Construção de uma educação crítica

ETAPAS	TIPOS	CONSIDERAÇÕES
Primeira Etapa	Reflexão Sobre Si Mesmo	“Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida do homem concreto a quem queremos educar”

Segunda Etapa	Reflexão Sobre a Realidade	“O homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto”. “Vencer a tradição e a rotina”.
Terceira Etapa	Torna-se Sujeito	“Na medida em que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre este contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito.”
Quarta Etapa	Cria Cultura	“Na medida em que o homem, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre elas e leva respostas aos desafios que se lhe apresentam, cria cultura.”
Quinta Etapa	É “Fazedor” da História	“Não só por suas relações e por suas respostas o homem é criador de cultura, ele é também “fazedor” da história. Na medida em que o ser humano cria e decide, as épocas vão se formando e reformando.”
Sexta Etapa	A Educação Adaptada	“É preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história...”

(Fonte: Baseado no texto de FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação. 3.ed. São Paulo: Moraes, 1980, pp. 33-40.)

O quadro acima, que parte de uma análise de Paulo Freire para a construção de uma educação crítica, demonstra através dessas etapas, que essa educação específica requer do professor de história um conhecimento prévio da comunidade em que ele vai atuar, a construção por ele e seus pares de um currículo, programas e métodos adaptados a essa educação, e o envolvimento e a participação direta dos estudantes como protagonistas do processo.

Portanto, a apresentação desses quadros, tanto o quadro comparativo (Quadro 1), quanto o quadro que pensa uma educação crítica (Quadro 2), visam promover uma reflexão aos professores de história, pontuando a importância de eles perceberem o quanto os trabalhos de Freire e de Rüsen são relevantes na construção da sua própria prática. E, o quanto eles terão, pelo menos teoricamente, informações relevantes para atuarem frente às ideologias negacionistas, ou qualquer outro tipo de ideias reacionárias, que invariavelmente, nos últimos tempos têm aparecido no Brasil e refletido nas salas de aulas, principalmente nas escolas públicas.

CAPÍTULO 4

O ENSINO DE HISTÓRIA NO COMBATE

AO NEGACIONISMO HISTÓRICO

“A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.”

Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido

Pensando nessa tarefa histórica, apresentada na epígrafe, tarefa que deve ser feita pelos próprios homens, como aponta Paulo Freire, é que começamos este capítulo, que tem como finalidade apresentar aos professores de história as dimensões propositivas que visam contribuir um pouco para o melhor desempenho desses profissionais nessa tarefa diária de agir nas salas de aulas buscando sempre a transformação dessa realidade opressora.

Como já vimos aqui, a História como disciplina escolar tem uma longa trajetória de existência e de luta. No Brasil ela chega nas salas de aulas a partir do século XIX, e de lá pra cá diversos trabalhos que dão suporte ao fazer do professor foram produzidos, procurando abordar os diversos aspectos inerentes a esse ofício, indo de metodologias, materiais didáticos, a novas tecnologias de ensino e aprendizagem. Os cursos de História nas Universidades também dedicaram atenção a esse tema, incluindo no currículo discussões e debates de

questões atuais, buscando abarcar todos os pontos que envolvem o ensino e a aprendizagem de História. Tudo isso tem como finalidade desenvolver uma gama de teorias e práticas que possibilitem ao professor de história atuar de forma bastante assertiva em seu espaço de atuação, que é a sala de aula.

Considerando as questões apontadas acima é que apresentamos nesse capítulo, como dimensão propositiva, a criação de um *site*. Esse *site* foi construído pensando em contribuir com mais um instrumento que venha cooperar, tanto na formação teórica dos professores de história, quanto no auxílio do desenvolvimento da sua prática em sala de aula. A finalidade dessa formação teórica, que o *site* pode possibilitar, deve estar voltada para que esse professor amplie o seu conhecimento sobre o negacionismo histórico e, conseqüentemente, desenvolva meios para o seu embate contra os avanços dessas ideias ultraconservadoras.

É importante salientar que, juntamente com o *site*, foi pensado também, visando especificamente os professores da rede estadual de educação do Estado da Bahia, sugerir o aproveitamento do tempo e do espaço que esses professores dispõem nas escolas, através das Atividades Complementares (AC), para reforçar a sua formação sobre o tema desse trabalho, utilizando o *site* nesses momentos de estudos e preparação.

4.1 A ATIVIDADE COMPLEMENTAR (AC): TEMPO E ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Diante de todas as atividades desenvolvidas pelos professores em uma unidade de ensino ou fora dela, o planejamento escolar deve ser considerado uma das mais importantes. É nesse fazer pedagógico que o educador irá refletir e decidir como organizar e desenvolver a sua prática de sala de aula. Isso se apresenta como o maior desafio para o professor, requerendo dele uma constante busca e atualização. Em certa passagem da *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire, ilustra bem a importância de uma ação constante do professor na avaliação da sua prática. Essa ação pode vir a tornar-se possível no tempo disponível que ele tem semanalmente, e que é conhecido como Atividades Complementares (AC). Freire diz que:

“Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já

salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. **Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática** através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos” (FREIRE, 1996, p. 64 - **grifo nosso**)

A presente dimensão propositiva que passo a apresentar é resultado das observações durante a construção da pesquisa. Inicialmente, a proposta estava limitada à criação de um site para a divulgação de trabalhos e falas de professores de história no enfrentamento ao negacionismo. No entanto, dentro da perspectiva freiriana de que, “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (FREIRE, 1997, p.79), surgiu a necessidade de trazer a discussão para a possibilidade de uma formação na caminhada do professor. Desta forma, inserimos a discussão sobre a Atividade Complementar (AC) como um elemento de suporte à dimensão propositiva.

Além disso, ao analisar os dados dos professores entrevistados, constatamos que foram apresentadas dificuldades provenientes de uma rotina extenuante, com uma carga horária de trabalho muito alta. Cerca de 40% dos professores atuam semanalmente em regime de 60 horas de trabalho e 25% vão além das 60 horas semanais. Assim, a organização e o aproveitamento do tempo nas ACs, no seu fazer pedagógico contínuo, torna-se imprescindível frente a essa realidade.

O professor de História precisa desenvolver a noção de que ele não é um mero reprodutor de conhecimentos gerados na academia ou nos livros didáticos, pelo contrário, ele na sua prática de sala de aula mobiliza diversos conhecimentos e técnicas, até mesmo aquelas trazidas pelos estudantes, e que deve ter por meta o desenvolvimento de um ensino de História que construa sentido e colabore na formação de identidades, tanto individuais, como coletivas. Daí, a valorização do tempo do AC como um momento para se pensar e discutir com seus pares essas questões, buscando sempre não perder de vista de propor um ensino que trabalhe a consciência histórica como elemento importante na formação do pensamento histórico dos jovens estudantes do Ensino Médio.

Salientando que as ACs se apresentam, dentro do sistema de ensino da Rede Pública do Estado da Bahia, em um horário fixo, obrigatório, que está incluída na carga horária de todos os professores que atuam em efetiva regência de classe. A distribuição das ACs se dá semanalmente por área de conhecimento, às terça-feira é destinado às Ciências Humanas,

quarta-feira para área de Linguagens e na quinta-feira para as Ciências Exatas. O tempo destinado ao AC é de 5 horas/aula, para quem tem uma carga horária de 20 horas e 10 horas/aula para quem tem carga horária de 40 horas¹².

Esse horário destinado as ACs, em boa medida, não tem sido utilizado por boa parte dos professores devido a alguns fatores de ordem administrativa, como na atuação, ou falta dela, da gestão escolar, que não tem acompanhado o trabalho ali desenvolvido e como também na falta da Coordenação Pedagógica em diversas unidades escolares, relegando esse tempo de planejamento a uma menor importância, tornando-o improdutivo. Por outro lado, alguns docentes ainda não perceberam a importância fundamental que esse momento representa para o seu fazer pedagógico, que além de facilitar a questão de administração de tempo, já que a maioria deles tem uma carga horária grande, chegando a atuarem nos três turnos diários, evitam sobrecarregar o seu tempo de lazer com as suas atividades pedagógicas. Reforçando esse argumento, Itacy Salgado Basso, afirma o seguinte:

“As condições objetivas de trabalho do professor, levantadas e analisadas por mim em pesquisa com professores de história de uma delegacia de ensino do oeste paulista e confirmadas por outros estudos e pesquisas, são percebidas como limitadoras, mas nem sempre de forma clara, tanto que, muitas vezes, a situação é traduzida como frustrante, desanimadora. Ganhando mal, com uma jornada de trabalho extensa, não deixando tempo disponível para a preparação de aula, a correção de trabalhos e a atualização, poucas oportunidades de discussão coletiva para solucionar problemas do cotidiano escolar, como o professor pode desenvolver um trabalho que tenha interesse para ele próprio e para o aluno?” (BASSO, 1998)

Buscando, então, minimizar essa situação, ou pelo menos trazer uma nova perspectiva a essa questão, contribuindo para que os professores de história compreendam a importância do tempo e do espaço disponíveis nas ACs; levando-os a refletirem que o momento empregado nessa atividade escolar de forma efetiva e produtiva, contribui para o seu crescimento profissional.

Partimos do pressuposto que o professor deve conhecer bem a sua prática de trabalho. Para isso, ele precisa de tempo para pensar sobre ela, criando possibilidades de melhor desenvolvê-las. Sem esse planejamento as ações com educandos serão em grande parte

¹² A carga horária das Atividades Complementares (ACs) está regulamentada pelo artigo 58 da Lei 8.261/2002, o Estatuto do Magistério Público Estadual do Ensino Fundamental e Médio, das leis 10.963/2008 e 12.904/2013, que trata da nova estrutura da carreira e da Portaria de Programação Escolar.

realizadas de forma mecânica, perdendo até o seu sentido pedagógico, pois a prática do professor requer tempo disponível constante para a sua elaboração, execução e avaliação.

É importante criar ou recriar uma nova visão de importância desse momento pelos professores, que por muito tempo, vem sendo desperdiçado. Acredito que esse momento de AC, previsto em leis e portarias no Estado da Bahia, deve ser centrado nos principais problemas apresentados tanto pelas maiorias das unidades escolares públicas, como a questão da má qualidade do ensino, que se reflete nos índices de reprovação e evasão dos estudantes, como também na necessária importância da formação continuada dos professores, na possibilidade de construir meios para a sua capacitação frente aos desafios da educação em geral, e do ensino de História em particular.

É necessário reforçarmos a importância do trabalho docente, do trabalho de professores comprometidos com o ensino de qualidade, que buscam promover uma real transformação da sociedade, investindo, para isso, em uma formação que envolve anos de estudos e de aperfeiçoamentos constantes. Será no ambiente da escola que ocorrerá de forma responsável, a formação de cidadãos com habilidades e competências para agir na construção de uma sociedade mais humana e mais solidária. Acrescento a tudo isso que “a formação do historiador, do professor de História, demanda tempo, maturação intelectual e qualificação continuada.” (FICO, 2021, p. 46)

Além do esforço individual empregado pelos docentes no desempenho do seu trabalho, devemos considerar que, durante muito tempo, a escola pública sofreu com o descaso dos governantes, e o saber se constituiu em um elemento destinado a alguns poucos privilegiados. Vimos isso no segundo capítulo, quando avaliamos a construção histórica do ensino de História, onde destaca-se que em um passado recente, grupos que estavam no poder nunca viram com bons olhos o desenvolvimento da sociedade através de mecanismo que possibilitassem uma maior formação humana. Hoje, mais uma vez, infelizmente, políticas ultraconservadoras, buscam restringir o conhecimento através de ataques violentos contra a educação, e principalmente o ensino de História .

Essa é uma luta árdua que já se prolonga por muito tempo e que faz parte da nossa realidade. Mas ela teve o seu momento de auge, mais profícuo, após o fim da ditadura militar no Brasil em 1985, com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, a regulamentação dos direitos a educação através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de

1996, do Plano Nacional de Educação – PNE, de 2001 e de outras leis e diretrizes que surgiram a partir desse novo momento, é que esses princípios excludentes do saber começaram a serem transformados. Na Constituição Federal de 1988, o seu artigo 206 apresenta novos princípios que norteiam a educação, como a igualdade de condições, liberdade de aprender, pluralismo de ideias, gratuidade de ensino, gestão democrática, entre outros. Normas que propõem uma educação mais inclusiva, mais participativa e que buscam valorizar os agentes envolvidos.

Encontramos também LDB esses princípios e outras diretrizes importantes para a educação. O problema da educação no Brasil não é a falta de leis que buscam estabelecer os direitos de alunos e professores a terem uma educação de qualidade, pois a LDB tem nos seus artigos o suficiente para isso. A preocupação que se apresenta hoje está nos desmontes dessas leis, com novas legislações restritivas ao conhecimento geral, inclusive o histórico, e em governantes que insistem em defender pautas sociais excludentes, que limitam, consideravelmente, aos estudantes uma educação de qualidade. Portanto, nesse momento atual, os atores comprometidos com a educação brasileira, devem buscar a qualidade no processo de ensino e aprendizagem, e para isso, além das discussões promovidas por movimentos sociais e políticos, que tem o seu devido espaço, o planejamento das ações, no interior das unidades escolares, passam a ser fundamentais para o posicionamento dos professores contra qualquer problema emergente que possa impedir essa qualidade educativa.

Através do compromisso e da responsabilidade dos agentes envolvidos com a comunidade escolar é possível desenvolver ações, que se voltem para a realidade social em que a escola está inserida, nos trabalhos de AC. Desta forma, tomando como base a construção de um planejamento que foi gestado na própria escola, temos uma maior valorização desses agentes, como também um melhor aperfeiçoamento do trabalho pedagógico do professor. Além disso, o conjunto das ações desenvolvidas no âmbito do sistema escolar - desde as atividades burocráticas diárias até os procedimentos mais complexos de orientação da aprendizagem - necessitam de um planejamento coletivo da escola. Porém, o que percebemos é que o planejamento, no geral, só acontece no início do ano letivo, através da Jornada Pedagógica, como uma ação exclusivamente burocrática de preenchimento de planilhas, já que é, provavelmente, o único momento em que todos os professores estão reunidos, mediados pela coordenação pedagógica e conduzidos pela direção escolar.

A questão que se levanta é que se o planejamento se apresenta como uma ação fundamental no desenvolvimento do trabalho docente, por que os professores resistem tanto a

sua prática, e fazem uso constante do improviso, o que deveria ser uma exceção passa a ser uma regra? O trecho abaixo tenta trazer uma resposta para isso.

“A ausência de um processo de planejamento de ensino nas escolas, aliado às demais dificuldades enfrentadas pelos docentes do seu trabalho, tem levado a uma contínua improvisação pedagógica das aulas. Em outras palavras, aquilo que deveria ser uma prática eventual acaba sendo uma “regra”, prejudicando, assim, a aprendizagem dos alunos e o próprio trabalho escolar como um todo.” (FUSARI, 2008, p. 47)

Outros argumentos que reforçam a falta do planejamento pedagógico por parte dos professores estão no uso de materiais didáticos como um manual que deva ser seguido passo a passo; nos anos de experiências que alguns professores adquirem e se acham que não precisa planejar já que aprenderam o bastante durante os anos trabalhados em sala; e por fim, que é a pura e simples falta de tempo. São professores extremamente sobrecarregados, que atuam em duas ou mais escolas, que são obrigados a correr de um lado para o outro para cumprir com as demandas, restando-lhes pouco tempo e disposição para o planejamento.

Portanto, diante do exposto, consideramos as Atividades Complementares (AC), como um momento relevante dentro dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos pelos professores nas escolas baianas, sejam elas públicas ou privadas. As AC estão embasadas em diversas leis que norteiam as ações educacionais. Na Lei de Diretrizes Básicas da Educação – LDB, em seu artigo 13º, está estabelecido no seu inciso V, que o docente deve: “ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento à avaliação e ao desenvolvimento profissional”, (BRASIL, 1996).

Essa orientação irá se repetir no Estatuto do Magistério do Estado da Bahia, no seu artigo 7º, inciso V, da mesma forma ele se apresenta no Regimento Escolar do Estado da Bahia. No entanto, no Regimento Escolar, as atribuições dos professores vão além da lei citada acima, detalhando maiores ações que reforçam a importância de um momento para o seu planejamento, como podemos perceber no artigo abaixo:

“Art. 63. São deveres do professor, além do previsto nas legislações vigentes: III – ministrar os dias letivos e horas/aulas estabelecidos pela legislação vigente e participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento e à avaliação do desenvolvimento profissional; V – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo o projeto político-pedagógico da unidade escolar.” (grifo nosso).

Apesar de não estar sinalizado, de forma explícita nas leis e normas da educação, o termo referente às (AC), destaca-se o horário destinado para a realização dessas ações. Ou seja, se faz necessário que o professor disponha, em meio às suas atribuições, um tempo e um espaço disponível para tal. Além disso, é importante ressaltar que, ainda quando se trata do Regimento Escolar, existe no artigo 28º as atribuições do professor articulador de área do Ensino Médio, que são:

“I – promover articulações intra e interáreas de conhecimento com objetivos, dentre outros, de selecionar os conteúdos dos inter-relacionamentos entre as áreas, bem como o contextualização dos assuntos de aula e de outras atividades de aprendizagem; II – assegurar o desenvolvimento da interdisciplinaridade e da contextualização como princípios pedagógicos fundamentais ao currículo; III – apoiar o coordenador pedagógico da unidade escolar nas atividades afins; e IV – participar do Conselho de Classe, fornecendo subsídios para a análise e tomada de decisões sobre a vida escolar dos estudantes.”

Essas atribuições do Professor Articulador vêm reforçar a importância do planejamento, mesmo quando a escola apresenta um quadro deficitário de profissionais, como a ausência do coordenador pedagógico, e do próprio Professor Articulador, como foi o caso durante a pandemia de Covid-19, em que suas ações ficam suspensas. Ou seja, independente dessas questões administrativas, os professores precisam estar cientes da necessidade de ter um tempo para planejarem.

Para José Carlos Libâneo o planejamento “é um processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas, busca de alternativas para soluções de problemas e de tomada de decisões” (LIBÂNEO, 2001, 84). Então, será na prática do planejamento do ensino que encontraremos meios para identificar, analisar e propor alternativas aos diversos problemas que acometem o ensino de História.

Reconhecendo a necessidade de organizar esse tempo pedagógico de planejamento a SEC - Secretaria de Educação do Estado da Bahia, apresenta um documento específico que trata desse tema, que se chama Orientações às Atividades Complementares (AC), ao qual pontua o seguinte:

“Além de ser estabelecida como um direito que faz parte do trabalho do professor(a), a AC também pressupõe a responsabilidade e compromisso de cada educador(a) com o aprimoramento/qualificação das atividades que se desenvolvem na escola, tanto no que se refere ao planejamento específico do seu trabalho com o componente curricular, como também, na articulação coletiva com seus pares em um esforço para realização de um trabalho

colaborativo, voltado para o fortalecimento das aprendizagens dos(as) estudantes”. (SEC-BA, 2014, p.2)

De acordo com as leis que normatizam as (AC) o seu foco deve estar no desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores, como foi dito acima: "o aprimoramento/qualificação das atividades que se desenvolvem na escola" (2014, p. 2). Portanto, para que esse aprimoramento e qualificação se deem de forma satisfatória, e a escola alcance resultados, não apenas de aprovação, mas, principalmente, o da melhora da qualidade do ensino e aprendizado e os professores pensem novas práticas de atuação em sala de aula, essa discussão sobre (AC), se torna necessária e relevante. Já que também, deve-se lembrar e ressaltar, que a participação de todos nesse processo se configura como um direito conquistado pelos profissionais da educação, a partir de suas lutas reivindicatórias e, portanto, devemos valorizá-las como espaço importante de aprendizagem e de construção de saberes.

Diante disso, a tônica dessa dimensão propositiva está na importância da formação continuada que se faz necessária por parte dos professores de história, e que as Atividades Complementares, realizadas semanalmente, podem se apresentar como uma possibilidade de atender a essa necessidade. Pois, deve-se evitar que o trabalho desenvolvido pelos professores de história em sala de aula, se tornem apenas uma mera reprodução daquilo que é produzido nas Universidades, como nos alerta Selva Guimarães Fonseca:

“Enquanto, nos cursos superiores, os temas eram objeto de várias leituras e interpretações e predominava uma diversificação de abordagens, problemas e fontes, nas escolas de ensino fundamental e médio, de uma maneira geral, as práticas conduziam à transmissão de apenas uma história, uma versão que se impunha como a verdade. A formação universitária constituía o espaço da diversificação, do debate, do confronto de fontes e interpretações. A escola, o lugar da transmissão. E o livro didático, na maioria das vezes, a principal - senão a única - fonte historiográfica utilizada por professores e alunos.” (FONSECA, 2003, p. 60-61)

Assim, fica cada vez mais em evidência que a prática do professor não deve estar alinhada, ou submetida a esses ditames apresentados por Fonseca. A partir dessa reflexão, ressalta-se mais ainda a importância da formação continuada do professor de História, pois, Fonseca mostra a importância fundamental de rompermos com esse modelo reprodutivista:

“Entendemos que os projetos de formação continuada de professores de história devem considerar o historiador-educador ou o professor de história como alguém que domina não apenas o processo de construção do conhecimento histórico, mas sobretudo um conjunto de saberes e mecanismos que possibilitam a socialização

desse conhecimento nos limites da instituição escolar. A ideia de que para ser professor de história, ou melhor, um “bom professor de história” é necessário apenas saber história já foi ultrapassada. Hoje, busca-se a superação da dicotomia forma/conteúdo, uma vez que não é possível conceber uma metodologia de ensino deslocada da produção de conhecimento específico. Logo, o que se busca é a compreensão da totalidade do ato de conhecer. Saber alguma coisa não é mais suficiente para o ensino, é preciso saber ensinar e construir condições concretas para seu exercício.” (FONSECA, 2003, p.77)

Diante disso, a atividade pedagógica do professor requer uma reflexão crítica das condições sociais, políticas e econômicas em que ele se encontra inserido, com o fim de contextualizar o seu trabalho, com o compromisso de mudança dessa realidade e de sua atuação profissional. Desta forma, a escola, e mais especificamente a sala de aula, deve se tornar o objeto de estudo do professor. A partir dos pressupostos teóricos que possui, ele deverá construir ou reconstruir novas abordagens, novos conhecimentos. Ainda como aponta José Carlos Felz Ferreira, em seu texto *Reflexões sobre o ser professor*, o processo deve sempre ser pensado como um processo de: ação - reflexão - ação, onde irá se promover o pensamento crítico sobre a prática educativa. (FERREIRA, 2003, p. 4)

A formação do professor deve ser contínua, permanente. Buscando estar antenado com as novas teorias do ensino, das metodologias, das tecnologias, ou seja, elementos que contribuam para melhorar sua prática em sala de aula. E será na escola que ele encontrará o espaço e o tempo privilegiado para se realizar isso, como pontuam Cecília Menezes e Mônica Torres:

A Atividade Complementar (AC) é um momento fecundo para a formação reflexiva do(a) professor(a), para sua afirmação como professor(a) pesquisador(a) da própria prática, portanto, como espaço de produção de conhecimento pedagógico a ser instituído/construído na cultura escolar uma vez que a AC constitui-se um espaço/tempo inerente ao trabalho pedagógico do(a) professor(a) destinado ao planejamento, estudo e organização de suas atividades a ser realizada de forma individual ou coletiva. (MENEZES e TORRES, 2015, p. 4 e 5)

Para reforçar teoricamente essa ideia, o conceito de Michel Thiollent sobre a pesquisa-ação, propõem uma postura de constante reflexão do professor mediante a sua prática, pois, segundo Thiollent, a pesquisa-ação:

“É um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 200, p. 14)

Essa concepção de Thiollent vai de encontro a ideia de Isabel Alarcão, que sinaliza que o conceito do professor reflexivo, foge da ideia do professor reprodutivista de conteúdo. Ela apresenta esse conceito da seguinte forma:

“O conceito de professor reflexivo emergiu inicialmente nos EUA como reação à concepção tecnocrática de professor, mero aplicador de packages curriculares pré-enlatadas numa perspectiva descendente de racionalidade técnica que, no dizer de Nóvoa (1992), tem reduzido a profissão docente a um conjunto de competências técnicas sem sentido personalizado, impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional e criando nos professores uma crise de identidade”. (ALARCÃO, 1996, p. 4)

Essa ideia apresentada por Alarcão vem reforçar e ao mesmo tempo fazer uma alerta, que o planejamento do ensino não deve estar reduzido a um trabalho burocrático de preenchimento de formulário. O professor não deve perder a sua identidade de ser reflexivo e que cotidianamente está a fazer e refazer a sua prática. A reflexão leva a repensar o currículo, a metodologia e os objetivos do trabalho. Essas posturas dos professores reflexivos requerem uma avaliação constante de sua prática, que pode ser feita através de conversas, com colegas e alunos, sem receio de ouvir a verdade; através de leitura de bons textos que discutem metodologias de educação; enfim, ele deve estar aberto a críticas e sugestões que o ajudem a repensar melhor a sua prática. Quanto maior seu conhecimento sobre a sua prática, melhor será seu desempenho e, em consequência, os resultados alcançados estarão muito mais próximos do grau de excelência esperado.

Diante de tudo exposto até aqui, podemos perceber que a (AC) se apresenta no cotidiano do professor como um momento de profunda importância, não apenas nos aspectos relacionados ao fazer didáticos pedagógicos, ou seja, conforme a terminologia casual: “preparar a sua aula”. Pelo contrário, a proposta vai muito além, criando condições de superação do mal-estar docente citado por Esteves, cujo principais indicadores estão na: “debilidade dos recursos materiais e condições de trabalho face às necessidades educativas; a violência nas instituições escolares; e esgotamento docente e a acumulação de exigências sobre o professor”. (ESTEVES, 1999. Apud. PICADO, 2009, p. 4)

O trabalho desenvolvido na Unidade Escolar através da Atividade Complementar não irá resolver as situações apontadas acima. No entanto, penso que caso o professor, senhor do seu trabalho, tenha em mãos o processo de reflexão e ação da sua prática, construída no

momento dos encontros de AC, desenvolverá o que Picado chama de bem-estar docente, “que traduz a motivação e a realização do professor em virtude de um conjunto de competências de resiliência e de estratégias desenvolvidas para conseguir fazer face às exigências e dificuldades profissionais”. (PICADO, 2009, p. 4)

Assim, consideramos importante que o professor de História utilize o tempo e o espaço disponíveis na AC para tecer seu caminho, através de um lento processo de fazer e refazer. Um caminho que busque renovar a sua prática, dentro e fora da escola. Percebendo esse processo de tessitura, como uma ação que envolve várias mãos, se apresenta como um bordado, em que de um lado vemos um emaranhado de fios disformes e que no outro lado se encontra uma bela paisagem. Dessa forma ao educador se apresenta essa tarefa difícil de educar, que no momento é confusa, dinâmica e que não percebemos claramente o seu desfecho, mas que resulta, posteriormente em algo concreto, real, transformador.

A partir dessas considerações e do entendimento pelo professor da importância das ACs, sugerimos que seja inserido, nesses momentos de reflexão e formação dos professores, a discussão do negacionismo histórico através dos recursos apresentados no *site*. Ali os professores terão acesso a diversos materiais e informações sobre esse tema. Seguimos, portanto, com a apresentação do site como a dimensão propositiva desse trabalho.

4.2 UM SITE AMPLIANDO O DIÁLOGO: EXPERIÊNCIAS E POSSIBILIDADES

O *site* foi criado como dimensão propositiva. Ele tem como principal finalidade levar as discussões feitas na pesquisa sobre o negacionismo histórico e o ensino de história, para um espaço de maior visibilidade e de fácil acesso às pessoas interessadas pelo tema e principalmente aos professores da Educação Básica. Onde eles possam encontrar nesse objeto, meios para se instrumentalizar, seja de forma teórica ou prática, para lidar de forma assertiva com o tema da nossa discussão - o negacionismo histórico.

O uso de *sites* no Ensino de História não é novidade. Ao fazermos uma pequena busca no Google iremos encontrar diversos *sites* e *blogs* que se propõem a tratar da História e do Ensino de História. Alguns confiáveis, outros nem tanto, que apresentam diversos temas de formas variadas, com vídeos, jogos, imagens, com estruturas diferentes, com objetivos

variados. A proposta de se utilizar um *site* para apresentar a dimensão propositiva desse trabalho se deve à questão de que um *site* permite uma maior facilidade no seu acesso pelo professor e da popularidade que a internet tem no meio social, e é claro, não vai demandar nenhum custo adicional aos professores.

Vivemos em uma época em que o uso das novas tecnologias de comunicação avançou em todas as áreas da vida humana, a História e o Ensino de História, também estão inseridos nesse contexto. Diversos trabalhos já discutem essa questão, como o trabalho de Hernâni Robinson da Luz Oliveira, em cuja dissertação de mestrado do ProfHistória, pela Universidade Regional do Cariri, discute o ensino de História e o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. Ele apresenta o *blog*¹³ como dimensão propositiva, que ele conceitua como: “Uma das ferramentas mais simples e eficiente para ser utilizado no ensino, já que por intermédio de aplicabilidade dos recursos multimídias que podem ser facilmente condensados, proporcionando uma interatividade e aprendizado maior e melhor” (OLIVEIRA, 2019, p.9).

Tangenciando essa questão, consideramos importante que os professores de história conheçam e tenham acesso às mídias digitais, inclusive *sites*, como sugerido aqui. As informações, em sua grande profusão pode gerar também, desinformações, beirando produções negacionistas.

Os professores precisam, urgentemente, inteirar-se das mídias digitais, desenvolver um conhecimento básico que lhe permita transitar com segurança nesse espaço, já que os nossos estudantes nasceram e crescem nesse ambiente digital e estão bastante familiarizados com esses instrumentos e meios. Além disso as mídias digitais estão se incorporando, de tal forma ao dia a dia das pessoas, que a vida analógica parece estar fadada ao passado. Gláucia da Silva Brito e Ivonélia da Purificação, apresentam essa questão da seguinte forma:

“A informática está inserida no processo educacional está diretamente ligada às inovações e mudanças na educação e pressupõe a incorporação deste novo paradigma tecnológico perpassando por todas as atividades e espaços escolares, sendo incorporada por todos os sujeitos que interagem neste ambiente.” (BRITO e PURIFICAÇÃO, 2003, p. 4)

¹³ A opção por um site é por ele ter um caráter mais formal, com conteúdos específicos e que a sua atualização pode ser em períodos mais longos.

Reforçando essa necessidade do professor da História estar “conectado” com as novas tecnologias, tanto para a sua formação, como para a sua prática, Carlos Augusto Lima Ferreira, vai destacar o seguinte:

“O avanço verificado nas tecnologias de informação e a sua divulgação vêm criando novas necessidades e exigências no ensino em geral, e em particular para o ensino de história. É necessária uma nova escola e uma nova forma de ensinar. Habilitar os docentes nas possibilidades da utilização didática das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação – NTIC – revela-se uma maneira a mais para contribuir para essa tão necessária renovação.” (FERREIRA, 2004, p. 77)

A importância que Ferreira dá aos professores conhecerem e fazerem uso das ferramentas das NTIC, deve-se ao fato de que essas novas tecnologias vieram para ficar e que a escola não tem como fugir de sua influência e a questão a ser debatida deverá ser qual a função e qual a melhor estratégia para a sua integração nas atividades educativas. (FERREIRA, 2004, p. 77)

Em relação a questão específica que tratamos nessa pesquisa – o impacto do negacionismo no ensino de história, não foi encontrado *sites* que aborde de forma direta esse tema. Temos, pelo contrário, diversos *sites* que tratam da História e do Ensino de História. Ao fazermos uma busca de *sites* sobre o negacionismo histórico, iremos encontrar diversos trabalhos, em páginas que tratam de assuntos diversos, que fazem referência ao termo, mas não encontraremos nenhum que trate especificamente do tema. Daí, torna-se relevante a apresentação de uma dimensão propositiva, que traga um *site* que aborde esse assunto.

Após essas considerações, passo a apresentar o *site* e como ele está organizado. O endereço do *site* é <<https://leogr68.wixsite.com/ensino-historia>> estando situado no *Wix.com*, que apresenta, de forma gratuita, como se pode criar um *site* e ainda oferece um espaço para a sua hospedagem. Ele se apresenta estruturado nas seguintes partes, ou páginas: na 1ª página (Imagem 1) temos o Cabeçalho, onde se apresenta o nome fantasia – *O Ensino de História em Tempo de Negacionismos* com o menu (na parte superior), que consta links para novas páginas, como: Apresentação, Negacionismo Histórico, Ensino de História e Práticas de Ensino de História. Nessa primeira página temos ainda um texto de boas-vindas aos professores e um convite para acessar o site. Nas palavras de cada tópico, ao clicar sobre ela seremos dirigidos para uma nova página onde entraremos em contato com informações referentes a esse novo tema. Mais abaixo, ainda na primeira página existe um espaço chamado Sites Relevantes, onde se pode entrar em contato com links para acessar a ABEH (Associação Brasileira de Ensino de

História), o Lapeduh (Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica), a Revista Brasileira de História, o Profhistória - Uneb e a Anpuh - Bahia. E fechamos essa página com o espaço intitulado Notícias e Publicações, onde estão colocadas duas notícias. O intuito desse espaço é estar apresentando novas notícias relacionadas com nosso assunto.



Imagem 1: Página inicial do site

Na segunda página temos a **Apresentação** (Imagem 2). Nela existe um breve texto fazendo a apresentação do site, explicando suas origens e motivações. Mais abaixo nesta página existe um espaço onde foi colocado o relato da minha experiência que motivou a minha pesquisa.



(Imagem 2 - Página de apresentação do site)

Na terceira página apresentamos as principais informações colhidas na pesquisa sobre o tema do **Negacionismo Histórico** (Imagem 3). Para melhor apresentá-la dividimos a página

em quatro outras janelas. Nessa terceira página foi colocado tópicos fazendo referência resumidamente sobre o que poderiam encontrar ao clicar ali. Por exemplo, foram colocados os seguintes tópicos: Conceitos e Características; Negacionismo e a Historiografia; Negacionismo e o Ensino de História; e Obras Relevantes.



(Imagem 3 - Página inicial sobre o Negacionismo Histórico e as abas de navegação)

Ao clicar no tópico Conceito e Características (Imagem 4), o navegante será dirigido para uma outra página, entrando em contato com algumas considerações resumidas, mas importantes sobre o que é o negacionismo histórico e suas principais características. Além disso, se encontram ali trechos de artigos de Marcos Napolitano, Carlos Fico e Icles Rodrigues, extraídos do livro *Novos Combates Pela História: Desafios - Ensino*.



(Imagem 4: Página sobre conceito e características do Negacionismo Histórico)

Continuando as leituras sobre o negacionismo histórico, clicando na aba Negacionismo e a Historiografia (Imagem 5), se apresenta uma nova janela com um texto que propõe uma reflexão sobre a identidade do historiador frente aos embates ocorridos no seio da historiografia e que pode suscitar o aparecimento de trabalhos que são ditos revisionistas, mas que, ao alargarem e valorizarem em demasiado as concepções ideológicas, cria-se uma falsidade histórica, dando ensejo ao surgimento do negacionismo histórico.



(Imagem 5 - Página do site que trata sobre o Negacionismo e a Historiografia)

Ainda discutindo o Negacionismo Histórico, clicando na aba Negacionismo e o Ensino de História (Imagem 6), uma nova página é aberta apresentando o texto O Negacionismo em Sala de Aula: o caso do ensino da Escravidão, onde se discute sobre uma nova historiografia da Escravidão brasileira e qual o reflexo dessa nova abordagem no ensino de História nas escolas de Educação Básica. Destacando a importância do professor(a) de História como produtor de saberes e não apenas reproduzidor do que vem da academia.



(Imagem 6 - Página do site discutindo o negacionismo e o ensino de História)

Após esse link, encerramos a página sobre o Negacionismo Histórico apresentando alguns trabalhos relevantes (Imagem 7) que contribuíram para a discussão desse tema e que podem se tornar fundamental na ampliação do entendimento do professor, como por exemplo, os livros: *Novos Combates pela História: desafios - ensino*, de Jaime e Carla Pinsky; *Os Assassinos da Memória*, de Vidal-Naquet; *Jörn Rüsen e o Ensino de História*, de Jörn Rüsen e *Ensino de História*; *Consciência Histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*, de Luís F. Cerri e *Dicionário de Ensino de História*, organizado por Marieta Ferreira e Margarida Oliveira. Em cada obra foi colocado um link para acesso à livraria, caso houvesse interesse de compra.

Os vídeos apresentados foram: *Negacionismo e Revisionismo: teoria, historiografia e o tempo presente*, do GT de Teoria da História e História da Historiografia da ANPUH-Brasil e o Fórum de Teoria da História e História da Historiografia, com a participação da profa. Ana Marília Carneiro (UFMG), o prof. Marcos Napolitano (USP) e o prof. Luís Edmundo de S. Moraes (UFRRJ). A mediação foi do prof. Elton John da Silva Farias (PMJP-PB). Esse vídeo foi gravado em 18 de novembro de 2020. O segundo vídeo foi *Ensino de História e Consciência Histórica: pandemia, democracia e negacionismos*, gravado durante a sessão realizada no dia 10/12/2021 durante o Congresso UFBA 75 anos, com os palestrantes Alex Andrade Costa, Luís Fernando Cerri, Juliana Alves De Andrade, Sérgio Armando Diniz Guerra Filho.



(Imagem 7 - Página do site que apresenta alguns trabalhos relevantes para pesquisa)

Na quarta página trataremos do **Ensino de História** (Imagem 8). Essa página está dividida em mais três outras janelas, o Ensino de História Hoje, a Consciência Histórica e o Combatendo o Negacionismo. Em o Ensino de História Hoje, foi apresentado um texto que

discorre sobre o lugar do ensino de História, destacando que esse lugar transcende o espaço de fronteira, já que ele deve transitar, principalmente, na sala de aula, e por conta disso, deve estar habilitado para abordar saberes da Educação como da Historiografia



(Imagem 8 - Página inicial sobre o Ensino de História e suas abas de navegação)

Na janela seguinte, com o título *A Consciência Histórica*, apresentamos o texto *O Ensino de História e a Consciência Histórica: possibilidade transformadora da realidade*, onde discutimos o quão é importante o(a) professor(a) de história conhecer e praticar um ensino com bases no desenvolvimento da consciência histórica do estudante, que propõe uma aprendizagem que influencia na construção da nossa visão de mundo. Nessa leitura tomo como base as discussões feitas por Jörn Rüsen e Luís Fernando Cerri, que sinalizam que o Ensino de História se tornou uma atividade mecânica, não dando espaço para o aprofundamento e o detalhamento do trabalho da consciência histórica. Portanto, segundo Rüsen, estabelece que ela se apresenta como “aquelas estruturas mentais e processos que constituem uma forma específica de atividade cultural humana”. Sendo então fundamental que nós, professores, a tenhamos como referência na nossa prática didática.

Por fim, na página: *Combatendo o Negacionismo*, foi proposto o texto *Atividade Complementar (AC): tempo e espaço de formação continuada*, onde se apresentou como é fundamental aos professores aproveitarem esse momento nas escolas para refletirem sobre a sua prática, no sentido de buscarem utilizar esse espaço e o tempo que lhes estão disponíveis a cada semana, e propõem um ensino e aprendizagem de História transformador.

Na quinta página temos **Práticas de Ensino de História** (Imagem 9). Um espaço dedicado a apresentar algumas práticas de ensino de História, que consideramos como

relevantes para um aprendizado de História que produza sentido para os estudantes. As práticas que foram postadas são: Projeto de Trabalho, que foi baseado no trabalho de Selva Guimarães Fonseca, no seu livro *Didática e Práticas de Ensino de História*. Essa atividade metodológica está centrada em dois aspectos: que a atividade deve partir de um trabalho desejado pelo estudante e deve resultar em algum tipo de produção.



(Imagem 9 - Página inicial sobre Práticas de Ensino de História e suas abas para navegação)

A segunda prática de ensino apresentada foi a Aula Oficina de História, uma proposta de trabalho baseada em escritos de Isabel Barca, *Aula Oficina: do Projeto à Avaliação*, que, inicialmente, se organiza por um tema e um conjunto de objetivos a serem atingidos com o debate em sala de aula. É interessante destacar que esses modelos (“aula-conferência” e “aula-colóquio”) apresentados por Barca representam um modelo de prática de ensino que foi amplamente combatido por Paulo Freire em seus textos, a qual ele denomina de “educação bancária”. Uma prática de ensino onde o professor, aquele que detém o conhecimento, “deposita” o saber nas cabeças vazias dos estudantes.

A última atividade proposta foi a História Local, tendo como obra de referência *Ensinar História*, de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, onde será apresentado a possibilidade de os alunos desenvolverem atividades relacionadas à vida cotidiana a partir do seu olhar na sua comunidade.

Foi apresentado, na página inicial de Práticas de Ensino de História, um texto chamado: *Alguns Cuidados na Prática do Ensino de História para o Combate ao Negacionismo*. Esse texto faz uma alerta ao trabalho dos professores, que devem estar atentos ao desenvolverem os seus trabalhos em sala de aula, tendo clareza que as propostas de atividades, como as que foram

apresentadas aqui, devem estar alinhadas ao propósito de combater o negacionismo histórico. Portanto, foi pensando nisso que apresento a seguir algumas orientações dadas por Napolitano sobre a clareza da natureza da atuação dos professores:

“Essas bases poderiam ser sintetizadas nos seguintes pontos:

- Explicitar posições teóricas e metodológicas ao leitor ou ao aluno, com base em literatura acadêmica reconhecida.
- Explicitar valores ideológicos e morais que guiaram a pesquisa.
- Dialogar com a historiografia sobre o tema, valorizando o debate entre os autores.
- Partir de evidências documentais, devidamente criticadas e contextualizadas com base no método historiográfico escolhido, sem esconder ou ocultar fontes contraditórias entre si.
- Discernir: o que é análise com base em evidências documentais, o que é argumentação prospectiva de quem analisa e o que é mera opinião valorativa.
- Não cair na armadilha do "direito à liberdade de expressão", que é sagrado e inquestionável para qualquer democrata, mas não deve ser confundido com direito a ser reconhecido e legitimado por "negar a verdade histórica", sobretudo para encobrir crimes contra a humanidade.

E, quando o professor for discutir tema, eventualmente polêmico, ele deve ter algumas estratégias:

- Valorizar o conhecimento e a cultura histórica do aluno, mas cotejá-los com os resultados da historiografia, permitindo que o aluno perceba semelhanças e diferenças, polêmicas e consensos, memórias de grupos sociais e seus valores. O professor deve ser um mediador dos debates, explicitando o que são suas opiniões pessoais, principalmente caso os alunos as solicitem, e o que é produto de consensos e debates historiográficos, baseados em fontes de pesquisa histórica.
- Valorizar o método historiográfico construído pelo conjunto de pesquisas historiográficas, suas conquistas, consensos, contradições e limites, e seus diálogos com o conjunto do conhecimento científico.
- A partir das premissas anteriores, enfatizar que o conhecimento historiográfico não é "opinião" sobre o passado, mas resultado de uma pesquisa com um método reconhecido pelas instituições científicas em constante revisão pelos pares e de um debate coletivo, para nos fazer refletir criticamente sobre as estruturas, os atores e as instituições sociais. Obviamente, o professor não precisa fazê-lo com esses termos, devendo se adaptar à faixa etária e ao repertório da sua classe.” (NAPOLITANO, 2021, p. 107-109)

Portanto, diante disso, reforçamos a ideia de que o professor de história precisa estar atento, tanto às teorias historiográficas, como com as práticas pedagógicas, preparados, conforme propõe Napolitano no texto acima, para poder responder de forma eficiente e satisfatória as demandas da sua profissão, seja ela de fator externo, como de fatores internos. Assim, precisamos buscar, em lutas políticas e mobilizações sociais, e/ou através da reflexão e produção no nosso próprio espaço escolar, construir meios de resistência aos ataques sofridos pelo Ensino de História e ao mesmo tempo, desafiar todo esse contexto adverso da atualidade, com um ensino transformador e de qualidade. Com estas finalidades é que foram pensadas as dimensões propositivas apresentadas aqui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos livros já foram escritos, diversas pesquisas foram realizadas e discussões foram feitas e ainda estão sendo feitas e produzidas, e muitas outras ainda mais virão, para tratar das questões que envolvem a busca de um aprendizado que seja efetivo, que possibilite aos estudantes da Educação Básica desenvolverem capacidades e habilidades, que os situe e os prepare para a vida cotidiana. O Ensino de História coloca-se como mais uma área do conhecimento que persegue esses objetivos, pois, acreditamos que o papel do professor de História, é tentar de todas as formas possíveis, diante de suas possibilidades, através de um ensino focado na Consciência Histórica, trabalhar em sala de aula metodologias e conteúdos históricos que apresente o estudante como protagonista, possibilitando-o apreender a realidade, e ao mesmo tempo, construir ferramentas para sua orientação prática da vida, se aproximando da ideia freiriana de superação da contradição opressor-oprimido.

O aprendizado em história deve focar no trabalho da Consciência Histórica, permitindo ao estudante o reconhecimento de sua identidade, o conhecer a si mesmo e, a compreensão da sua realidade social, o mundo em que ele vive. Essas duas capacidades construídas nesse aprendizado possibilitam aos jovens um posicionamento mais efetivo no contexto em que ele está inserido. Pois, o ser humano tem uma necessidade intrínseca de se situar no tempo e no espaço durante a sua vida, buscando a compreensão pelo sentido de sua existência. Em termos históricos, diríamos que o ser humano busca historicizar a sua existência. Toda ação humana requer uma reflexão histórica, pois ao se perguntar o porquê, ele vai tentar responder dentro de um contexto em que se relacione o presente, o passado e uma perspectiva futura. E esses elementos reflexivos fazem parte do pensamento histórico, da consciência histórica.

Portanto, essa reflexão que faz parte de todo ser humano e que lhe permite agir no seu dia a dia é adquirida através do aprendizado histórico, que por sua vez se constrói através de diversas experiências em que ele entra em contato. Observe que esse ser humano já não é mais um simples sujeito da história, mas um agente que através de sua reflexão e ação se posiciona diante da sua realidade. A questão importante a se fazer agora é: como ele age? Que elementos, que informações, que conhecimentos ele utiliza para tomar as suas decisões, para se orientar na sua vida?

A resposta a essa questão vai nos mostrar o nível de consciência histórica que essa pessoa tem, refletindo como foi o seu aprendizado histórico. É por isso que busquei apresentar

nesta pesquisa uma discussão que tenha como centro o Ensino de História, propondo esclarecer que o avanço de um pensamento e comportamentos ideologizados, tanto sobre o ensino de história através de uma onda negacionista, como também em diversas áreas do saber, pode impactar o aprendizado de jovens estudantes de escola pública.

Diante dessas ponderações, começamos descrevendo os caminhos pelos quais passou esse trabalho e quais elementos foram observados na contribuição para a formulação de ideias e possibilidades para repensarmos o Ensino de História que tem como ambiente de atuação a sala de aula de escolas da educação básica, e tendo por finalidade, a reflexão e a ação docente sobre as ideias negacionista em história. Assim, após a realização da análise bibliográfica e das entrevistas feitas com os professores de história podemos fazer algumas considerações pertinentes.

Começando com o conceito de revisionismo histórico, percebemos, segundo as análises feitas por Domenico Losurdo, que o sentido dado ao revisionismo histórico por François Furet, ao analisar a Revolução Francesa, estava relacionada ao combate sistemático a historiografia marxista, procurando dessa maneira desqualificar as interpretações marxistas. No entanto, segundo Hobsbawm, o que explica a mudança na percepção da construção do fato histórico, se deve à nova interpretação de fatos já conhecidos, e não a resultado de pesquisas baseadas em interesses de natureza puramente ideológica (HOBSBAWM, 2013, p.22). Segundo Demian Melo “deve ser dito que o revisionismo em si não é uma prática condenável, ao contrário, está ontologicamente ligado à profissão de historiador, que para sobreviver precisa sempre levantar uma nova hipótese, revelar um documento novo ou propor uma nova abordagem” (MELO, 2005, p. 4)

Não foi pretensão deste trabalho entrar no mérito dessa discussão feita por Losurdo quando da sua análise do trabalho desenvolvido por Furet. O que me interessa é destacar modelos ou exemplos de situações na historiografia, seja ela nacional ou internacional, em que fica evidente uma prática revisionista, que possibilita, através do uso de métodos elásticos, discussões simplistas com conotações ideológicas, que vai dar passagem ao relativismo histórico e por fim ao negacionismo histórico.

Uma noção ampla de produção historiografia, por exemplo, proposta por Santo Mazzarino considera que:

“Toda evocação poética, mítica, utópica ou fantástica do passado deveria ser considerada na história da historiografia, levando em conta que o historiador não é essencialmente um profissional dedicado à busca da verdade sobre o passado, mas um intérprete condicionado por suas opiniões políticas, por sua

fé religiosa, por suas características étnicas e por sua situação social”
(GONTIJO, 2019, p. 67)

Essa argumentação pode suscitar levantamentos de distorções ou falseamentos da História, caso esse tipo de interpretação feita da História não venha acompanhada por critérios rigorosos de metodologias científicas da pesquisa e produção histórica. Caso contrário dá-se margem para o avanço de revisionismos ideológicos, os negacionismos históricos. No entanto, deve ficar bem claro, como foi amplamente mencionado no texto da dissertação, que não estamos propondo uma volta ao positivismo, pelo contrário, compreendemos e concordamos com a presença da subjetividade nos trabalhos historiográficos. Agora também, considero fundamental frisar, que se não trabalharmos na perspectiva da existência de uma verdade histórica, aceita e reconhecida pelos historiadores profissionais e pela historiografia, podemos criar deformidades que visam apenas defender interesses específicos de determinado grupo social, com fins ideológicos e mercadológicos.

Muitos historiadores, talvez por conta de uma postura pós-moderna, não reagiram de forma rápida frente ao falso revisionismo. Para termos uma ideia dessa gravidade temos por exemplo, alguns trabalhos de Leandro Narloch, que parte de uma teoria conspiratória - os professores de história são doutrinadores, indo pegar os piores livros didáticos para expor o seu ponto de vista, desta forma ele vai manipular a questão, defendendo a ideia de construção de um revisionismo histórico, mas o que temos na verdade tem relação com um revisionismo ideológico, que prefiro nomeá-lo de negacionismo histórico.

Portanto, torna-se preocupante o “alargamento das noções de história e historiografia, permitindo incluir outras formas de representação sobre o passado e outros agentes, para além dos historiadores profissionais, no plano da investigação”. (GONTIJO, 2019, p. 68) sem definir e ressaltar claramente os critérios científicos para essa investigação. Deixando claro que a questão não está na ampliação da noção de História ou de outros agentes na produção além do historiador. Mas sim, na forma como esse trabalho vem sendo produzido e divulgado, pois como destaca Rüsen ao pontuar sobre as dimensões da cultura histórica, ele estabelece que “a dimensão cognitiva é responsável pela estruturação do processo histórico de acordo com **princípios de pertinência e verdade**”. (GONTIJO, 2019, p. 70 - Grifo nosso)

Considero importante resgatar dentro da historiografia alguns princípios básicos, construídos a muito tempo e que ainda são pertinentes quando discutimos a produção historiográfica. Por exemplo, quando Marc Bloch foi indagado pelo seu filho sobre para que serve a História. Bloch simplesmente escreveu uma das principais obras da nossa historiografia

- *Apologia da História: ou o ofício de historiador*, e ali ele pontuou detalhadamente, apesar das condições em que a obra foi escrita, as principais características do fazer histórico.

Dessa forma, a questão para que serve a História, deve continuar sendo levantada e respondida de forma que a História não fuja da sua essência, ou em meio às tentativas de abraçar e incluir diversos outros elementos ela não perca suas principais características. Bloch vai utilizar expressões que demonstram toda a sua paixão pelo trabalho do historiador e pela História, como por exemplo: “gozos estéticos”, “seduções do estranho”, “volúpia de aprender”, “sensibilidade”. Porém, toda sensibilidade e paixão apresentada pela História, deve satisfazer também a nossa inteligência. Diante de um mundo orgulhoso de sua ciência, se a História fosse apenas um amável passatempo, valeria todo o esforço que fazemos para escrevê-la?

A esse questionamento Bloch escreve:

“Independente até de qualquer eventualidade de aplicação à conduta, a história terá portanto o direito de reivindicar seu lugar entre os conhecimentos verdadeiramente dignos de esforço apenas na medida em que, em lugar de uma simples enumeração, sem vínculos e quase sem limites, nos permitir uma classificação racional e uma progressiva inteligibilidade.

Não se pode negar, no entanto, que uma ciência nos parecerá sempre ter algo de incompleto se não nos ajudar, cedo ou tarde, a viver melhor” (BLOCH, 2001, p. 45)

No entanto, para os desavisados, o entendimento da História “é tanto sem utilidade como sem solidez”, “é pernicioso”, um “produto mais perigoso que a química do cérebro já elaborou”. Todas essas considerações podem ser percebidas em alguns aspectos da atualidade brasileira ultraconservadora e, como ainda cita Bloch, ele “justificam, antecipadamente, a ignorância”.

Portanto, enquanto os ignorantes “omitiram-se de se informar exatamente sobre aquilo de que falam (...) Nosso esforço, aqui, deve ser bem diferente”. Pois Bloch vai destacar a importância de um método minucioso nas técnicas de pesquisa, armado de uma reflexão crítica, já que a tarefa do historiador não é uma tarefa simples, requer um esforço porque a História está sempre em movimento.

Contudo, após a obra de Bloch, muitas outras obras historiográficas foram escritas e diversas discussões sobre produção historiográfica também. A partir dos debates nos anos 1990, que se apresentou como um momento de crise existencial da História, a questão sobre o que é História e sobre o que produz o historiador foram respondidas de diferentes formas, inclusive contrárias às respostas dadas por Bloch e todos os “Annalistas” que vieram após ele. Ora, como a atuação do historiador é limitada, já que ele não tem acesso a todas as fontes, o

conhecimento que temos do passado é parcial, conseqüentemente a obra historiográfica produzida a partir dali também o será. O que, repito, não vai invalidá-la.

Considero, entretanto, que a consistência de uma obra historiográfica esteja relacionada a sua forma de produção, as evidências existentes sobre o fato e a maneira como essas evidências foram tratadas. Pois, sem o trabalho metódico, rigoroso nas evidências, o ofício do historiador pode cair em descrédito e qualquer “historialista”¹⁴ pode se tornar historiador, como qualquer astrólogo pode se tornar filósofo.

É importante abrir um momento para fazer a seguinte ponderação. O caráter corporativo do texto, que pode se apresentar em algumas falas, está relacionado à discussão estabelecida pela trajetória da historiografia. A minha pretensão está em discutir o negacionismo histórico em sala de aula. Poderíamos concentrar a pesquisa no âmbito do que ocorre exclusivamente em sala de aula. Mas, surgiu a questão de como o negacionismo chega nessa sala de aula. Ou seja, antes de chegar na sala de aula, o negacionismo atua em diferentes espaços, inclusive no espaço onde é produzida a historiografia. Daí a discussão dos temas sensíveis, como a Escravidão, o Nazismo, o Holocausto, a Ditadura Militar, que apresenta algum tipo de viés negacionista. Portanto foi a partir desse aspecto que pensei em voltar a olhar para a historiografia, e tentar perceber alguns elementos do negacionismo presente em algumas obras historiográficas. E nesse olhar me deparei com o debate nos anos 1990 sobre a *linguist turn* feita entre Certeau e White, o que vai despertar para a questão da História e a pós-modernidade. E, dentro desse embate percebi a possibilidade do alargamento na historiografia sem aqueles devidos critérios e metodologias que dão à História seu caráter de um saber científico.

É a partir desse ponto que surgiu a ideia, também discutida por Jurandir Malerba, de defender o trabalho do historiador profissional, aquele que está “preso” aos elementos científicos do fazer historiográfico, em detrimento daquele historiador prático, que, no geral, escreve a História sem a preocupação e os cuidados necessários de perceber todos os elementos científicos ali implicados.

Desta forma, vai ser através da observação de trabalhos dos historiadores práticos que começamos a identificar o surgimento de espaços propensos ao avanço do negacionismo. Como por exemplo as obras de Narloch, Bueno e cia. Ou seja, tentei fazer uma abordagem em que se buscasse construir uma linha de debate que pudesse situar o momento, ou momentos em que a historiografia possibilita espaço para a geração de ideias negacionistas. Portanto, a minha

¹⁴ Esse termo foi cunhado pelo jornalista Paulo Henrique Amorim, resultado da junção dos termos historiador com o termo jornalista; significando que o “historialista” representa aquela pessoa que não desempenha bem nem uma e nem a outra função.

defesa do historiador profissional, na verdade, se refere à defesa da História como uma ciência, que apesar de todas as transformações a que estão sujeitas as ciências, é necessário a existência de alguns critérios básicos que evitem, grosseiras deturpações. Isso, portanto, do meu ponto de vista, não vai engessar a História, nem propor o seu retorno a uma história tradicional, factual, muito menos positivista. Pois, alinhado com o pensamento de Hobsbawm, quando ele diz que: “quem quer que investigue o passado de acordo com critérios científicos reconhecidos é um historiador”. (HOBSBAWM, 2013, p. 90)

Portanto parto do entendimento que a História é uma ciência. Uma ciência das humanidades, que evidentemente não é feita em laboratório. Essa ideia dos historiadores positivistas, que tentavam trabalhar as evidências históricas através de uma espécie de neutralidade que não existe e nunca vai existir. Vimos que Bloch vai romper com isso sem renunciar a seu trabalho metódico e rigoroso. Assim, penso que se o historiador não tiver esses cuidados e com ideia de verdade histórica, ele pode possibilitar a criação de espaços para a infiltração de negacionismo históricos na historiografia.

O que podemos fazer diante dessa situação como professor e historiador é recuperar, nos espaços de discussão, a valorização da atuação do historiador docente, reforçando a necessidade da prática e dos métodos do ensino da história. Os professores historiadores tem que entrar no debate, se engajar publicamente nessa disputa, seja ela ocorrida em sala de aula, na academia ou na mídia. Afirmando sem timidez que somos profissionais da História, sem nenhuma pretensão hegemônica de controle da historiografia. No entanto, o historiador não deve renunciar ao seu compromisso com a verdade, mesmo alguns afirmando que vivemos no momento da pós-modernidade. Mesmo quando não conseguimos desenvolver trabalhos que demonstrem esse compromisso com a verdade, continuamos perseguindo a verdade, ou mostrando caminhos mais próximos da verdade.

Duvidamos da capacidade da História em produzir conhecimento verdadeiro, verídico. Aquilo que apresenta adequadamente a realidade, pois, ainda segundo Hobsbawm:

“Nas últimas décadas, tornou-se moda, principalmente entre as pessoas que se julgam de esquerda, negar que a realidade efetiva seja acessível, uma vez que o que chamamos de ‘fatos’ apenas existem como uma função de conceitos e problemas prévios formulados em termos dos mesmos. O passado que estudamos é só um constructo de nossas mentes. Esse constructo é, em princípio, tão válido quanto outro, quer possa ser apoiado pela lógica e por evidências, que não. Na medida em que constituem parte de um sistema de crenças emocionalmente fortes, não há, por assim dizer, nenhum modo de decidir, em princípio, se o relato bíblico da criação da terra é inferior ao proposto pelas ciências naturais: apenas são diferentes. Qualquer tendência a duvidar disso é ‘positivismo’, e nenhum termo desqualifica mais que estes exceto empirismo.

Em resumo, acredito que sem a distinção entre o que é e o que não é assim, não pode haver história. Roma derrotou e destruiu Cartago nas Guerras Púnicas, e não o

contrário. O modo como montamos e interpretamos nossa amostra escolhida de dados verificáveis (que podem incluir não só o que aconteceu, mas o que as pessoas pensaram a respeito) é outra questão.” (HOBSBAWM, 2013, pp. 8-9)

Aprendemos a ter um olhar crítico sobre a ciência de uma maneira a evitar descuidos ingênuos e a manipulação. Daí a aceitar qualquer resposta sobre a História de igual valor é tão ingênuo como aceitar a verdade histórica como uma verdade absoluta. Não devemos ter medo de reconhecer que a subjetividade faz parte no fazer historiográfico. Adam Schaff apresenta de forma clara e direta a questão da subjetividade no conhecimento historiográfico. E ele diz que:

"A objetividade dita pura é uma ficção (...). Em contrapartida, há duas subjetividades: a 'boa', ou seja, aquela que provém da essência do conhecimento como relação subjetivo-objetiva e do papel ativo do sujeito no processo cognitivo; a 'má', ou seja a subjetividade que deforma o conhecimento por causa de fatores tais como o interesse, a parcialidade etc. A 'objetividade', é a distância entre a boa e a má subjetividade, e não a eliminação total da subjetividade" (SCHAFF, 1978, p. 282)

Portanto, segundo Schaff, a ação de uma subjetividade 'má' na construção do fato histórico vai reforçar determinados interesses, deformando o conhecimento histórico, gestando por fim o negacionismo histórico. No entanto, essa má subjetividade, que provém de interesses pessoais, de fontes extra científicas, dos preconceitos contra certos grupos humanos, podem ser superados "tendo em conta o caráter cumulativo do saber que se enriquece acumulando verdades parciais" (1978, p. 286). A acumulação das verdades parciais resulta em um movimento de formulação de verdades mais completas, mais cheias, que consiste no processo social do progresso da ciência. Ou seja: "O sujeito que conhece, o historiador no nosso caso, não pode escapar do condicionamento social do conhecimento, porque a personalidade humana só se pode desenvolver em sociedade pelas diversas mediações sociais, das quais a mais importante é a educação" (SCHAFF, 1978, p. 291-292).

Desta forma, abre-se espaço para voltarmos nosso olhar para debatermos o trabalho do professor de história, que acontece dentro de um contexto específico. E destacamos a necessidade de que precisamos conhecer qual o contexto social, político e econômico em que a educação está inserida. Pois, será após a reflexão desse contexto, que nos serão apresentadas duas alternativas: ou manter o *status quo* deste contexto, ou transgredi-lo. Se a proposta do trabalho do professor for manter, ele só precisa reproduzir o currículo posto, sem nenhuma reflexão, sem nenhuma preocupação com o ensino e a aprendizagem dos estudantes, porque ele parte do princípio de que os alunos devem ser formados para atender ao sistema social estabelecido. No entanto, se a alternativa do professor for uma proposta de trabalho

transformador, ele deverá repensar a sua prática pelo viés da pedagogia da práxis, como preconizada por Paulo Freire, Moacir Gadotti, e outros. E, as metodologias que ele vier a utilizar estarão dentro dessa perspectiva pedagógica, seja por exemplo a metodologias ativas, projetos de trabalho, aula oficina, História Local, ou qualquer outra. No *site*, apresentado como dimensão propositiva, fazemos referências e sugestões de como trabalhar com algumas dessas metodologias.

Acreditamos que, sem pensarmos o contexto atual da nossa educação, especificamente, o Ensino de História, numa proposta transformadora, qualquer metodologia se tornará ineficaz. O aluno poderá até aprender a manusear tecnologias, mas ele não pensará em utilizá-la em um contexto coletivo de mudança social, ele utilizará apenas para conseguir um bom emprego, mantendo em funcionamento essa estrutura social que tanto é prejudicial às pessoas.

Não é novidade para nenhum professor de história, que ao longo do tempo, sempre ocorreram os embates políticos, sociais, culturais entre forças antagônicas que buscavam, cada uma delas ao seu modo, tornar a sua visão de mundo hegemônica. É claro, que dentro dessa disputa, aquele grupo que contasse com o apoio das forças e instituições do Estado sempre tinha a primazia de impor o seu conceito, a sua ideia de mundo. Isso não foi diferente na história do Brasil como nação independente, vimos nos textos apresentados aqui como foi difícil a implementação e ampliação do ensino de História na educação pública. Assim, nas últimas décadas esse embate tornou-se mais acirrado, principalmente nos últimos 20 anos quando um partido, com propostas mais progressistas, chegou ao poder. A partir dali temos uma reorganização da direita política brasileira. E vai ser dentro dessa “nova direita” que vão aparecer diversos *sites*, dito de “história”, como por exemplo o *site* Brasil Paralelo.

Esse site surge como resultado do crescimento de uma dita “nova direita brasileira”, que segundo Camila Rocha em seu livro *Menos Marx, mais Mises: o liberalismo e a nova direita no Brasil*, surge a partir de 2006 através de atuação nas redes sociais, inicialmente por meio do Orkut e depois em outras plataformas. Nesses espaços da Internet, figuras como Felipe Melo, Rodrigo Constantino (do Instituto Liberal), Marcelo Reis (do *site* Revoltados Online), Fábio Ostermann (do Movimento Brasil Livre -MBL), entre outros, influenciados pelas ideias de Olavo de Carvalho, o qual se torna o grande guru dessa “nova direita”, ganharam espaço público, principalmente entre os jovens, que era o grupo que tinha mais presença nessas redes sociais.

A produção do Brasil Paralelo será também, bastante orientada pelos pressupostos de Olavo de Carvalho, que parte da ideia de que a esquerda se infiltrou nas artes, no jornalismo, nas universidades, e que é necessário combater o que eles chamam de marxismo cultural.

Segundo essa hipótese, o problema real de dominação do Brasil é deslocado para um problema bastante insustentável do ponto de vista das pesquisas empíricas, que é o aparelhamento das instituições de produção e difusão do saber acadêmico em favor de um projeto globalista de poder.

A partir da compreensão dessas dimensões contextuais, poderemos entender como é urgente que professores de história, seja do Ensino Superior, seja da Educação Básica, busquem pensar meios de desenvolver um Ensino de História com o sentido transformador, tendo o conceito de Consciência Histórica como elemento fundamental dessa prática.

Portanto, é dentro dessa realidade, tanto concreta como virtual, que presenciamos os avanços das distorções historiográficas que têm alcançados amplos espaços da nossa sociedade, inclusive as salas de aulas. desta forma é que propomos um constante trabalho de reflexão do professor em relação, não apenas a sua prática, mas também, em relação a toda produção teórica, seja historiográfica ou de ensino e aprendizagem. Ele nunca deve perder de vista que o Ensino de História é um campo do saber que transita em um espaço de fronteira permeado por processos de disputas de cunho social, político, ideológico. A historiografia como mostrada aqui, deve fazer parte constante dessa reflexão, como também o Ensino de História, caso contrário, poderemos ver a entrada de ideias negacionistas também na área do Ensino de História, como já percebemos na historiografia.

A partir dessas considerações é que julgamos importante trabalhar nessa pesquisa, tanto a forma como percebemos o negacionismo histórico na historiografia, como no Ensino de História. Por isso, sugerimos na nossa pesquisa, que os professores da Educação Básica, tenham o conhecimento desses fatos através da sugestão da dimensão propositiva de um site, que trata especificamente desses assuntos, e também, como sugestão aos professores de história, em oportunizar o espaço das Atividades Complementares (AC), como um momento de formação continuada.

Dito isso, a partir dessa percepção, passamos a olhar com maiores detalhes a prática do Ensino de História no ambiente escolar, destacando, inicialmente, que os embates históricos na construção de um currículo para o Ensino de História sempre foram permeados por debates e conflitos entre diferentes concepções de ensino e aprendizado, determinada, invariavelmente, por considerações ideológicas defendidas pelo Estado brasileiro. Essa percepção foi apresentada através dos Projetos/Programas do ensino de História ao longo do tempo e pelo Projeto do Novo Ensino Médio na atualidade. É importante, também considerar, que os embates ideológicos buscavam falsear a realidade para a produção de um tipo de conhecimento que viesse estabelecer as ideias de um pequeno setor da sociedade como ideias e conceitos

hegemônicos. A partir desse entendimento é que nos dedicamos a pensar o ensino de História dentro de uma concepção conceitual de Conscientização de Paulo Freire, e de Consciência Histórica de Jörn Rüsen.

Pensar um Ensino de História com bases na ideia de formação de conscientização e de uma consciência histórica, requer propor um ensino com bases em uma pedagogia dialógica, uma pedagogia da práxis, como foi pensada por Paulo Freire, onde o estudante, mediado pelo professor, problematize a sua vida prática. Além disso, algumas questões devem permear a nossa reflexão e atuação como professores de história, como por exemplo, quais conhecimentos necessitamos produzir e discutir com os estudantes no caminho da consciência histórica? E para atingir esse aspecto, que metodologias necessitamos trabalhar com os estudantes?

Portanto, tomamos a Atividade Complementar (AC) como um tempo e espaço fundamentais para a reflexão e construção dos saberes escolares do professor de história. Ali, juntamente com diversos materiais disponíveis no site: *O Ensino de História em Tempo de Negacionismos*, o professor poderá, ao refletir sobre a sua prática, desenvolver meios para uma ação prática no seu trabalho em sala de aula alcançando o objetivo de trabalhar a consciência histórica entre os estudantes, como também e ao mesmo tempo, combater as ideias do negacionismo histórico que, nos últimos anos, tem chegado com muita intensidade nesse ambiente.

Ou seja, ao apresentar o *site*, como dimensão propositiva, tenho como finalidade propor aos professores de história, tentar conciliar o tempo e o espaço que nos é possibilitado, em toda semana pela AC, para fazer leituras e discussões dos temas que se encontram no *site*, no sentido de ampliar o conhecimento sobre o negacionismo histórico. O site deve ser encarado como um ponto de partida para um maior aprofundamento, levando aos professores irem além dos textos e atividades ali dispostos. Podendo também, servir como um repositório sobre o tema aqui pesquisado. Onde os professores podem, através dos canais ali disponíveis, apresentar novas abordagens, fazer críticas e sugestões, como recomendar novas atividades para serem desenvolvidas em sala de aula.

A dimensão propositiva apresentada, o *site*, concentra-se no combate direto ao negacionismo histórico. Isso é fato que busquei percorrer durante toda a minha pesquisa, seja em leituras teóricas sobre o tema, seja em conversas virtuais com professores universitários, seja através de entrevistas com professores do ensino básico. Portanto, o objetivo que busco alcançar com tudo isso, é a possibilidade de formação continuada dos professores de história voltada para o entendimento sobre Consciência Histórica é um elemento fundamental que devemos, como professores, percorrer durante a nossa atividade docente.

Considerando que a consciência histórica está presente em todas as pessoas, independente da sua cultura, da sua nacionalidade, da sua classe social. Ela é a relação que estabelecemos cotidianamente entre o passado, o presente e o futuro. Quando estabelecemos estas relações temporais e temos consciência dessas relações e utilizamos essas relações na vida prática é o que chamamos de Consciência Histórica. Essa consciência se revela quando contamos a história - são as narrativas históricas - quando verbalizamos a relação temporal - passado, presente e futuro - é que revelamos a nossa consciência histórica

Portanto, essa busca pelo professor, desse tipo de aprendizado específico, em muito contribuirá para evitarmos o crescente desenvolvimento de concepções de mundo que destoam da realidade concreta pesquisada e difundida pelas diferentes ciências. No entanto, em alguns momentos, surge uma angústia desnorteadora ao perceber que todo o conhecimento discutido e difundido não tem sido elemento suficiente para ajudar as pessoas mais próximas a entenderem a cruel realidade. Ao mesmo tempo, em que, em todo o momento, percebemos o avanço desenfreado da loucura capitalista, seja nas relações entre as pessoas, seja nas relações com o meio ambiente. Em todas as coisas que fazemos, sentimos a mão perversa desse sistema desumano e cruel. Sem piedade. Não há esperança?

Porém, como não tenho o dom da profecia, de antever o futuro, prossigo na luta, dia a dia, dentro das possibilidades, pequenas, diga-se de passagem, de um professor que labuta em sua pequena sala de aula diante um público jovem, cheio de ânimo, mas sem nenhum referencial na vida, sedentos de algo que nem sabe o que é. Se alimentando de qualquer coisa que lhes aparece nos *fast food* servidos ininterruptamente nas redes sociais da internet.

É esse grupo jovem que precisa ser trabalhado e preparado para os embates que a vida irá lhes proporcionar. Suas capacidades mentais precisam ser aprimoradas para a possibilidade da transformação da realidade sociopolítica. Urge o envolvimento dessa juventude nas questões políticas do seu país, da América e do mundo. O período da infantilidade, do descomprometimento com as coisas devem passar. Agora nos resta a luta feroz pela preservação da civilização, de tudo que conhecemos e damos valor. Ou nos restará a morte pela barbárie, pela mediocridade, pela estupidez, promovida pelos grupos políticos que se apossaram, com o nosso aval, do poder institucional do Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia Maria. *O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931*. Rev. Brasileira de História. São Paulo, v. 13, nº 25/26, pp. 163-174, set. 92/ago. 93.

ABUD, Kátia Maria. *O ensino de história no contexto da Ditadura Militar: ajustamento e conveniência*. In: SCHMIDT, M^a Auxiliadora e ABUD, Kátia Maria (Orgs.). *50 anos da Ditadura Militar: capítulos sobre o ensino de História do Brasil*. Curitiba: W&A Editores, 2014.

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. *O tecelão dos tempos: o historiador como artesão das temporalidades*. In: BELLINI, Lígia, SOUZA, Evergton Sales & NEGRO, Antônio I. (orgs.) *Tecendo Histórias: espaço, política e identidade* – Salvador: EDUFBA, 2009.

ALVES, Luís Alberto Marques. *Ensinar história para dar um sentido à vida*. Revista Transversos. Rio de Janeiro, v.02, n.02, mar-set. 2014, p. 6-31.

BAHIA. Secretaria de Educação. *Regimento Escolar*, 2011. Disponível em: <<http://institucional.educacao.ba.gov.br/regimento-0>>

BAHIA. Secretaria de Educação. *Orientações às Atividades Complementares (AC)*, Jornada Pedagógica, 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.ba.gov.br/midias/documentos/orientacoes-pedagogicas-jornada-2014>>

BAHIA. *Estatuto do Magistério do Estado da Bahia*. Disponível em: <<https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/85404/lei-8261-02>>

BARROS, José D'Assunção. *História e Pós-Modernidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018

BARROS, José D'Assunção. *Teoria da História: Princípios e conceitos fundamentais*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BERMAN, Diana. *A produção do novo e do velho na historiografia brasileira: debates sobre a escravidão*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: PUC, 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Os Confrontos de uma Disciplina Escolar: da história sagrada à história profana*. Rev. Bras. de História, São Paulo, v.13, nº 25/26, set 92/ago 93.

BLOCH, Marc. *Apologia da História: ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>

BRASIL. *LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei. 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. *Educação, professor e novas tecnologias: em busca de uma conexão real*. Curitiba: Protexoto, 2003.

CAIMI, Flávia Eloisa & MISTURA, Leticia. *Investigar em Ensino de História: entre fronteiras e limites epistemológicos*. In MONTEIRO, Ana Maria & RALEJO, Adriana. *Cartografias da pesquisa em ensino de história*. - 1.ed. - Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

CAVALCANTI, E. V. *A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história*. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 249-267, nov./dez. 2018.

CERRI, Luís Fernando. *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERRI, Luís Fernando. *Um Lugar na História para a Didática da História*. *História & Ensino*, Londrina, v. 23, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2017.

FALCON, Francisco J. C. *A Identidade do Historiador*. *Revista Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: FGV. V.9. nº17. *Historiografia*. 1996.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima (Org.). *Ensino de história: reflexões e novas perspectivas*. Salvador: Quarteto, 2004.

FERREIRA, José Carlos Felz. *Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual*. Biblioteca on-line de ciência da comunicação, 2003. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/esp/autor.php?codautor=765>>

FERREIRA, Marieta de Moraes. *Por um novo ensino de história: os desafios dos anos 1950-60*. In: ROCHA, Helenice A.B.; MAGALHÃES, Marcelo S.M.; GONTIJO, Rebeca. *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV, 2015.

FERREIRA, Marieta de Moraes & FRANCO, Renato. *Desafios do ensino de História*. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 79-93, 2008.

FERRO, Marc. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo: Ibrasa, 1993. In: MATOS, Júlia Silveira. *Ensino de História e aprendizagem histórica: diálogos com Paulo Freire*. *Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambiental*, Edição Especial XIX Fórum de Estudos de Paulo Freire, p. 212-224, junho, 2017.

FICO, Carlos. *Quem escreve a História: a qualificação do historiador*. In: PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). *Novos combates pela História: desafios - ensino*. São Paulo: Contexto, 2021.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. – 71. ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A gênese das teses do Escola Sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação*. In: SIMÕES, Willian. *O lugar das ciências humanas na “reforma” do ensino médio*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.11, n.20, jan/jun. 2017.

FRIGOTTO, G. Prefácio. In.: BATISTA, Eraldo L.; ORSO, Paulino J.; LUCENA, Carlos. (Orgs.). *Escola Sem Partido ou a Escola da Mordaca e do Partido Único a Serviço do Capital*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História e Ensino de História*. – 3ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FUNDAÇÃO MAURÍCIO GRABOIS. Liberalismo e social-democracia (Teoria Marxista sobre o Estado no século XX). Disponível em: <https://grabois.org.br/1991/02/01/liberalismo-e-social-democracia-teoria-marxista-sobre-o-estado-no-seculo-xx/> Acesso em 02 de nov. 2022

FUSARI, J. C. *A Construção da Proposta Educacional e do Trabalho Coletivo na Unidade Escolar*, in: BORGES, Abel et.al. (org). *A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública*. São Paulo: FDE, 1995 (Série Ideias, nº 16) Edição Especial.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1995.

GALLO, Silvio. *Francisco Ferrer Guardia: o mártir da escola moderna*. Diverso e Prosa. *Proposições*, v.24, n.2(71), maio/ago. 2013, p. 241-251.

GARDNER, Howard. *O verdadeiro, o belo e o bom: os princípios básicos para uma nova educação*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002

GONTIJO, Rebeca. *Cultura Histórica*. In: FERREIRA, Marieta de Moraes & OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Dicionário de Ensino de História. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. *Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, n. 1, 1988, p. 5-27.

LIBÂNEO, José C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

LINARES, Alexandre & BEZERRA, José Eudes Baima. *Obscurantismo contra a liberdade de ensinar*. In.: CÁSSIO, Fernando (Org.). Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. – 1 ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

LINO, Lucília Augusta. *As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.11, n.20, jan/jun. 2017.

LOSURDO, Domenico, *Guerra e Revolução: o mundo um século após outubro de 1917*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MALERBA, Jurandir. *Acadêmicos na berlinda ou como cada um escreve a História? Uma reflexão sobre o embate entre historiadores acadêmicos e não acadêmicos no Brasil à luz dos debates sobre Public History*. Revista História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography, v.7, n.15, p.27-50, 8 maio 2014.

MARTINS, Estevão de Rezende. *Historicidade e consciência histórica*. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora, BARCA, Isabel e MARTINS, Estevão de Rezende. Jörn Rüsen e o Ensino de História. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

MARX, K. & ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. *O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MATOS, Júlia Silveira. *Ensino de História e aprendizagem histórica: diálogos com Paulo Freire*. Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambiental, Edição Especial XIX Fórum de Estudos de Paulo Freire, p. 212-224, junho, 2017.

MELO, Demian Bezerra de (Org.). *A miséria da historiografia: o revisionismo historiográfico 40 anos depois do golpe de 1964*. Monografia (Bacharel em História), UFRJ, 98 p., 2005.

MENEZES, Cecília & TORRES, Mônica. *Atividade Complementar: espaço e construção do conhecimento do/a professor/a pesquisador?* Disponível in: <<http://institucional.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midioteca/documentos/2013/4-atividade-complementar.pdf>>

- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MONTEIRO, Ana Maria & RALEJO, Adriana. *Cartografias da pesquisa em ensino de história*. - 1.ed. - Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa & PENNA, Fernando de Araujo. *Ensino de História: saberes em lugar de fronteira*. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan/abr., 2011.
- MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. 12ed. SP: Papyrus, 1997 (Coleção Práxis).
- NAPOLITANO, Marcos. *Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI*. In: PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). *Novos combates pela História: desafios - ensino*. São Paulo: Contexto, 2021.
- OLIVEIRA, Hernâni Robson da Luz. *Ensino de História e o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação*. ANPUH – Brasil, 30º Simpósio Nacional de História, Recife, 2019.
- ORWELL, George. *1984*, São Paulo: Principis, 2021.
- PENNA, Fernando. *O discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido”*. In: GALLEGO, Esther Solano (Org). *O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil*. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- PICADO, Luís. *Ser Professor: do mal-estar para o bem-estar docente*. Psicologia.pt, 2009. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0474>
- PINA, Max Lanio Martins. *O ensino de história na perspectiva de Jörn Rüsen*. Rev. Hist. UEG - Anapólis, v. 4, n. 1, p. 284-292, jan/jun. 2015.
- PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). *Novos combates pela História: desafios - ensino*. São Paulo: Contexto, 2021.
- PORTO, Ana Luiza A. *Será o fim da disciplina História no Novo Ensino Médio? Infonet*. Sergipe, 22 de jul.2021. Disponível em: < <https://shortest.link/34vM> >. Acesso em: 22 de fev. de 2022.
- REZNIK, Luís. *O lugar da História do Brasil*. In: MATTOS, Ilmar Rohloff de (org.). *Histórias do ensino da história do Brasil*. Rio de Janeiro: Access, 1998.
- ROCHA, Camila. Lançamento de Menos Marx, Mais Mises. *Todavia*, YouTube, nov/2021, 1h11min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gfARaT8F58A>> Acesso em 12/08/2022.

RODRIGUES, Icles. *Usos pedagógicos para YouTube e podcasts*. In: PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). *Novos combates pela História: desafios - ensino*. São Paulo: Contexto, 2021.

RÜSEN, Jörn. *Aprendizado Histórico*. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora, BARCA, Isabel e MARTINS, Estevão de Rezende. *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica: Teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. *O que é a Cultura Histórica? Reflexões sobre uma nova maneira de abordar a História*. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora & MARTINS, Estevão de Resende. (Orgs.) *Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história*. Curitiba: W. A. Editores Ltda, 2016.

SANTOS, Wagner Geminiano dos. *A invenção da historiografia brasileira profissional, acadêmica: geografia e memória disciplinar, disputas político-institucionais e debates epistemológicos acerca do saber histórico no Brasil (1980-2012)* Recife: Tese de Doutorado em História da Universidade Federal de Pernambuco. – 2018.

SCHAFF, Adam. *História e Verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora & CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Jörn Rüsen e suas contribuições para a didática da História*. *Intelligere, Revista de História Intelectual*, vol. 3, nº 2, p. 60-76. 2017. Disponível em: <http://revistas.usp.br/revistaintelligere>>.

SEFFNER, Fernando. *Três territórios a compreender, um bem precioso a defender: estratégias escolares e Ensino de História em tempos turbulentos*. In MONTEIRO, Ana Maria & RALEJO, Adriana. *Cartografias da pesquisa em ensino de história*. - 1.ed. - Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

SENA JÚNIOR, Carlos Zacarias de. *A “boa memória”: algumas questões sobre revisionismo na historiografia brasileira contemporânea*. In: SENA JR., Carlos Zacarias de, MELO, Demian Bezerra de, CALIL, Gilberto Grassi (orgs.). *Contribuição à Crítica da Historiografia Revisionista*. 1.Ed. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017.

SILVA, Marcos Antônio & FONSECA, Selva Guimarães. *Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas*. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 30, nº 60, p. 13-33 - 2010.

SILVA, Cristiani Bereta da. *Conhecimento Histórico Escolar*. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Dicionário de Ensino de História – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

SIMÕES, Willian. *O lugar das ciências humanas na “reforma” do ensino médio*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.11, n.20, jan/jun. 2017.

SOLANO, Esther; ROCHA, Camila. *O que faz a cabeça das juventudes?* Fundação Tide Setubal. Disponível em: <https://fundacaotidesetubal.org.br/o-que-faz-a-cabeca-das-juventudes/> Acesso em 06 de nov. 2022.

SOSA, Júlio Cezar Gonçalves. *Educação histórica e pedagogia da autonomia: aproximações possíveis entre Paulo Freire e Jörn Rüsen*. Disponível em <<https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/sosa.pdf>> Acesso em: 31/07/2022.

TRAUMANN, Andrew Patrick. *A Terra Prometida em uma bandeja colonial*. Topoi (Rio de Janeiro) [online]. 2014, v. 15, n. 29 [Acessado 3 Novembro 2022] , pp. 699-705. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2237-101X015029017>>. ISSN 2237-101X. <https://doi.org/10.1590/2237-101X015029017>.

TRAVERSO, Enzo. *Revisão e Revisionismo*. In: SENA JR., Carlos Zacarias de, MELO, Demian Bezerra de, CALIL, Gilberto Grassi (orgs.). Contribuição à Crítica da Historiografia Revisionista. 1.Ed. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017.

TRENNEPOHL, Vera Lúcia. *A consciência histórica como potencial para a leitura de mundo*. Revista História & Ensino. Londrina, v. 26, n.1, p.37-55, jan./jun. 2020.

VALIM, Patrícia & AVELAR, Alexandre de Sá. *Negacionismo histórico: entre a governamentalidade e a violação dos direitos fundamentais*. Revista Cult, 3 de setembro de 2020, link: <https://revistacult.uol.com.br/home/negacionismo-historico/>

VIDAL-NAQUET, Pierre. *Os Assassinos da Memória: um Eichmann de papel e outros ensaios sobre o revisionismo*. – Campinas, SP: Papirus, 1988.

WERNECK, João. *Investigação da Sputnik revela quem são os neonazistas que assombram o Brasil*, 26 de julho de 2022. Disponível em: <<https://telegra.ph/Investiga%C3%A7%C3%A3o-da-Sputnik-revela-quem-s%C3%A3o-os-neonazistas-que-assombram-o-Brasil-07-26>> Acesso em: 27 de julho de 2022.

ANEXO

Questionário - Professores

Caro participante, este questionário é destinado a professores de história. Faz parte de uma pesquisa sobre os impactos do negacionismo histórico no ensino de história e está sendo realizada no âmbito do curso de Mestrado Profissional de História da UNEB.

As suas informações serão tratadas confidencialmente em todas as etapas da pesquisa.

Muito obrigado por sua valiosa participação nesse projeto!

Prof. Leonardo Assis Garcia-Rosa.

1. Idade

- Menos de 25
- Entre 25 e 29
- Entre 30 e 39
- Entre 40 e 49
- Entre 50 e 59
- Maior de 60

2. Sexo

- Masculino
- Feminino

3. Qual a sua formação docente? (marcar uma alternativa)

- Outro curso superior que não de formação de professor(a) de História
- Curso superior de formação de professor(a) de História
- Não possui curso superior.

4. Sua formação inicial ocorreu em que tipo de instituição superior? (marcar uma alternativa)

- Universidade Pública
- Universidade Privada
- Não possui curso superior

5. Possui curso de pós-graduação? (marcar uma alternativa)

- Sim, em área diferente da História
- Sim, na área de História.
- Não.

6. Qual sua experiência como professor (a) de História, incluindo o corrente ano? (marcar uma alternativa)

- Até 3 anos
- de 4 a 8 anos
- de 9 a 15 anos
- de 16 a 25 anos
- 26 anos ou mais

7. Qual carga horária de trabalho que você atua como professor(a)?

- 20hs
- 40hs
- 60hs
- Mais de 60 hs.

8. Você trabalha como professor(a) do:

- Ensino Fundamental I
- Ensino Fundamental II
- Ensino Médio Regular
- Ensino Médio Profissionalizante
- Educação de Jovens e Adultos (EJA)

9. Qual a importância da religião para você?

- Não é importante
- É um pouco importante
- Mais ou menos importante
- É importante
- É muito importante

10. Qual seu interesse pela política?

- Nenhum
- Pequeno
- Médio
- Grande
- Muito grande

11. Sobre sua participação em política (marcar uma alternativa)

- Nunca participo
- Participo raramente
- Participo às vezes
- Participo
- Participo frequentemente

12. Em que suas aulas de História se concentram?

	nunca	quase nunca	às vezes	frequentemente	sempre
Procuramos conhecer os principais fatos da história					
Julgamos os principais acontecimentos da história a partir do ponto de vista dos direitos humanos					
Tentamos entender como era a vida no passado levando em conta todos os pontos de vista					
Tentamos compreender o comportamento das pessoas do passado levando em conta o pensamento deles na época em que viveram					
Usamos a História para entender a situação do mundo atual e descobrir as tendências de mudança					
Estudamos de forma que seja interessante e incentive nossa imaginação					
Aprendemos as tradições, características, valores e a missão da nossa nação e de nossa sociedade					
Aprendemos a valorizar os vestígios históricos e as construções antigas					

13. Qual o grau do seu conhecimento sobre o Negacionismo Histórico?

- Nenhum
- Pouco
- Médio
- Grande
- Muito grande

14. Você já presenciou em sala de aula algum caso de afirmação ou questionamento dos estudantes sobre o Negacionismo Histórico?

- Pouquíssimos casos
- Poucos casos

- () Alguns casos
- () Muitos casos
- () Nenhum caso
- () A maioria dos casos

15. Caso tenha presenciado algum caso de prática do negacionismo histórico em sala de aula, faça um pequeno relato desse acontecimento:

16. Já teve algum receio/desconforto por tratar de algum conteúdo de História em sala de aula?

- () Sim
- () Não

17. Se sua resposta anterior foi sim, qual conteúdo?

18. Você percebe algum impacto do negacionismo histórico nos conteúdos abaixo?

	Nenhum impacto	Pouco impacto	Mais ou menos	Grande impacto	Total impacto
História Antiga					
Feudalismo					
Revolução Industrial					
Independência do Brasil					
Escravidão no Brasil					
Revolução Russa					
Nazismo					
Ditadura Militar no Brasil					

19. Comente o seu posicionamento na escolha da resposta 18.

20. Na sua opinião qual o impacto das REDES SOCIAIS DE INTERNET nos temas sensíveis abaixo?

	Nenhum impacto	Pouco impacto	Mais ou menos	Grande impacto	Total impacto
Escravidão no Brasil					
Nazismo					
Holocausto					
Ditadura Militar no Brasil					

21. Que impacto, na formação do estudante, podem existir em se trabalhar temas sensíveis através de uma abordagem negacionista da história?

- Muito pouco impacto
- Pouco impacto
- Impacto médio
- Grande impacto
- Nenhum impacto
- Impacto muito grande

22. Faça um pequeno comentário sobre sua posição na questão acima.

23. Diante dos conteúdos que se apresentassem com um caráter de negacionismo histórico. Em quais objetivos você concentra o ensino de História?

	Muito pouco	Pouco	Medianamente	Me concentro	Me concentro muito
Que os alunos adquiram conhecimento sobre os principais fatos da História					
Que eles julguem moralmente os conhecimentos históricos de acordo com suas concepções de mundo					
Que eles imaginem o passado tomando em consideração todos os					

pontos de vistas					
Que eles aprendam a reconhecer as tradições das sociedades como elementos fundamentais na História					
Que eles compreendam o comportamento das pessoas no passado, reconstruindo os quadros de vida e pensamento do período em que essas pessoas viveram					

24. Em sua opinião, qual é a importância da História na formação dos seus alunos para a vida?

- Muito pequena
 Pequena
 Suficiente
 Grande
 Muito grande

25. Já trabalhou com alguns desses autores em sala de aula?

	nunca	quase nunca	às vezes	frequentemente	sempre
Leandro Narloch					
Eduardo Bueno					
Laurentino Gomes					

26. Acha que existe algum tipo de avanço conservador...

	Nenhum avanço	Pouco avanço	Avanço médio	Grande avanço
Na educação				
Na historiografia				
No ensino de História				