



**UNICAMP**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

**PEDRO ZAROTTI MOREIRA**

**TUAS IDEIAS NÃO CORRESPONDEM AOS FATOS: O ENSINO DE HISTÓRIA E  
O REVISIONISMO IDEOLÓGICO EM DIFUSÃO NA ATUALIDADE**

**CAMPINAS  
2022**

**PEDRO ZAROTTI MOREIRA**

**TUAS IDEIAS NÃO CORRESPONDEM AOS FATOS: O ENSINO DE HISTÓRIA E  
O REVISIONISMO IDEOLÓGICO EM DIFUSÃO NA ATUALIDADE**

Dissertação apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Cristina Meneguello

ESTE TRABALHO  
CORRESPONDE À VERSÃO  
FINAL DA DISSERTAÇÃO  
DEFENDIDA PELO ALUNO  
PEDRO ZAROTTI MOREIRA, E  
ORIENTADA PELA PROFA. DRA.  
CRISTINA MENEGUELLO.

**CAMPINAS  
2022**

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas  
Cecília Maria Jorge Nicolau - CRB 8/3387

Z191t Zarotti Moreira, Pedro, 1989-  
"Tuas ideias não correspondem aos fatos" : o ensino de História e o  
revisionismo ideológico em difusão na atualidade / Pedro Zarotti Moreira. –  
Campinas, SP : [s.n.], 2022.

Orientador: Cristina Meneguello.  
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Estadual de Campinas,  
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

1. História - Estudo e ensino. 2. Formação continuada de professor. 3.  
Historiografia. I. Meneguello, Cristina, 1987-. II. Universidade Estadual de  
Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** "Your ideas don't match the facts" : the teaching of History and the  
ideological revisionism in diffusion nowadays

**Palavras-chave em inglês:**

History - Study and teaching

Contrinuous teacher training

Historiography

**Área de concentração:** Ensino de História

**Titulação:** Mestre em Ensino de História

**Banca examinadora:**

Cristina Meneguello [Orientador]

José Alves de Freitas Neto

Lindener Pareto Junior

**Data de defesa:** 04-07-2022

**Programa de Pós-Graduação:** Ensino de História

**Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)**

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0003-2322-7630>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/87917048-69525-495>



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

A Comissão Julgadora dos trabalhos de *Defesa de Dissertação de Mestrado Profissional*, composta pelos(as) Professores(as) Doutores(as) a seguir descritos, em sessão pública realizada em *04 de julho de 2022*, considerou o candidato *Pedro Zarotti Moreira* aprovado.

Profa. Dra. Cristina Meneguello

Prof. Dr. José Alves de Freitas Neto

Prof. Dr. Lindener Pareto Junior

A Ata de Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertações/Teses e na Coordenadoria do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

À Elmore Artemísia Moreira, minha mãe.

*Que triste opinião – disse K. – A mentira transformada em ordem universal.*

Franz Kafka

## AGRADECIMENTOS

À minha família, meus irmãos e sobrinhos, e especialmente, aos meus pais, Nelson do Couto Moreira e Élmora Artemísia Moreira. Pai e Mãe, impossível encontrar palavras que traduzam a importância que possuem em minha vida e o quanto este trabalho e eu devemos a vocês, então permanecerei assim, agradecendo em silêncio por todo o apoio material e espiritual que ofereceram desde sempre.

Ao meu pequeno, mas fiel, séquito de amigos, Talyta Silva, Márcio Silva, Fábio Cogue, Jonatas Ribeiro, Cíntia Moura e Gabriela de Pádua. Minha família do coração, meu mosaico heterógeno, cada um de vocês é parte de mim, parte do que sou. Um agradecimento especial à Maria Clara Barbosa por todo o apoio que me concedeu em vários momentos da minha vida, especialmente neste.

À querida equipe de funcionários da Escola Estadual Coronel Paiva, da qual com orgulho faço parte, que acompanhou, entendeu e apoiou a minha trajetória durante a realização do mestrado. Um agradecimento em especial à querida Marly Fleming, sempre disposta a me ajudar.

A espirituosa e sagaz Cristina Meneguello, por ter aceitado orientar esta investigação e por estar sempre aberta às minhas sugestões.

Aos meus professores do mestrado, Aldair Rodrigues, Josiane Cerasolli, Luana Saturnino, José Alves Freitas Neto, Inês Signorinni e Raquel Gomes pela enorme contribuição que ofereceram para o meu crescimento intelectual.

Aos meus colegas da Turma de 2019, pelo convívio, pela troca de experiência, pela ajuda nos mais variados assuntos. Um agradecimento em especial à Leny Russi Zanon pelas longas conversas que tivemos que me acalmaram e que tornaram essa caminhada menos árdua.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

À Universidade Estadual de Campinas e a todos os seus funcionários, a qual frequentei presencialmente por um ano, realizando um antigo sonho.

Aos oitenta e cinco professores que concordaram em colaborar com esta pesquisa.

E aos membros da bancada de qualificação, Clóvis Gruner e José Alves Freitas Neto, pelas sugestões e críticas feitas a respeito desta pesquisa.

Meu muito obrigado a todos.

## RESUMO

Esta pesquisa alocou como objeto de estudo uma situação problemática relacionada a chegada às salas de aula da Educação Básica de um determinado repertório de informações sobre o passado. Como aporte teórico, utilizou-se a tipologia negacionismo, revisionismo historiográfico e ideológico (NAPOLITANO & JUNQUEIRA, 2019) e o conceito de apropriação conservadora sobre o passado (MENEZES, 2019) para compreender esta situação problemática e uma série de apontamentos sobre a formação continuada docente (IMBERNÓN, 2010; NÓVOA, 1992) para orientar a elaboração de uma intervenção sobre tal situação. Deste modo, o objetivo geral desta investigação foi o de confeccionar uma proposta formação continuada sobre o revisionismo ideológico destinado, especialmente, aos professores de História de Educação Básica. Como objetivos específicos, buscou-se identificar as características do processo de formação continuada de professores, caracterizar o revisionismo ideológico à direita a partir da literatura científica especializada e analisar determinadas características relacionadas às experiências de docentes da Educação Básica com o revisionismo ideológico. Para tanto desenvolveu-se uma pesquisa de natureza aplicada (GATTI, 2009) com finalidade exploratória e descritiva (GIL, 2002) e com uma abordagem quantitativa de variáveis qualitativas (BRACARENSE, 2018) haja vista a necessidade de tornar mais explícita a situação problemática gerada pela chegada do revisionismo ideológico às salas de aula. Então, operacionalizou-se o levantamento como procedimento técnico, utilizando-se do questionário como instrumento para a coleta dos dados, aplicado, de forma on-line, entre elementos que compõem a população formada por docentes mestres ou mestrandos em Ensino de História. Os dados obtidos a partir da amostra, constituída de forma voluntária por 85 participantes, foram submetidos à Análise Exploratória de Dados (BARBARETTA, 2002) e à Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Os resultados indicaram uma alta ocorrência de manifestações de revisionismo ideológico em relação aos tópicos curriculares ministrados, com destaque para o Regime Militar Brasileiro, e a autoridade docente a partir do 9º ano do Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Revisionismo. Ensino de História. Formação continuada de professores.

## ABSTRACT

This research allocated as object of study a problematic situation related to the arrival in Basic Education classrooms of a certain repertoire of information about the past. As a theoretical contribution, the typology negationism, historiographical and ideological revisionism (NAPOLITAN & JUNQUEIRA, 2019) and the concept of conservative appropriation of the past (MENEZES, 2019) were used to understand this problematic situation and a series of notes on continuing education teacher (IMBERNÓN, 2010; NÓVOA, 1992) to guide the elaboration of an intervention on this situation. Thus, the general objective of this investigation was to make a proposal for continuing education on ideological revisionism, especially for teachers of History of Basic Education. As specific objectives, we sought to identify the characteristics of the process of continuing teacher education, characterize the ideological revisionism on the right from the specialized scientific literature and analyze certain characteristics related to the experiences of Basic Education teachers with ideological revisionism. To this end, an applied research was developed (GATTI, 2009) with an exploratory and descriptive purpose (GIL, 2002) and with a quantitative approach of qualitative variables (BRACARENSE, 2018) given the need to make the problem situation generated more explicit by the arrival of ideological revisionism in classrooms. Then, the survey was operationalized as a technical procedure, using the questionnaire as an instrument for data collection, applied online, among elements that make up the population formed by masters or masters in History Teaching. The data obtained from the sample, made up voluntarily by 85 participants, were submitted to Exploratory Data Analysis (BARBARETTA, 2002) and Content Analysis (BARDIN, 2011). The results indicated a high occurrence of manifestations of ideological revisionism in relation to the curricular topics taught, with emphasis on the Brazilian Military Regime, and the teaching authority from the 9th year of Elementary School onwards.

**Keywords:** Revisionism. History Teaching. Continuous teacher training.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Em tuíte, Vice-Presidente celebra o ocorrido em 31 de março de 1964.....	13
Quadro 1 – Levantamento bibliográfico sobre formação continuada.....	35
Quadro 2 – Levantamento bibliográfico sobre revisionismo e negacionismo.....	36
Quadro 3 – Levantamento bibliográfico sobre revisionismo.....	37
Quadro 4 – Levantamento bibliográfico sobre a direita.....	38
Figura 2 – Definição do tamanho da amostra.....	41
Figura 3 – Exemplo de análise univariada dos dados.....	44
Quadro 5 – Critérios inadequados para a distinção entre direita e esquerda.....	76
Gráfico 1 – Distribuição dos docentes respondentes por cor.....	89
Gráfico 2 – Distribuição dos docentes respondentes por faixa etária.....	90
Gráfico 3 – Distribuição dos docentes respondentes por gênero.....	91
Gráfico 4 – Distribuição dos professores respondentes por região geográfica.....	71
Gráfico 5 – Frequência da ocorrência de manifestações de revisionismo ideológico por ano de escolaridade.....	92
Gráfico 6 – Porcentagem da amostra que teve sua autoridade docente questionada.....	93
Gráfico 7 – Questionadores da autoridade docente.....	94
Gráfico 8 – Respondentes que tiveram o conteúdo questionado.....	94
Gráfico 9 – Questionadores dos conteúdos ensinados pelos docentes.....	95
Gráfico 10 – Conteúdos questionados na categoria cultura.....	96
Gráfico 11 – Conteúdos questionados na categoria social-econômica.....	96
Gráfico 12 – Conteúdos questionados na categoria política.....	97
Gráfico 13 – Fontes citadas pelos manifestadores de revisionismo no espaço escolar.....	97
Figura 4 – Página do editor gráfico Canva, utilizado para a criação de slides.....	105
Figura 5 – Exemplo de slide de uma das aulas do curso.....	105

## SUMÁRIO

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO	13
QUESTÃO DE PARTIDA	14
CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA DA QUESTÃO DE PARTIDA	15
OBJETO DE ESTUDO E PROBLEMA DA PESQUISA	18
OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	20
MÉTODO	21
RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO	21
ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	22
CAPÍTULO II: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	24
O LUGAR DA FCP NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE	24
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, UM CONCEITO	25
CAPÍTULO III: O DESENVOLVIMENTO DE UMA PESQUISA DE MESTRADO PROFISSIONAL COMO POSSIBILIDADE DE CONSTITUIÇÃO UMA NOVA RELAÇÃO ENTRE O PROFESSOR FORMADOR E OS PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTINUADA	28
A NECESSIDADE DE UMA NOVA RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES FORMADORES E PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTINUADA	28
CAPÍTULO III: O REVISIONISMO COMO SITUAÇÃO PROBLEMÁTICA	46
A CONSIDERAÇÃO DE UMA SITUAÇÃO PROBLEMÁTICA ESPECÍFICA COMO ORIENTAÇÃO PARA A ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE FCP	46
O REVISIONISMO E A HISTÓRIA	48
<b>O negacionismo histórico</b>	50
<b>O revisionismo historiográfico</b>	53
<b>O revisionismo ideológico</b>	56
AS CARACTERÍSTICAS DO REVISIONISMO IDEOLÓGICO	57
<b>A apropriação conservadora do passado</b>	58
<b>Destaque sensacionalista de personagens, instituições, valores e fatos históricos</b>	65
<b>Utilização descontextualizada e sem crítica de fontes históricas</b>	67
<b>Defesa de perspectivas sobre o passado definidas de antemão</b>	69
DIREITA E ESQUERDA: ALGUNS APONTAMENTOS	71
<b>Sobre a validade da díade direita-esquerda na atualidade</b>	71
<b>Critérios para a conceituação das categorias de direita e esquerda</b>	75
<b>O fortalecimento do atual espectro político brasileiro à direita</b>	77
<b>Direita ou direitas? Novas, velhas ou renovadas?</b>	83
CAPÍTULO IV: O REVISIONISMO IDEOLÓGICO SOB A PERSPECTIVA DOCENTE	87
A NECESSIDADE DE CONSIDERAÇÃO DAS REFLEXÕES DOCENTES SOBRE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA	87
CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	89

<b>Distribuição por cor, faixa etária, gênero e região da amostra</b>	89
<b>Distribuição da ocorrência de manifestações de revisionismo ideológico</b>	91
<b>CAPÍTULO VI: A CONFECÇÃO DO RECURSO DIDÁTICO PEDAGÓGICO</b>	99
A ESCOLHA DO FORMATO DO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO	99
O PLANEJAMENTO DO CURSO LIVRE	100
A ROTEIRIZAÇÃO DAS AULAS DO CURSO	101
A PRODUÇÃO E GRAVAÇÃO DAS VIDEOAULAS	104
A CRIAÇÃO DO SITE PARA O CURSO	107
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	109
<b>REFERÊNCIAS</b>	113

## 1 CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO

**Figura 1 – Em tuíte, Vice-Presidente do Brasil celebra o ocorrido em 31 de março de 1964**



(Fonte: <https://twitter.com/GeneralMourao/status/1377260846301253637?cxt=HHwWisC4rarcgZ0mAAAA>)

O tuíte acima data de 31 de março de 2021 e foi publicado em uma rede social pela conta oficial do General Hamilton Mourão, vice-presidente da República Federativa do Brasil. Esta publicação é composta por duas imagens e uma legenda. Em relação às imagens, elas fazem referência as Marchas com Deus pela Família. Por seu turno, a legenda, em tom comemorativo, aponta que o que ocorreu no Brasil em 31 de março de 1964 teve duas características: a) foi a execução, por parte das forças armadas, de uma vontade expressa pela sociedade brasileira; e b) impediu a instalação de um regime comunista em nosso país. Por fim, uma fonte de referência aparece na legenda: o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, da Fundação Getúlio Vargas

Este tuíte é bastante sintomático acerca de como uma parcela da sociedade brasileira relaciona-se com o conhecimento academicamente produzido por algumas razões. Em primeiro lugar, por desconsiderar e desprezar toda o conhecimento acumulado, no perpassar das últimas décadas, pela pesquisa historiográfica sobre o Regime Militar Brasileiro (1964-1985). Em segundo lugar, por descredibilizar o profissional de história – seja o pesquisador, seja o professor – ao jogar com a possibilidade de refutar todo o trabalho por ele desenvolvido com

apenas uma publicação nas redes sociais. Por fim, este tuíte fez parte de uma série de atos para celebrar o 31 de março que, para além do universo on-line, ocorreram de forma presencial em várias cidades do país, contrariando as recomendações de distanciamento social das autoridades sanitárias em um dos momentos mais trágicos da pandemia de covid-19 no Brasil.

Conforme Gatti *apud* André (2016, p. 34), as investigações feitas em cursos de mestrado profissional são de natureza aplicada, uma vez que esta modalidade de pesquisa “tem a realidade empírica como ponto de partida e de chegada e visa evidenciar fatos específicos, pela compreensão de situações localizadas, buscando soluções e propondo alternativas”. Deste modo, uma pesquisa realizada sob tal esfera investigativa, para concretizar sua razão de existir, deve ter como ponto de partida um problema advindo do contexto profissional de seu autor. Portanto, uma dissertação de mestrado profissional em ensino de História tem de partir de uma questão a qual afete a prática pedagógica do professor-mestrando. Nesta direção, justifica-se a escolha da Figura 1 para abertura deste trabalho: trata-se de uma excelente síntese imagética do problema escolhido como questão de partida para a estruturação desta pesquisa, cujo detalhamento é apontado na seção seguinte deste texto.

### 1.1 QUESTÃO DE PARTIDA

Doze anos antes do ocorrido na Figura I, mais precisamente em fevereiro de 2009, a frase: ‘Mas se as chamadas “ditabrandas” – caso do Brasil entre 1964 e 1985’ aparecia no editorial da Folha de São Paulo. À época, a citação foi mote de contendas. Passada a polêmica, o episódio soou como um acorde tocado em dissonância – e logo abafado – em relação ao campo (nem tão) harmônico da historiografia acadêmica. Todavia, no compasso histórico dos últimos tempos, outros acordes, arranjos e solos dissonantes surgiram e/ou tornaram-se mais agudos. A título de exemplo, pode-se citar a inversão do espectro político do nazismo feita pelo autointitulado filósofo Olavo de Carvalho (2017); a abordagem da escravidão em uma escala menos grave pelo jornalista Leandro Narloch (2009); o novo arranjo para o Regime Militar Brasileiro (1964-1985) feito pela empresa produtora de conteúdo digital Brasil Paralelo (BP) (2019); e as constantes acusações feitas pelo Movimento Escola Sem Partido (ESP) de doutrinação partidário-ideológica por parte dos professores em atuação.

Estes acordes, arranjos e solos são formados por determinadas melodias que, a exemplo do que fizera o lendário flautista de Hamelin, tem surpreendentemente (ou não) seduzido (ou encorajado) pouco a pouco determinadas parcelas da sociedade brasileira, conforme observado na imagem de abertura do presente trabalho. Neste sentido, torna-se cada vez mais prosaico

ouvir declarações como: “Isso tem a ver com o que eu digo que fascismo e nazismo são fenômenos de esquerda.” (EXAME: 2019) ou “O português nem pisava na África. Foram os próprios negros que entregavam os escravos” (FOLHA DE SÃO PAULO: 2018); e ainda ‘Vamos colocar a coisa da seguinte forma: em primeiro lugar eu discordo do termo “ditadura” para o período dos presidentes militares’ (EXAME: 2019).

Ocorre também que estas mesmas melodias deixaram de ficar confinadas ao universo digital e vêm sendo assoviadas pelos alunos da educação básica durante as aulas de história, ora timidamente em forma de dúvida, ora de modo abertamente declarado. Neste sentido, ante a este bombardeio sonoro em discrepância com a maneira pela qual foi, durante muito tempo, mais comum ouvir a história, sobreveio um questionamento: qual seria a forma mais adequada de escutar estes acordes, solos e arranjos dissonantes quando são tocados, às vezes de improviso, nas aulas de História? Em outras palavras (e abandonando a metáfora musical), **a chegada desse repertório de informações peculiares sobre o passado às salas de aulas que, de uma forma ou de outra, passa a integrar o conhecimento prévio sobre História de algumas parcelas estudantis da educação básica** tem se configurado como uma situação problemática que desafia professores e professoras de História da Educação Básica no exercício de seu ofício.

Nesta direção, a busca por meios de abordar academicamente esta situação problemática ligada ao ensino de história na atualidade (visando à construção de um recurso didático-pedagógico que, distante de funcionar como uma poção mágica, auxilie a atuação de quem é professor de história da educação básica nos tempos atuais) constituiu a mola a partir da qual todo este estudo fora impulsionado. Deste modo, à medida que se avançava no processo de investigação acerca da questão de partida ora mencionada, desenvolvia-se, igualmente, o delineamento da presente pesquisa, a qual é apresentada, de forma sintética, nos tópicos subsequentes.

## 1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA DA QUESTÃO DE PARTIDA

Diante do exposto na questão de partida, é preciso rememorar que o ensino de história vem assemelhando-se, há muito tempo, a um campo de batalha permeado por uma série de tensões e conflitos. Neste sentido, o processo de organização temática e metodológica desta disciplina foi objeto de discussões desde a sua primeira integração, ocorrida no ano de 1838, ao currículo escolar do ensino secundário do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro (NADAI: 1992, p. 163). Desde então, uma série de mudanças e permanências em seus conteúdos e métodos de

ensino e aprendizagem, fruto das discussões efetuadas por um conjunto de diversos atores sociais a cada conjuntura histórica, são perceptíveis (BITTENCOURT: 2009, p. 59-96). Em síntese, as maneiras pelas quais o ensino de história é organizado e debatido acompanharam as dinâmicas da sociedade brasileira.

Nos tempos que correm, a literatura científica tem se dedicado à compreensão dos debates sobre história que estão sendo travados para além dos muros acadêmicos e dos gabinetes políticos. Um exemplo bastante conhecido, nesta direção, é aquele representado pelo movimento chamado de Escola Sem Partido (ESP), cuja origem remonta a 2004 e que obteve uma visibilidade relativamente alta no universo digital a partir da primeira parte da década de 2010. Com tal movimento, seus proponentes “buscam o controle daquilo que é **transmitido** no ambiente escolar, considerando que os conhecimentos que não sejam instrumentais, num sentido capitalista de formação de mão de obra, são meramente uma forma de doutrinação” (SEVERO; GONÇALVES; ESTRADA, 2019, p. 2, grifo dos autores).

Mais especificamente em relação as temáticas históricas, as discussões têm sido acaloradas nos ambientes virtuais, que acabam por atuar como importantes fontes para a chegada às salas de aula do repertório de informações sobre o passado em questão. A compreensão teórica destes debates travados no ambiente digital foi encetada pela leitura e discussão do texto **Ensino de história na era digital: potencialidades e desafios**, de autoria de Aldair Rodrigues. Neste texto, Rodrigues (2018) assinalou a existência de determinados conteúdos curriculares escolares – como o regime nazifascista e a experiência escravocrata brasileira – que são apropriados por uma retórica revisionista conservadora em franca difusão pelo universo digital, colocando em pauta o principal conceito instrumentalizado nesta dissertação – o **revisionismo**.

De acordo com a literatura especializada na temática, este termo possui um caráter camaleônico (TRAVERSO: 2005) e exige uma minuciosa precisão de significado quando de sua utilização (PISANTY: 1998). Diante destas considerações e do aprofundamento advindo da pesquisa bibliográfica acerca da temática, a presente dissertação adotou a tipologia proposta por Napolitano & Junqueira (2019). Os autores em questão traçam uma diferenciação entre três conceitos: o negacionismo, o revisionismo historiográfico e o revisionismo ideológico. Dentro deste quadro teórico, o negacionismo é caracterizado enquanto um processo de negação de conhecimentos cientificamente legitimados. Nesta pesquisa, em decorrência de algumas armadilhas semânticas que serão abordadas no capítulo de referencial teórico, restringiu-se o uso do conceito de **negacionismo** para descrever, analisar e criticar a atuação de uma seita com ramificações internacionais que nega a existência das câmaras de gás e a ocorrência genocídio

sistemático e em larga escala dos judeus europeus pela Alemanha Nazista (TRAVERSO, 2005, grifo nosso).

Por sua vez, a conceituação do termo revisionismo envolve um processo de maior complexidade (NAPOLITANO & JUNQUEIRA, 2019). Para estes autores, é possível identificar a existência de dois tipos de revisionismo: de um lado, há o ideológico e do outro, o historiográfico. Este último, em concordância com os autores citados anteriormente, configura-se como uma atividade de revisão – calcada na utilização do método histórico e balizada pela ética da pesquisa científica – do conhecimento historiográfico existente acerca de uma determinada temática histórica. Neste sentido, esta modalidade de revisionismo pode ser conceituada como uma atividade legítima e necessária que integra a operação historiográfica e que tem por finalidade primordial empreender uma revisão de versões históricas consolidadas pela historiografia (PISANTY, 1998) ou pela memória coletiva (NAPOLITANO & JUNQUEIRA, 2019). Por fim, há o chamado revisionismo ideológico – a modalidade de maior interesse a esta investigação, expressão cunhada para caracterizar o atual fenômeno:

marcado pela ausência de método e da ética próprios da pesquisa historiográfica. Lançando mão de uma espécie de “parametodologia”, o revisionista de natureza ideológica se baseia em algumas operações facilmente identificadas: a) apropriação distorcida de teses historiográficas reconhecidas; b) destaque sensacionalista para casos particulares e excepcionais do passado (personagens, valores, instituições), cujas distorções transformam-se rapidamente em exemplos de como teses consagradas por historiadores acadêmicos são “falsas”; c) utilização de fragmentos de fontes, sem a devida contextualização ou crítica; d) exposição linear de fatos por relação direta de causa e efeito, abordagem há muito criticada e superada pela historiografia; e) defesa de posições sobre o passado que já partem de um olhar ideológico, moral ou valorativo — mas devidamente ocultado —, adequando a argumentação para comprová-la (portanto, procedimento inverso do trabalho historiográfico, no qual o ideológico e o valorativo estão explicitados e devem estar limitados às perguntas colocadas e não às respostas obtidas) (NAPOLITANO; JUNQUEIRA: 2019, Não paginado).

Este fenômeno, como é de se presumir, têm gerado um conjunto de situações problemáticas aos docentes de História da Educação Básica. Neste sentido, dissertações de mestrado profissional em Ensino de História que alocaram determinadas facetas destas situações problemáticas como objetos de estudos de suas investigações já foram defendidas em diversos programas de pós-graduação espalhados pelo país. A título de exemplo, é adequado mencionar **Revisionismo, memória e ensino de história da Ditadura Civil-Militar – por uma prática politizante**, investigação que “nasceu de um evento recorrente na sala de aula do Ensino Médio: o estranhamento expressado por estudantes diante de narrativas conflituosas sobre a ditadura civil-militar (1964-1985) encontradas na internet” (GENARI, 2018, p. 13).

Outra dissertação digna de nota foi intitulada **Memórias em disputa: a ditadura civil-militar e o ensino de história** que “surgiu a partir de indagações pessoais e de uma preocupação

profissional e social no que concerne à memória e ao ensino da história do período ditatorial em um contexto local, na cidade de Taquari” e teve como finalidade última “compreender como se dão as disputas de memória em torno da ditadura civil-militar, e como isso pode ser pensado no âmbito de uma aula de História” (ROSA, 2020, pp. 10-14). Cabe citar, ainda, a investigação **As influências nos Pinóquios e a resistência dos Gepetos: como discursos negacionistas vêm adentrando as aulas de História**, que teve por objetivo “entender como a onda conservadora que assola o país, mais especificamente a área da Educação e o Ensino de História, acabou por influenciar o cotidiano dos professores em sala de aula e os mesmos passaram a ser considerados grandes inimigos por parte de negacionistas (ASSIS, 2020, p. 10).

Deste modo, a presente pesquisa vem fazer coro a estas outras pesquisas desenvolvidas no âmbito do mestrado profissional de Ensino de História e, para fins didáticos para o leitor, na próxima seção deste texto, o objeto de estudo e o problema da pesquisa estão descritos.

### 1.3 OBJETO DE ESTUDO E PROBLEMA DA PESQUISA

A formação de um profissional destinado para o exercício da docência é, em síntese, um processo a ser gerenciado para a vida toda (ALVARADO-PRADA, 2011). Todavia, neste vasto contínuo, algumas fases são identificáveis, a saber: a) a fase de pré-treino; b) a fase de formação inicial; c) a fase da iniciação; e d) a fase da formação permanente (GARCÍA, 1999). De forma arriscadamente simples, pode-se conceituar esta última etapa, a que tem maior interesse para esta pesquisa, como aquela que deve ter por objetivo “fomentar o processo de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática [docente]” (IMBERNÓN, 2010, p. 25). Em nosso país, a formação continuada de professores foi legalizada em fins da década de 1990 a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), gerando uma enorme diversidade de iniciativas, experiências e ações colocadas sob o seu rótulo. (GATTI, 2008).

Em um estudo recente sobre formação continuada de professores (GASPARELO; SCHNECKENBERG, 2017), foi identificado o predomínio, em linhas gerais, de dois modelos de formação. De um lado, há uma perspectiva caracterizada como técnico-profissionalizante. De acordo com esta concepção, “a atividade do profissional [da educação] é sobretudo instrumental, dirigida a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” (PÉREZ-GOMEZ, 1992, p. 96). De outro lado, existe o chamado modelo de formação prático-reflexivo, o qual “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e

práticas que lhe são exteriores” (ALARCÃO, 2007, p. 41). De acordo com esta última perspectiva, o processo de formação dos docentes não ocorre pela mera acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas e sim através de um movimento de reflexividade crítica dos professores sobre suas práticas enquanto docentes (NÓVOA, 1992).

Deste modo, a literatura científica sobre a temática em questão tem sido bastante crítica quanto às experiências de formação continuada de professores que são concebidas a partir do modelo técnico-profissionalizante. Questiona-se, então, uma série de aspectos deste tipo de formação, tido como problemáticos: **a)** o desvirtuamento das finalidades da formação continuada, ora voltada para consertar as falhas da formação inicial, ora voltada pra treinar os professores para as mudanças ocasionadas pelas reformas educacionais (GALINDO; INFORSATO, 2016), **b)** a mercantilização da oferta de propostas de formação continuada, como os cursos de especialização *latu senso* de qualidade duvidosa (GATTI, 2008), **c)** a sua pouca eficácia e seu caráter pseudoformativo (FERNANDES, 2019), **d)** o seu formato de treinamento, no qual um conjunto de professores é reunido em cursos, seminários ou oficinas dirigidas pelo formador-especialista em uma temática que surge para ensinar conhecimentos teóricos a serem em postos em prática pelos docentes-alunos (IMBERNÓN, 2010) e **e)** a falta de consideração dos saberes, experiências, dificuldades e obstáculos dos professores nos processos de formação continuada (GATTI, 2009; JUNGES, KETZER, OLIVEIRA, 2018) entre uma infinidade de outras críticas.

Por sua vez, diversas são as vantagens atribuídas ao modelo de formação continuada prático-reflexiva pela literatura acadêmica interessada na temática. Tal modelo estimula a substituição das experiências de formação continuada baseadas em soluções genéricas para problemas específicos em prol de experiências que tenham como ponto de partida e de referência a realidade escolar em que determinados professores estão inseridos (IMBERNÓN, 2010), busca considerar os anseios, angústias e perspectivas dos docentes (JUNGES, KETZER, OLIVEIRA, 2018), contribui para estabelecer uma relação mais imbricada entre a comunidade de formadores e a comunidade de professores (NÓVOA, 2009), auxilia para transformar o papel do professor de simples executor de práticas advindas do contexto exterior à sua escola para o de sujeito de sua formação (GASPARELO; SCHNECKENBERG, 2017), promove a valorização da experiência e dos saberes docentes (TARDIFF, 2002). Enfim, contribui para a recuperação do protagonismo dos professores em seu exercício da docência (IMBERNÓN, 2010).

Contudo, a revisão de literatura indicou a existência de algumas lacunas nas pesquisas recentes sobre formação continuada de professores. Parte considerável destas pesquisas realiza

discussões teóricas (GALINDO; INFORSATO, 2016; GASPARELO; SCHNECKENBERG, 2017) ou analisa algumas propostas de formação continuada a partir da perspectiva prático-reflexiva (JUNGES, KETZER, OLIVEIRA, 2018; PEREIRA; DE PAULA, 2017). Todavia, há poucos estudos dedicados à análise de experiências inovadoras de formação continuada (GATTI, 2019; JADRILINO, DINIZ, 2019) e especificamente sobre formação continuada de professores de História não foi encontrada nenhuma pesquisa significativa. Nesta direção, evidencia-se a falta de estudos que, para além de analisar ou discutir teoricamente as concepções de formação continuada, proponham a confecção que venham a se materializar em experiências de formação continuada. É tal lacuna que a presente investigação de mestrado profissional pretende auxiliar em seu preenchimento através da elaboração de uma proposta de formação continuada para professores de História da Educação Básica.

Nesta direção, considerando-se as discussões teóricas referentes ao modelo de formação continuada prático-reflexiva e o os problemas correlacionados à emergência do revisionismo ideológico – que fora caracterizado na seção anterior – na atualidade bem como as evidências obtidas com a primeira etapa de coleta de dados empreendidas nesta pesquisa, a presente dissertação alocou como objeto de estudo a confecção de uma proposta de formação continuada acerca do revisionismo ideológico destinado aos docentes de História que atuam na Educação Básica. Deste modo, o problema esquadrihado para esta pesquisa pode ser colocado nestes termos: **como elaborar uma proposta de formação continuada sobre o revisionismo ideológico?**

#### 1.4 OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Com o propósito de responder à questão de pesquisa anteriormente apresentada, este trabalho perseguiu o seguinte objetivo geral: confeccionar uma proposta formação continuada sobre o revisionismo ideológico (destinado, especialmente, aos professores de História de Educação Básica) calcada em uma revisão da literatura recente sobre a temática e em uma investigação junto aos professores de suas experiências com as manifestações do revisionismo ideológico em sala de aula. A partir deste objetivo geral, foram pensados alguns objetivos específicos para facilitar o desenvolvimento da investigação e a elaboração do recurso didático-pedagógico em questão. Neste sentido, foi necessário, em primeiro lugar, **identificar** as características do processo de formação continuada de professores a fim de se fundamentar teoricamente e encontrar os meios mais adequados para realizar a elaboração de uma proposta de formação continuada. Em seguida, buscou-se **caracterizar** o revisionismo ideológico à

direita a partir da literatura científica especializada. Por fim, tratou-se de **analisar** determinadas características relacionadas às experiências de docentes da educação básica com o revisionismo ideológico.

## 1.5 MÉTODO

Conforme será descrito em maiores detalhes no **Capítulo III** de tal trabalho, esta pesquisa possui natureza aplicada (GATTI, 2009) com finalidade exploratória e descritiva (GIL, 2002) e apresenta uma abordagem quantitativa de variáveis qualitativas (BRACARENSE, 2018). Para tanto, os procedimentos técnicos agenciados para esta investigação são a pesquisa bibliográfica e o levantamento (GIL, 2008). Tais procedimentos foram escolhidos por mostrarem-se os mais adequados a esta pesquisa, uma vez que forneceram os subsídios necessários para concretizar o meio de intervenção escolhido para este estudo – uma proposta de formação continuada em formato de curso livre.

Neste sentido, a pesquisa bibliográfica (GIL, 2008), apresentada no **Capítulo I e II** deste texto através de uma revisão narrativa, foi decisiva para a compreensão teórica do fenômeno do revisionismo ideológico à direita, além de possibilitar a estruturação de uma proposta de formação continuada a partir da análise da literatura científica sobre a temática. Por seu turno, o levantamento, cujos dados foram coletados por meio de um questionário e analisados através da Análise de Exploratória de Dados (BARBARETTA, 2002) e da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) foi essencial para identificar professores e professoras de História que vivenciaram ou presenciaram manifestações de revisionismo ideológico no espaço escolar bem como coletar algumas características deste fenômeno e permitir uma aproximação bem mais sistemática e empírica com a situação problemática gerada pela chegada de tal revisionismo às salas de aula.

## 1.6 RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Além da realização de uma investigação, que aparece descrita neste texto, acerca de uma situação problemática, os mestrados profissionais têm por diferencial a confecção de algum tipo de intervenção sobre tal situação problemática. Neste sentido, o recurso didático-pedagógico gerado por esta investigação consiste, conforme dito em momentos anteriores deste

texto, em um pequeno curso online que tem como principal objetivo a realização de uma compreensão crítica sobre o revisionismo ideológico que se encontra, na atualidade, em franca difusão. Este curso foi intitulado REVIDE e é destinado aos docentes de História da Educação Básica. As razões para a escolha do tema e do formato deste produto bem como o seu processo de confecção e outros detalhes encontram-se explicitados no Capítulo III desta dissertação.

Por ora, será deixado um *hiperlink* para o acesso ao curso [aqui](#) e algumas palavras acerca de sua estrutura. Tal curso é constituído por cinco módulos temáticos. Neste sentido, o Módulo 1 apresenta a proposta do curso e fornece algumas indicações básicas para a sua realização. Por seu turno, o Módulo 2 dedica-se a uma análise de algumas facetas do espectro político à direita. Em seguida, o Módulo 3 trata, de forma sintética, da lógica da circulação de informações no ambiente nas redes sociais. Na sequência, o Módulo 4 cuida de diferenciar os conceitos de negacionismo, revisão historiográfica e revisionismo ideológico, conferindo maior ênfase a respeito das características deste último fenômeno. Por fim, o Módulo 5 encerra o curso, trazendo uma proposta de avaliação para aqueles que o realizaram.

## 1.7 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Para além deste **Capítulo I: Introdução**, que faz uma breve apresentação desta investigação, o presente trabalho é para ser integrado por cinco capítulos, acrescido do derradeiro **Capítulo VII: Considerações finais**, em que são tecidos alguns comentários acerca da investigação levada a cabo pelo autor desta dissertação no decorrer de sua trajetória pelo mestrado. Deste modo, o **Capítulo II**, intitulado **Formação continuada de professores**, apresenta um quadro conceitual sobre determinadas características desta etapa da formação docente que foram agenciadas para fundamentar a construção do minicurso proposto por este trabalho.

Por sua vez, o **Capítulo III: O desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado profissional como possibilidade de constituição uma nova relação entre o professor formador e os professores em formação continuada** destina-se a descrever todos os procedimentos metodológicos que foram postos em operação para a efetivação desta investigação bem como para a construção do curso livre, desde a sua caracterização até a descrição justificada da elaboração dos protocolos de pesquisa referentes a concretização de cada uma das fases deste estudo. Em seguida, o **Capítulo IV**, chamado **O revisionismo como situação problemática**, cuida de apresentar uma discussão teórica acerca das características do fenômeno em questão. Na sequência, no **Capítulo V**, nomeado de **O revisionismo ideológico**

**sob a perspectiva docente**, apresenta o tratamento dos dados coletados com a aplicação do questionário com mestres e mestrandos profissionais em Ensino de História. Por fim, o **Capítulo VI**, chamado de **REVIDE: a confecção do curso livre sobre o revisionismo ideológico**, tem como finalidade descrever as escolhas e os procedimentos envolvidos no processo de criação do recurso didático-pedagógico legado por esta investigação.

## 2 CAPÍTULO II: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Este capítulo tem por objetivo apresentar o referencial teórico sobre a Formação Continuada de Professores (FPC) que fundamentou a presente investigação, com base em uma pesquisa bibliográfica sobre os estudos mais relevantes dentro da temática em questão. Inicialmente, discute-se, de forma breve, o conceito de formação docente com vistas a caracterizar o lugar ocupado pela FCP. Em seguida, aprofunda-se a discussão acerca da definição da FCP a fim de se evidenciar o entendimento que se faz deste processo na presente pesquisa. Por fim, o capítulo apresenta um conjunto de orientações encontradas na literatura e que foram consideradas relevantes para confeccionar o recurso didático-pedagógico atrelado a esta dissertação, a relembrar, um curso livre sobre o revisionismo ideológico em difusão na atualidade.

### 2.1 O LUGAR DA FCP NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

De acordo com o pesquisador Carlos Marcelo García (1999), em relação à preparação dos professores para o exercício da docência, a literatura científica especializada sobre o assunto pode ser dividida, a partir de um critério linguístico-geográfico, em dois grandes conjuntos de estudos. Em países de idiomas anglo-saxônicos, fala-se de **educação de professores** (*Teacher education*) ou de **treinamento docente** (*Teacher training*). Por seu turno, a expressão **formação docente/formação de professores** é amplamente utilizada pela comunidade científica falante dos idiomas latinos. Para o autor em questão, as diferenças existentes entre as expressões citadas não são meramente semânticas, mas também conceituais.

A fim de defender a opção pela utilização da expressão **formação de professores**, Garcia (1999) compõe um quadro conceitual acerca da temática. Em meio a este quadro, o termo **educação** emerge como um conceito que caracteriza uma “ação realizada a partir do exterior para contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, referindo-se geralmente a sujeitos não adultos.” (GARCÍA, 1999, p. 19). O termo **treinamento**, por sua vez, recebe uma conceituação vaga, referindo-se a um mero cultivar de talentos. Ironicamente, o vocábulo **formação**, utilizado de forma ampla pela comunidade de pesquisadores falantes de idiomas latinos, alude à tradição de pensamento alemão. No interior desta tradição, há o termo *bulding*, utilizado para fazer referência tanto ao processo de formação quanto ao de configuração da educação de um sujeito autoconsciente.

Para o pesquisador Luís Eduardo Alvarado-Prada (2010), especialista em educação, a formação é um longo e complexo processo que se desenvolve em direção semelhante. Neste sentido, “formar-se é um processo de toda a vida” (Alvarado-Prada, 2010, p. 369) que ocorre de maneira individual e, também, concretizando-se em meio às dinâmicas culturais e “requer compreender as múltiplas relações dos diversos conhecimentos nas dimensões ideológicas, políticas, sociais, epistemológicas, filosóficas e/ou da área específica do conhecimento que se quer aprender” (ALVARADO-PRADO, 2010, p. 370).

Em relação a um processo de formação específica – a de professores, António Nóvoa (1992), autor português muito citado pela literatura científica, a entende como um processo de desenvolvimento apoiado em três instâncias. Formar-se professor é parte de um **desenvolvimento pessoal**, onde se produz a vida do professor, ou seja, “um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA: 1992, p. 25). É também parte de um **desenvolvimento profissional**, no qual a profissão docente é produzida a partir de mecanismos de promoção da autonomia crítica e reflexiva do professor. Por fim, a formação docente envolve ainda o **desenvolvimento organizacional**, em um movimento que ocorre ou deveria ocorrer a constituição de um novo contexto para a atuação profissional docente, o que geraria a produção de uma reforma educacional coerente e inovadora.

Em síntese, pode se afirmar, a partir das considerações dos autores citados, que a formação docente é, portanto, um extenso e complexo processo de desenvolvimento. Um **contínuo** como bem caracterizou Garcia (1999). Todavia, é possível identificar em tal contínuo, etapas bastante específicas, a saber: a) a fase de pré-treino; b) a fase de formação inicial; c) a fase da iniciação; e d) a fase da formação permanente (GARCÍA, 1999). Para as finalidades previstas para esta pesquisa, é pertinente esta focar esta última fase da formação docente, evocando uma série de estudos conceituais e empíricos, identificados na pesquisa bibliográfica, que se mostraram necessários para a configuração de uma proposta de formação continuada dentro dos limites e possibilidades desta pesquisa.

## 2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, UM CONCEITO

De partida, convém explicitar a concepção de formação continuada adotada nesta investigação. Para Galindo e Inforsato (2016), a denominação **formação continuada** evoca, de certa forma, a sua própria conceituação. Deste modo, esta fase específica do processo de formação dos professores “consiste em uma ação que se presta a dar continuidade a algo que se

teve início, ao menos ao nível dos fundamentos e das bases teóricas e metodológicas gerais para a área ou nível de ensino que se pretende atuar/formar” (GALINDO; INFORSATO, 2016, p. 464). Todavia, convém lembrar que a formação continuada não deve ser confundida com um simples treinamento (IMBERNÓN, 2010) nem “se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade profissional” (NÓVOA: 1992, p. 25).

Pode-se afirmar, então, que a melhor forma de se compreender o conceito de formação continuada de professores é a partir de sua finalidade dentro do processo de formação de professores. Neste sentido, é pontual a definição oferecida por Francisco Imbernón (2010, p. 45) de que a formação continuada deve ter por finalidade fomentar o amplo desenvolvimento dos professores “potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática”. Deste modo, tal etapa da formação continuada, que envolve uma ampla diversidade de atividades e ações, deve ser orientada pela lógica do desenvolvimento profissional docente que envolve:

Um processo concebido para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos num clima organizacional de respeito, positivo e de apoio, que tem como finalidade última melhorar a aprendizagem dos alunos e a auto-renovação contínua e responsável dos educadores e das escolas (GARCÍA, 1999, p. 137).

Uma breve perspectiva histórica também contribui para a compreensão da formação continuada dos professores. Para Imbernón (2010), a história da formação inicial dos professores remonta à Antiguidade, quando a responsabilidade pela educação das camadas abastadas foi transferida dos progenitores para um grupo específico – aquele constituído pelos professores. Contudo, a preocupação com a revisão e a atualização das teorias e práticas dos profissionais da educação, a chamada formação continuada, é bastante recente. Alvarado-Prada (2010), por exemplo, situa o início desta modalidade de formação na Europa Pós-Primeira Guerra Mundial, como uma forma de preparar os professores em exercício para a contenção dos nacionalismos exacerbados que em muito contribuíram para a eclosão do conflito e divulgar o ideário escola-novista. Na América Latina, a questão da formação continuada dos professores começou a ser posta de modo mais incisivo no perpassar das décadas de 1960, 1970 e 1980, a partir de cursos de capacitação, reciclagem e treinamento dentro da lógica bipolar da Guerra Fria (Alvarado-Prada, 2010). Em fins do século XX, como resposta às exigências impostas pela globalização, com as mudanças nos conhecimentos, as novas tecnologias e as transformações no mundo do trabalho, a formação continuada de professores tornou-se assunto de urgência (GATTI, 2008).

Em tal contexto, foi aprovada, no país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional (LDB) Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). O Artigo 62, parágrafo 1º, traz a subsequente

orientação: "a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério" (BRASIL, 1996). A Meta 16 do atual Plano Nacional de Educação (2014-2024) reforça tal obrigatoriedade, ao buscar "garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino" (BRASIL, 2014). Por sua vez, a Resolução Nº 2, de 1º de Julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação, também enfoca a formação continuada de professores. O Artigo 16 desta resolução propõe que a modalidade de formação docente em questão "compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações" (BRASIL, 2015).

Para Tardif (2018), estas reformas educacionais feitas no continente americano e europeu a partir da década de 1990 foram organizadas ao redor do referencial teórico da reflexividade crítica. Contudo, ainda que esta análise seja aplicável à realidade brasileira, o modelo técnico-profissionalizante tem dado o tom de muitas experiências de FCP (GASPARELO; SCHNECKENBERG, 2017). Conforme visto na introdução deste trabalho, muitas são as críticas apontadas pela literatura científica recente sobre tais experiências. Neste ponto, cabe uma ressalva importante. Em decorrência da natureza aplicada desta pesquisa, mais do que buscar realizar um inventário de todos os problemas da formação continuada apontados pela literatura acadêmica recente, optou-se por elencar alguns apontamentos feitos por tal literatura sobre a temática e que mostraram de grande valia para a estruturação de uma proposta de formação continuada dentro dos limites e possibilidades desta investigação de mestrado profissional em ensino de história.

Tais orientações residem em torno: **a)** da constituição de uma nova relação entre o formador e os professores em formação contínua; **b)** da consideração de uma situação problemática específica vivenciada pelos professores como norteadora da estruturação da experiência de formação continuada e **c)** da tomada das reflexões e de análises sobre a prática como objeto de estudo das experiências de formação continuada. Nos capítulos seguintes, essas orientações são discutidas e trazidas para o contexto dessa investigação.

### **3 CAPÍTULO III: O DESENVOLVIMENTO DE UMA PESQUISA DE MESTRADO PROFISSIONAL COMO POSSIBILIDADE DE CONSTITUIÇÃO UMA NOVA RELAÇÃO ENTRE O PROFESSOR FORMADOR E OS PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTINUADA**

Este capítulo discute uma importante orientação encontrada na literatura especializada para o processo de elaboração de uma proposta de formação continuada. Tal orientação reside em torno da necessidade do estabelecimento de uma nova relação entre o formador e os professores em formação continuada. Neste sentido, além de apresentar a discussão acerca de tal orientação, este capítulo tem por objetivo descrever, de forma detalhada, todo o aparato metodológico que fora instrumentalizado para a concretização de cada uma das etapas desenvolvidas no decorrer desta pesquisa.

Optou-se por realizar esta descrição detalhada dos caminhos metodológicos percorridos, para a concretização desta investigação, algo escassamente usual em pesquisas na área de História, em decorrência de duas razões. Em primeiro lugar, devido às especificidades de uma pesquisa realizada sob o contexto de um mestrado profissional. Deste modo, tal descrição cumpriu duas funções: **a)** atuou como norte ao próprio autor desta investigação, inexperiente na realização de pesquisas científicas, em relação a todos os passos que precisavam ser dados para a sua concretização; e **b)** constitui-se como um ponto de referência para futuros mestrandos, seja como fonte de inspiração, seja para ser objeto de críticas e apontamento de falhas. Em segundo lugar, a dedicação de uma parte de seu texto à descrição detalhada de si mesma é coerente com o próprio tema desta pesquisa, uma vez que assinala como o processo para a elaboração de um conhecimento cientificamente conduzido é demorado e complexo.

Neste sentido, o presente texto está dividido em três partes. Na primeira delas, discute-se a orientação sobre a experiência de formação continuada em questão. Na parte subsequente, apresenta-se uma breve caracterização deste estudo, classificando-o quanto à natureza, os objetivos, à forma de abordagem e os procedimentos técnicos que foram empregados para sua consecução. Por fim, descreve-se, de forma minuciosa, como ocorreu o desenvolvimento desta pesquisa, delineando-se cada uma de suas etapas.

#### **3.1 A NECESSIDADE DE UMA NOVA RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES FORMADORES E PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTINUADA**

Imbernón (2010), autor amplamente citada na literatura, assinala que, usualmente, nas experiências de FCP, o formador é o especialista, que determina o conteúdo, as atividades, os objetivos e os resultados esperados para o curso, seminário ou oficina de formação ou outra

terminologia afim. Neste modelo, “a ideia que predomina é a de que os significados e as relações das práticas educacionais devem ser transmitidos verticalmente por um especialista que soluciona os problemas sofridos por outras pessoas: os professores” (IMBERNÓN, 2010, p. 54). Em resumo, o formador surge para treinar os professores com base em seu amplo conhecimento sobre uma determinada área do conhecimento no qual é especialista.

Deste modo, a presença deste tipo de formador-especialista traz alguns problemas. É um dos fatores de que geram resistência por parte dos professores que participam das experiências de FCP (JUNGES, KETZER, OLIVEIRA, 2018), contribui para a hierarquização dos saberes, colocando os docentes no mais baixo estatuto epistemológico (NÓVOA, 1992) e reforça a imagem dos professores como meras peças da engrenagem do sistema educacional, podendo ser modificados de forma centralizada e a bel-prazer das reformas e políticas educacionais (RAMOS, 2001). Como contraponto, Nóvoa (2009) sugere que as relações entre a comunidade de formadores de professores e a comunidade de professores sejam mais orgânicas e que os professores tenham um lugar mais destacado nos processos de formação. Deste modo, mais do que exercer o papel de especialista, o formador deve atuar como um articulador que crie possibilidades de interação e de diálogo entre os saberes provenientes da academia e os saberes, experiências, necessidades, dificuldades e obstáculos dos professores em atuação na educação básica.

Neste sentido, é inegável que o estabelecimento e o desenvolvimento do Mestrado Profissional em Ensino de História representam um enorme passo para formação continuada dos docentes desta área, especialmente em relação ao aspecto discutido nesta seção. Considerando que um dos objetivos deste programa de pós-graduação é o de “transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local” (BRASIL, 2009), o mesmo, ao ser destinado a professores de História em exercício na Educação Básica, cria as condições necessárias para que estes possam adentrar as universidades para desenvolver pesquisas que estejam relacionadas a situações problemáticas concretas que afetam, de diferentes modos, o exercício de sua prática pedagógica.

### 3.2 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Entre os objetivos propostos para os cursos de mestrado profissional encontra-se o de “transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local” (BRASIL, 2009). Deste

modo, as investigações realizadas no contexto de um mestrado profissional são de **natureza aplicada**, uma vez que esta modalidade de pesquisa “tem a realidade empírica como ponto de partida e de chegada e visa evidenciar fatos específicos, pela compreensão de situações localizadas, buscando soluções e propondo alternativas” (GATTI, 2014, não paginado). Nesta direção, a presente pesquisa, norteadas por esta perspectiva intervencionista, buscou na literatura especializada sobre formação continuada de professores e sobre o revisionismo a fundamentação teórica necessária para a confecção do recurso didático pedagógico atrelado a esta dissertação, a relembrar, um curso on-line livre sobre o revisionismo ideológico do Regime Militar Brasileiro (1964-1985).

Esta pesquisa caracteriza-se, também, em função de seus objetivos **exploratórios** e, em menor grau, **descritivos**. A finalidade das pesquisas exploratórias, que reside em “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 2008, p. 28), coaduna-se com os objetivos desta dissertação, os quais concentram-se em compreender certos aspectos das manifestações de revisionismo ideológico à direita (NAPOLITANO, JUNQUEIRA, 2019) – um fenômeno que adquiriu recente envergadura no país – que ocorreram com professoras e professoras, mestres ou mestrandos em ensino de História, que atuam na educação básica. Nesta direção, ao intentar compreender tais manifestações de revisionismo ideológico a partir da perspectiva dos professores, os objetivos desta investigação aproximam-se da pesquisa descritiva, modalidade que busca “levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população” (GIL, 2008, p. 28), a respeito de um dado fenômeno.

A abordagem da pesquisa, por sua vez, é **quantitativa**. Todavia, faz-se imperativo assinalar que se buscou fazer uma abordagem quantitativa de variáveis qualitativas (BRACARENE, 2018). Por variáveis entende-se determinadas “características que podem ser observadas (ou medidas) em cada elemento da população, sob as mesmas condições” (BARBARETTA, 2002, p. 27). Quando estas observações ou medições podem ser expressas em números, tem-se as variáveis quantitativas e quando são expressas em atributos ou qualidades, as variáveis qualitativas (BARBARETTA, 2002). Deste modo, a abordagem quantitativa de variáveis qualitativas, ao permitir “observar determinados aspectos relevantes e a delinear hipóteses a respeito do fenômeno em estudo” (BARBARETTA, 2002, p. 69), apresentou-se como a mais viável para esta pesquisa, uma vez que identificar aspectos relacionados a chegada do revisionismo ideológico ao espaço escolar foi de fundamental importância para a confecção da proposta de formação continuada gerada por esta investigação.

Por fim, a **pesquisa bibliográfica** e o **levantamento** constituíram os procedimentos técnicos fundamentais para a concretização deste estudo. A pesquisa bibliográfica, “ao permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 45) foi de fundamental importância para a constituição de um arcabouço teórico denso acerca do processo de formação continuada de professores e para compreensão do revisionismo ideológico à direita. Por seu turno, o levantamento foi outro procedimento agenciado nesta investigação. O levantamento “caracteriza-se pela interrogação direta das pessoas (...) acerca do problema estudado para, em seguida, mediante uma análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados” (GIL, 2002, p. 50) e, deste modo, mostrou-se o procedimento técnico de maior viabilidade para ser operacionalizado nesta pesquisa uma vez que possibilitou, em um curto período de tempo, coletar e quantificar uma quantidade relativamente alta de dados relacionados à chegada do revisionismo ideológico ao espaço escolar e fornecer alguns subsídios para uma compreensão empírica deste fenômeno que fora alçado ao posto situação problemática norteadora da proposta de formação continuada originada como resultado da presente investigação.

### 3.3 FASES DA PESQUISA

A presente pesquisa foi desenvolvida em cinco fases. Evidentemente, a sua efetivação não ocorreu de forma tão harmônica como o relato deste capítulo sugere. Todavia, esta apresentação organizada tem por objetivo mostrar ao leitor, da forma mais inteligível possível, o caminho que fora trilhado durante a confecção deste estudo.

A **Fase 1** envolveu a estruturação desta investigação, momento em que situação problemática da realidade escolar foi identificada, seguida de uma pesquisa bibliográfica preliminar a qual auxiliou na delimitação do objeto de estudo e da definição do problema desta pesquisa e o desenvolvimento dos protocolos de investigação referentes aos procedimentos de coleta e análise de dados e ainda os cuidados éticos tomadas na pesquisa. A **Fase 2** concentrou-se na realização de uma pesquisa bibliográfica mais aprofundada sobre o processo de formação continuada e sobre o revisionismo ideológico à direita. Em seguida, a **Fase 3** abrangeu o processo de levantamento, em que os dados foram: 1) coletados através da aplicação de um questionário (concebido a partir do contato com a literatura, desenvolvido através do editor online *Google Forms* e devidamente testado em uma coleta piloto) que fora distribuído, virtualmente, para os alunos e egressos do PROFHISTÓRIA por meio do correio eletrônico; e

2) submetidos a uma análise exploratória de dados (BRACARENSE, 2018). Na **Fase 4**, por sua vez, ocorreu o processo de produção do curso livre sobre o revisionismo ideológico em difusão pela internet. Por fim, veio a **Fase 5**, na qual contemplou-se a elaboração de um relatório que originou o texto desta dissertação.

Nas subseções a seguir, será descrito o planejamento em detalhes de cada uma dessas fases.

### **3.3.1 Primeira fase: estruturação da investigação**

Nesta fase inicial, ocorreu o planejamento geral que orientou a presente investigação. Para tanto, foram organizadas as seguintes etapas, a saber: **a)** a identificação, a partir da observação da realidade empírica escolar, de uma situação problemática relacionada ao ensino de história na atualidade; **b)** a realização de pesquisa bibliográfica inicial com o objetivo de identificar os estudos e discussões relevantes sobre temáticas que se mostraram necessárias para uma melhor compreensão teórica da situação problemática identificada; **c)** a formulação de um problema de pesquisa a partir do amadurecimento intelectual advindo da aproximação da situação problemática com a pesquisa bibliográfica; **d)** a elaboração dos protocolos de pesquisa, com vistas à instituição e manutenção do rigor necessário a um estudo de feição científica/acadêmica); e **e)** a tomada de uma série cuidados éticos como garantia para a manutenção da integridade de todo o processo de investigação. A seguir, cada uma dessas etapas é descrita.

De acordo com a proposta de caráter intervencionista das pesquisas a serem desenvolvidas no âmbito dos mestrados profissionais em ensino (BRASIL, 2009; GATTI, 2014), a **primeira etapa** para a estruturação deste estudo foi a identificação de uma situação problemática a partir da observação da realidade empírica escolar da qual o autor desta dissertação faz parte. Conforme descrito na introdução deste trabalho, fora percebido que um determinado repertório de informações sobre o passado tem chegado às salas de aula e constituído, conforme esta pesquisa evidenciou, um desafio ao ensino de História na Educação Básica. Em relação à experiência deste professor, o primeiro contato direto com tal repertório ocorreu em 2017, na Escola Estadual Coronel Paiva, Ouro Fino, Minas Gerais, quando, em meio a uma aula sobre Revolução Francesa, uma aplicada aluna perguntou: “Fessor, o nazismo era de esquerda ou de direita?”. Esta aluna não estava interessada em desafiar a autoridade do professor, tampouco colocar sob suspeição a credibilidade do conteúdo que lhe era ensinado. Para ela, era uma dúvida genuína advinda do contexto do qual fazia parte. Para o professor, no entanto, foi uma surpresa – era a primeira vez que presenciara uma situação que, até então, parecia estar restrita a delirantes discussões travadas nas redes sociais. Colocada em

perspectiva, tal situação acabou por constituir-se como o marco inicial a partir do qual esta pesquisa começou a ser desenhada, uma vez que, nos anos subsequentes, pessoas cada vez mais próximas a este professor interpelaram-no com tal repertório de informações sobre o passado.

Definida a situação problemática, teve início a **segunda etapa** desta fase com a realização de uma pesquisa bibliográfica preliminar com vistas a encetar uma compreensão teórica de suas características. Neste sentido, outro marco decisivo para o direcionamento desta investigação adveio a partir da disciplina História do Ensino de História ministrada pelo professor doutor Aldair Rodrigues no primeiro semestre de 2019. Entre as muitas leituras e discussões realizadas, destacou-se aquela feita a partir do texto **Ensino de história na era digital: potencialidades e desafios** (RODRIGUES, 2018). Neste texto, o autor assinala a existência de conteúdos curriculares escolares apropriados por uma retórica revisionista de matriz conservadora em difusão pelo universo digital (RODRIGUES, 2018), trazendo à tona o conceito-chave para esta pesquisa – o de revisionismo.

Deste modo, a partir da aula sobre tal texto, o autor desta investigação deu início a uma pesquisa bibliográfica acerca do conceito em questão. A gradativa compreensão sobre o revisionismo proporcionada por esta pesquisa e a necessidade de gerar um recurso didático-pedagógico concorreu para que, inicialmente, esta investigação alocasse como objeto de estudo a operação de revisionismo ideológico levada a cabo para a fabricação de **“1964: o Brasil entre armas e livros”** – filme-documentário dirigido por Felipe Varelim e Lucas Ferrugem, que estreou (e logo em seguida foi censurado) em algumas salas de cinemas da rede Cinemark em 31 de março de 2019 (aniversário de 55 anos de um golpe que seria o marco inicial de um regime militar que perdurou por mais de duas décadas em nosso país, alimentando e beneficiando-se a um só tempo, da contenda gerada ao redor da inclinação do Chefe do Executivo Federal em comemorar o “31 de março”) e disponibilizado de forma gratuita na plataforma digital de vídeos do Youtube, em 02 de abril de 2019, amalhando em menos de 24 horas cerca de 1,5 milhões de visualizações – e a geração, como recurso didático-pedagógico, de uma sequência didática relacionada às estratégias de persuasão operacionalizados no filme-documentário em questão.

Todavia, dois acontecimentos conduziram a reconfiguração tanto do objeto de estudo quanto do recurso didático que esta dissertação viria a gerar, constituindo, deste modo, o terceiro marco decisivo para o direcionamento dado a esta pesquisa, encerrando, de fato, a **terceira etapa** desta fase. Nesta direção, o primeiro destes acontecimentos refere-se a disciplina **Seminário de pesquisa**, ministrada pelo Professor Doutor José Alves e cursada pelo autor desta pesquisa no segundo semestre de 2019. Durante a apresentação de seu projeto de pesquisa,

algumas sugestões, críticas e comentários feitos pelo professor e pelos demais colegas, especialmente a respeito da viabilidade e da eficácia de um recurso didático-pedagógico focado nas estratégias de convencimento adotadas pela empresa Brasil Paralelo em **1964**, implodiram algumas certezas que este professor possui acerca de sua própria pesquisa, arremessando-o em uma espécie crise.

Por seu turno, o segundo acontecimento que redirecionou a reconfiguração temática em questão versa sobre a participação do autor desta investigação, por sugestão de sua orientadora, na XIX Semana de História da Universidade Estadual de Londrina, organizada em torno do tema **História, Historiografia e Negacionismos**. No evento em evidência, além de participar de uma série de mesas redondas, assistir à exibição do já mencionado **1964**, este professor apresentou uma comunicação a respeito da sua então proposta de pesquisa. De uma forma geral, as sugestões feitas pelos outros pesquisadores a esta investigação e os debates realizados foram de grande valia para a expansão da compreensão do revisionismo. Contudo, a conferência de abertura, intitulada **Usos do passado na internet** e ministrada pelo professor doutor André Azevedo da Fonseca acabou por trazer o entendimento de que o recurso didático-pedagógico a ser gerado por esta pesquisa deveria ser direcionado diretamente aos docentes de história para funcionar como um mapa a auxiliá-los na compreensão do revisionismo. Após o retorno deste evento e algumas reuniões com sua orientadora, alguns ajustes foram feitos e problema desta pesquisa assumiu sua feição final: **Como elaborar uma proposta de formação continuada sobre o revisionismo ideológico?**

Com a definição final do problema de pesquisa, procedeu-se à quarta **etapa** desta fase a constituição dos protocolos de pesquisa com o delineamento de cada um dos próximos caminhos metodológicos necessários para a viabilização do estudo. Tais protocolos são constituídos por uma série de procedimentos e documentos que estão registrados no presente texto com o objetivo de esclarecer ao leitor as escolhas que foram feitas no perpassar do processo de pesquisa, evidenciando as abordagens e técnicas para a coleta e análise de dados (GIL, 2008) que foram adotadas em cada uma das fases da pesquisa. Desta forma, as próximas etapas para a conclusão desta dissertação se organizaram a partir destes protocolos, os quais foram constantemente revisados e readaptados conforme as necessidades que emergiram durante o andamento da pesquisa. Estes caminhos serão descritos nas subseções a seguir.

Por ora, cabe destacar as precauções éticas, que configuram a **quinta e última etapa** desta fase. Para Uwe Flick (2009), a ética não é tão somente um critério a ser preenchido em uma pesquisa, mas uma característica que deve atravessar diametralmente todas as fases de seu desenvolvimento, desde os contatos iniciais com o tema até o armazenamento dos dados após

a conclusão da investigação. Neste sentido, todas as etapas foram constantemente reavaliadas e validadas sob o prisma das precauções éticas. Deste modo, uma série de cuidados foi tomada para a efetivação desta pesquisa, especialmente em relação à escolha dos métodos de procedimentos, desde a construção dos instrumentos de coletas de dados até a divulgação dos resultados.

### 3.3.2 Segunda fase: pesquisa bibliográfica

Com esta seção, descreve-se como foi realizado o processo de levantamento das produções bibliográficas que constituem o referencial teórico que orientou o desenvolvimento desta pesquisa. De uma forma geral, esta pesquisa bibliográfica dividiu-se em três etapas: **a)** uma sobre a formação continuada de professores; **b)** outra sobre o revisionismo; e **c)** uma terceira sobre o espectro político à direita. Ainda que, em diversos momentos, as etapas desta fase tenham ocorrido de forma simultânea, optou-se, para efeitos didáticos, por apresentá-las de maneira distinta para uma melhor compreensão do leitor.

Em relação a **primeira etapa** desta pesquisa a pesquisa bibliográfica sobre formação continuada de professores, esta ocorreu de modo relativamente operacional. Neste sentido, escolheu-se o Portal de Periódicos CAPES como a base de dados para este levantamento bibliográfico. Em sequência, as expressões: **formação continuada de professores** e **formação continuada** cruzada com o operador booleano AND **professores de história** foram definidas como os descritores para a realização da busca na base de dados. A escolha destas palavras-chaves teve como finalidade identificar a existência de estudos mais abrangentes acerca da temática em questão e também aqueles com enfoque mais específico sobre os professores de história. Empregaram-se as ferramentas de busca avançada do Portal, fazendo-se usos dos filtros: assunto, últimos cinco anos, artigos, qualquer idioma. O Quadro a seguir resume tais procedimentos.

**Quadro 1 – Levantamento bibliográfico sobre formação continuada**

Data	Base de dados	Termos de busca	Quantidade de artigos
20/02/2020	Portal de Periódicos CAPES	“Formação continuada de professores” “Formação continuada” AND “professores de história”	60 artigos

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Os resultados bibliográficos obtidos com busca na base de dados da CAPES foram submetidos a um processo de seleção a partir de alguns filtros. Deste modo, a primeira forma

de filtragem considerou a classificação *Web Qualis*, excluindo do levantamento a metade dos artigos, haja vista que foram publicados em periódicos fora dos estratos A1, A2, B1 e B2 para a área da Educação. Outro processo de filtragem residiu na leitura exploratória do resumo e, quando necessário, do capítulo de discussão teórica dos artigos, reduzindo a quantidade para 24 estudos. Por fim, uma última filtragem feita a partir de uma leitura seletiva excluiu mais seis trabalhos, fechando o levantamento bibliográfico com um total final de 18 artigos, constituindo o referencial teórico inicial para as discussões sobre a FCP.

A pesquisa bibliográfica teve continuidade com a leitura analítica dos 18 artigos. Tal leitura trouxe alguns resultados importantes para esta pesquisa. Em primeiro lugar, a identificação das obras seminais sobre formação continuada mais referenciadas nos artigos, aspecto de grande valia, uma vez que permitiram a expansão da compreensão dos processos de formação continuada. Permitiu também a percepção do atual estágio de desenvolvimento das pesquisas na área. Possibilitou ainda a identificação das lacunas existentes na literatura científica sobre a temática em questão. Em conjunto, todos esses resultados constituíram um referencial teórico útil para conceber a proposta de formação continuada sobre o revisionismo ideológico atrelada a esta dissertação. Conforme visto, este referencial foi devidamente apresentado no capítulo anterior deste trabalho.

Quanto à segunda **etapa** desta fase, a pesquisa bibliográfica sobre o conceito de revisionismo, esta foi, a princípio, conturbada. Neste sentido, a imersão na literatura acadêmica sobre o revisionismo acabou por evidenciar a necessidade de se considerar, também, as discussões acadêmicas em torno do conceito de negacionismo, haja vista uma certa proximidade entre ambos. Inicialmente, fez-se uma sondagem nas bases de dados Portal de Periódicos CAPES, *Web of Science* e *Scopus*, utilizando-se os termos **negacionismo** e **revisionismo** e as expressões **negacionismo histórico** e **revisionismo histórico**, como descritores para o levantamento e todos cruzados com o operador booleano *OR*. Estes resultados foram filtrados a partir dos seguintes critérios: **assunto; tópico; e título do artigo, resumo e palavras-chave**, em cada base de dados, respectivamente. Tal sondagem inicial retornou com uma pequena quantidade de estudos, conforme evidencia o quadro a seguir:

**Quadro 2 – Levantamento bibliográfico sobre revisionismo e negacionismo**

Data	Base de dados	Termos de busca	Quantidade de artigos
20/05/2020	<i>Scopus</i>	“Negacionismo histórico” OR negacionismo OR “Revisionismo histórico” OR Revisionismo	5 artigos

20/05/2020	Web of Science	“Negacionismo histórico” OR negacionismo OR “Revisionismo histórico” OR Revisionismo	4 artigos
20/05/2020	Portal de Periódicos CAPES	“Negacionismo histórico” OR negacionismo OR “Revisionismo histórico” OR Revisionismo	17 artigos

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020)

De posse dos resultados, foi feita uma leitura dos resumos e, às vezes, de outras partes dos artigos encontrados. Após tal leitura, constatou-se uma quantidade insuficiente de estudos para a constituição de um referencial teórico a partir dos termos buscados. Foi preciso ampliar o processo de busca. Contudo, a leitura desta primeira leva de resultados concorreu para a redefinição dos descritores a serem utilizados nos próximos levantamentos. Conforme mencionado no capítulo anterior, o revisionismo é um termo complexo e camaleônico e, diante dos conceitos encontrados, optou-se pela tipologia proposta por Napolitano & Junqueira (2019): negacionismo, revisionismo historiográfico e revisionismo ideológico e, diante dos poucos resultados obtidos nos levantamentos anteriores, utilizou-se o *Google Scholar* como base de dados. Fez-se uso das ferramentas de busca avançada dessa base de dados com os seguintes filtros: **com a frase exata** e **publicados entre 2016 e 2021**. No quadro a seguir, sintetiza-se esse processo

**Quadro 3 – Levantamento bibliográfico sobre revisionismo**

Data	Base de dados	Termos de busca	Quantidade de materiais
01/02/2021	Portal de Periódicos CAPES	“Revisionismo histórico”	438

Fonte: Elaborado pelo Autor (2021)

Como é característico do *Google Scholar*, a busca retornou com uma vasta quantidade de resultados, muitos de fonte duvidosa. Nesta direção, foi realizada uma leitura exploratória destinada a reter apenas dois tipos de documentos: artigos com autoria e publicados em periódicos científicos e dissertações de mestrado e teses de doutoramento. Durante esta etapa, procedeu-se, também, a leitura dos resumos de tais trabalhos com a finalidade de identificar, entre estes documentos retidos, aqueles que já sinalizassem alguma contribuição para aumentar a compreensão teórica do revisionismo ideológico. Findado este processo, restaram 62 documentos que, por sua vez, foram submetidos a uma leitura seletiva de todo o texto de cada

um, a fim de manter somente trabalhos que evidenciam uma contribuição decisiva para esta pesquisa, o que reduziu este conjunto para 29 trabalhos. Tal conjunto passou uma leitura analítica a qual permitiu uma ampliação do entendimento do revisionismo ideológico conceituado por Napolitano & Junqueira (2019). Neste sentido, foram selecionados alguns trabalhos de caráter mais teórico que foram utilizados para a discussão das características do fenômeno em questão e de outros conceitos que se mostraram úteis à sua compreensão. Foram selecionados, também, estudos de caráter mais empírico acerca de determinados aspectos do revisionismo ideológico.

Por seu turno, a **terceira etapa** desta fase concentrou-se num levantamento bibliográfico acerca do espectro político à direita. A necessidade de articular tal pesquisa adveio do fato de que a compreensão desta temática resultaria no aumento da compreensão do revisionismo ideológico, uma vez que a pesquisa preliminar indicou que a literatura tem posicionado esse fenômeno à direita do espectro político (MENESES, 2019; RODRIGUES, 2018). Para realizar tal levantamento, escolheu-se como base de dados novamente o Portal de Periódicos da CAPES. Como descritor, utilizou-se apenas a palavra direita. A opção pela busca com o uso exclusivo deste termo deu-se em decorrência de duas razões. Em primeiro lugar, destaca-se o desconhecimento de referenciais teóricos acerca da díade direita e esquerda por parte do autor desta pesquisa quando no início da investigação. Em segundo lugar, a utilização de alguns termos mais específicos (como nova direita, direita radical e extrema direita) na base de dados mencionada, retornou com poucos resultados. Deste modo, a utilização do termo direita como descritor para as buscas mostrou-se o mais adequado às finalidades desta investigação. No momento de realização das buscas, utilizou-se as ferramentas avançadas disponíveis no Portal da CAPES, utilizando-se dos seguintes filtros: título ou assunto, últimos cinco anos, artigos, qualquer idioma. Essa busca encontra-se resumida no quadro a seguir:

Quadro 5 – Levantamento bibliográfico sobre a direita

Data	Base de dados	Termos de busca	Quantidade de artigos
21/11/2020	Portal de Periódicos CAPES	Direita	147

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Conforme é possível observar no quadro acima, a busca retornou com uma quantidade alta de artigos, dada a falta de especificidade do descritor utilizado. Neste sentido, este material bibliográfico foi submetido a uma primeira filtragem através de uma leitura exploratória dos títulos e dos resumos destes artigos. Após este procedimento, o material em questão foi dividido em três grupos: **a)** artigos sobre temáticas exteriores ao campo das Ciências Humanas e Sociais (saúde, matemática etc.); **b)** artigos sobre temáticas relacionadas ao campo das Ciências

Humanas e Sociais, porém sem a possibilidade de contribuir para esta pesquisa; e **c)** artigos sobre temáticas relacionadas ao campo das Ciências Humanas e Sociais, com a possibilidade de contribuir para esta pesquisa. Em sequência, os dois primeiros grupos foram descartados, pelas razões apontadas, permanecendo apenas o terceiro, formado com um total de 37 artigos. Este conjunto de artigos recebeu como tratamento uma leitura seletiva com a finalidade de identificar, com maior profundidade, os estudos de maior relevância para esta pesquisa. Ao fim desse tratamento, restaram 20 artigos, os quais, por sua vez, foram submetidos a uma leitura analítica. Com esta leitura, foi possível identificar estudos seminais para a conceituação das categorias de esquerda e de direita, estudos que abordavam o fortalecimento do espectro político à direita, estudos que identificavam as características das direitas brasileiras na contemporaneidade. Parte deste referencial teórico fora apresentado no capítulo anterior e outra parte utilizado como bibliografia para a confecção do curso gerado por esta investigação.

### **3.3.3 Terceira fase: levantamento**

Esta seção descreve as etapas envolvidas no processo de concretização desta fase da pesquisa. Deste modo, esta fase da pesquisa será constituída pelas seguintes etapas: **a)** a escolha do levantamento como procedimento técnico; **b)** a definição da população que foi estudada nesta pesquisa; **c)** a construção de um questionário como instrumento para coleta de dados; **d)** a testagem do questionário; **e)** a aplicação do questionário; e **f)** a análise dos dados coletados a partir Análise Exploratória dos Dados e da Análise de Conteúdo. Nos parágrafos seguintes, cada uma destas etapas recebe um melhor detalhamento.

Em relação à **primeira etapa**, a escolha do levantamento como procedimento técnico, teve grande peso um pressuposto da formação continuada adotada nesta investigação: este tipo de formação deve considerar situações problemáticas específicas vivenciadas pelos professores (IMBERNÓN, 2009). Depreende-se, então, que uma proposta de formação continuada, que tenha por objetivo lograr êxito, não deva selecionar seu público-alvo aleatoriamente, mas identificar uma situação problemática da realidade escolar e, em seguida, estabelecer como critério de definição do público-alvo, professores que vivenciam tal situação. Justifica-se, a partir do exposto, a escolha do levantamento como procedimento técnico válido para esta pesquisa, posto que permitiu, primeira e primordialmente, identificar professores de História da Educação Básica que vivenciaram ou presenciaram manifestações de revisionismo ideológico e ainda possibilitou a quantificação de um conjunto de outros aspectos acerca deste fenômeno.

Conforme Barbaretta (2002), a definição da população a ser pesquisada constitui um momento-chave no processo de realização de um levantamento. Por população, entende-se “população como um conjunto de pessoas, animais, objetos ou coisas que têm uma característica em comum e que sejam objeto de investigação” (BRACARENSE, 2018, p. 56). Inicialmente, nesse momento, que representou a **segunda etapa** desta fase, optou-se por considerar todo o conjunto-universo formado por professores de História em atuação na Educação Básica como a população a ser estudada nesta pesquisa. Todavia, esta população seria demasiada vasta para ser abordada dentro dos limites e possibilidades desta investigação. Deste modo, um conjunto-universo mais restrito foi considerado: aquele do qual fazem parte alunos e egressos do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTORIA) que estavam atuando como professores quando os dados para essa pesquisa foram coletados.

A opção por tal recorte deu-se em razão de algumas circunstâncias. Em primeiro lugar, pelo fato de ele possibilitar uma coleta de dados robusta e dinâmica. O PROFHISTÓRIA é um programa de pós-graduação stricto-sensu em rede nacional, constituído por diversas instituições de Ensino Superior espalhadas pelo país e destinado a professores de História que estão atuando na Educação Básica. Neste sentido, essas características garantiram que a coleta de dados fosse uniforme, segura e com a possibilidade de ser respondida por todos os elementos que integram o conjunto-universo em questão. Em segundo lugar, tal recorte, ao colocar pesquisador e sujeitos-participantes da pesquisa no mesmo nível de formação, tende a evitar a figura do formador-especialista que surge para treinar os professores em formação, ensinando-lhes o que fazer (IMBERNÓN, 2009). Nesta direção, estando o pesquisador e os sujeitos-participantes no mesmo plano de formação, evita-se, portanto, a geração de um possível clima de intimidação ou de pressão acerca das respostas a serem dadas pelos participantes.

Ainda que consideravelmente menor, fez-se necessário a composição de uma amostra para viabilizar a concretização deste estudo. Conforme Barbaretta (2002), um processo de amostragem assenta-se em três pilares: **a)** a definição da unidade de amostragem; **b)** a forma de seleção dos elementos; e **c)** a delimitação do tamanho da amostra. Nesta pesquisa, cada unidade de amostragem correspondeu a um, e somente um, elemento da população em estudo. Em relação à seleção dos elementos, a ideia inicial era a de fazer uso da amostragem aleatória simples. Para a definição do tamanho da amostra, utilizou-se dos apontamentos feitos por Bracarense (2018) e as ferramentas disponíveis no site Cálculo Amostral, organizado pelo professor doutor José Roberto Pereira Lauris. O quadro a seguir sintetiza esse procedimento.

**Figura 2 - Definição do tamanho da amostra**

**Tamanho da Amostra**  
Intervalo de Confiança de uma Proporção

Nível de Confiança: 95%  99%

Erro (%):

Proporção Estimada na População (%):

N:

População finita:  N:

Efeito do desenho:  N:

Perda de elementos (%):  N:

Fonte: elaborado pelo Autor (2020)

Em sequência, na **terceira etapa** desta fase, construiu-se o instrumento para a coleta dos dados: o questionário. Para tanto, foram utilizadas as orientações fornecidas por Barbarene (2002) e Gil (2008). Em relação ao conteúdo das questões, construíram-se dois tipos: aquelas direcionadas ao levantamento de dados relacionados estritamente ao revisionismo ideológico e aquelas destinadas a uma caracterização do perfil dos elementos que integram a amostra deste estudo. A respeito das questões do primeiro tipo, perguntou-se aos elementos da amostra se já haviam vivenciado situações de revisionismo no espaço escolar. Como a literatura (ESCOTEGUESY FILHO, 2019; MENEZES, 2019) indicou que este fenômeno coloca sob suspeição, além do conhecimento historiográfico, a própria credibilidade dos profissionais de história, mais duas questões foram formuladas: uma para verificar a porcentagem de docentes que tiveram os tópicos curriculares questionados e outra para quantificar se estes mesmos docentes foram alvos do revisionismo ideológico em razão de sua atividade profissional, buscando identificar também, como informação complementar em ambas as questões, os sujeitos integrantes da comunidade escolar que manifestaram o revisionismo ideológico. Para além destas questões, buscou-se identificar os tópicos curriculares que foram questionados, os anos de escolaridade em que ocorreram e as fontes mobilizadas para sustentar a argumentação revisionista. Em sequência, para a caracterização da amostra, elaboraram-se questões destinadas à observação de variáveis como idade, sexo, cor, região de origem, tempo de serviço, setor e esfera, etapa e ano escolar de atuação etc. Houve que se considerar, também, as implicações éticas (FLICK, 2009) quando se elabora um questionário. Deste modo, uma série

de precauções foi tomada no processo de confecção do questionário, evitando-se, deste modo, perguntas inconvenientes e/ou desagradáveis

Por seu turno, em relação à forma, dividiu-se o questionário em três seções. Na primeira seção, fez-se uma introdução com a finalidade de esclarecer aos respondentes o objeto e a finalidade da pesquisa, assinalar a importância da participação de cada um e explicitar a garantia de anonimato aos participantes. Na seção seguinte, foram elencadas as questões acerca do revisionismo ideológico, todas fechadas, à exceção da última – sobre quais conteúdos foram questionados. Na última seção, foram alocadas as questões relacionadas à caracterização do perfil dos elementos que compõem a amostra. Optou-se por trazer a seção destinada ao revisionismo antes da destinada à caracterização da amostra como uma estratégia para gerar uma determinada familiarização com as finalidades da pesquisa entre os elementos da amostra e, em decorrência, obter engajamento para a obtenção das respostas.

De posse da versão preliminar do questionário, deu-se a sua testagem, a **quarta etapa** desta fase. Gil (2002) destaca que após a confecção de um questionário, este precisa ser submetido a uma validação como uma forma de evidenciar e corrigir as suas possíveis falhas e fragilidades. Neste sentido, o questionário elaborado para esta pesquisa foi testado com os treze alunos integrantes da Turma 2019 do Mestrado Profissional em Ensino de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Estadual de Campinas, conforme descrito a seguir. Em primeiro lugar, os alunos foram contatados e convidados a participar do processo de testagem do questionário. Em seguida, foram informados acerca da finalidade do procedimento – avaliar o questionário enquanto tal. Para tanto, receberam dois *links*, um que fornecia acesso à versão preliminar do questionário e outro que concedia acesso a um formulário para avaliar o questionário conforme modelo apresentado em apêndice com o prazo de uma semana para serem respondidos.

Vencido o prazo, dos treze participantes convidados, nove participaram da testagem. A partir das respostas fornecidas, foi possível realizar a avaliação do questionário. O texto de introdução do questionário foi considerado claro, as questões, de fácil compreensão e a sua quantidade, um número satisfatório. Todavia, duas questões foram apontadas como geradoras de confusão por alguns participantes, como pode ser exemplificado a partir da seguinte resposta: “Duas questões são muito parecidas. Sobre negacionismo e revisionismo e a princípio achei que fosse a mesma pergunta e quase não respondi à segunda” (Respondente 2). Neste sentido, o questionário foi, então, submetido às reformulações e reajustes a partir das considerações apontadas pelos respondentes.

Quanto à coleta de dados, a **quinta etapa**, esta ocorreu com grande apoio da rede constituída pelo PROFHISTÓRIA. Inicialmente, foi realizado um contato inicial com a Coordenadoria Geral deste programa de pós-graduação, sediada na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Com este contato, explicou os pormenores da pesquisa em desenvolvimento e foi feita uma solicitação à Coordenadoria Geral a respeito da possibilidade de auxílio na coleta de dados. Com uma resposta afirmativa, o link para o questionário fora encaminhado via correio eletrônico pela Coordenadoria Geral às Coordenadorias Locais, as quais, por seu turno, repassaram aos seus egressos e alunos do PROFHISTÓRIA. Tal questionário ficou aberto pelo período de um mês ao fim do qual fora fechado, contabilizando a participação de 85 respondentes.

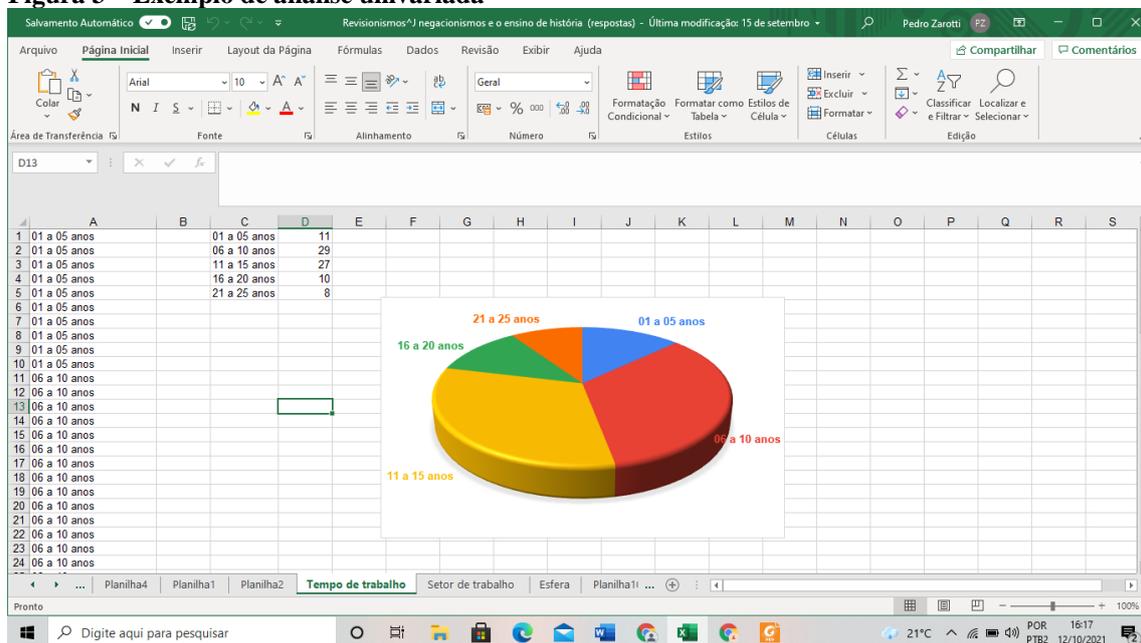
Esse número de participantes revelou inferior ao esperado pelo cálculo amostral, inviabilizando a realização de uma análise estatística inferencial (BARBARETTA, 2002). Neste sentido, o processo de composição da amostra para esta investigação configurou-se como um amálgama entre a amostragem voluntária e a amostragem intencional (BRACARENSE, 2018). Deste modo, os 85 elementos voluntariaram-se para participar desta investigação e configuraram-se como a amostra final deste estudo. Evidentemente, o número inferior ao esperado trouxe problemas à pesquisa, especialmente os relacionados à impossibilidade de fazer inferências, conforme mencionado. Todavia, a participação desses 85 colegas concedeu uma grande contribuição ao fornecer dados empíricos que expandiram a compreensão do revisionismo ideológico, aspecto decisivo para a confecção do curso livre gerado por esta dissertação.

Na **sexta etapa** desta fase, ocorreu a análise dos dados coletados na etapa anterior. Para tanto e diante do desenrolar da pesquisa, fez-se uso da Análise Exploratória dos Dados (AED), também conhecida pelo nome de Estatística Descritiva e realizada através do software Excel da Microsoft Office 365. Deste modo, a AED trata-se de um conjunto de técnicas constituídas por análises tabulares, medidas estatísticas e tratamento gráfico de modo a resumir, descrever e compreender o comportamento dos dados coletados a fim de se começar a construir hipóteses acerca do fenômeno em estudo (BARBARETTA, 2002; BRACARENSE, 2018).

No contexto dessa investigação, uma técnica desse método fora mobilizada: a análise univariada (BARBARETTA, 2002). Esta técnica analisa de modo isolado uma variável qualitativa, buscando construir uma tabela ou um gráfico de distribuição de frequências, em que os dados são organizados conforme observa-se a ocorrência dos diferentes resultados. Tal técnica foi utilizada para caracterizar o perfil dos elementos que compõem a amostra deste estudo e para identificar determinados aspectos relacionados ao revisionismo ideológico. Para

realizar tal procedimento, os dados referentes a cada variável foram inseridos no software Excel da Microsoft Office 365 e os resultados foram convertidos em gráficos, conforme o exemplo da imagem a seguir:

**Figura 3 – Exemplo de análise univariada**



Fonte: elaborado pelo Autor (2021)

Para uma pergunta em particular do questionário utilizou-se a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Tal questão inquiriu os professores a respeito dos tópicos curriculares de História que lecionam e que foram questionados dentro da lógica do revisionismo ideológico. Todavia, uma questão com alternativas pré-fixadas ou restringiria as possibilidades de respostas, em caso de economia de alternativas, ou geraria dificuldades no processo de marcação das respostas, em caso de alternativas em exaustividade. Deste modo, optou-se por uma questão aberta com a possibilidade de os participantes informarem quais dos tópicos curriculares que lecionam foram questionados.

Nesta direção, os dados obtidos com esta questão foram submetidos a um processo de codificação e de categorização a partir do esquema metodológico traçado por Bardin (2011). Para a autora, a codificação trata-se de um processo de transformação por recorte, agregação e enumeração de dados brutos do texto em sua representação do conteúdo. No caso desta investigação, os dados foram recortados adotando o tema como unidade de registro, ou seja, cada parte da resposta que fez referência a um tópico curricular de História foi recortado. Em seguida, a enumeração destes recortes priorizou a frequência com que foram mencionados uma vez que, deste modo, pode-se inferir a respeito de quais conteúdos têm sido mais polemizados pelo revisionismo ideológico no espaço escolar. Por fim, estes recortes foram categorizados, ou seja, reagrupados segundo características comuns (BARDIN, 2011). Nesta investigação, optou-

se pela categorização semântica e os recortes foram reunidos em três eixos – um cultural, outro político e um terceiro social-econômico. Os resultados dessas análises estão apresentados no capítulo seguinte.

#### **3.3.4 Quarta fase: confecção do recurso didático-pedagógico**

Nesta fase da pesquisa, de forma geral, ocorreu o processo de elaboração do recurso didático-pedagógico entregue como produto desta dissertação. Deste modo, esta fase da pesquisa foi composta por três etapas: **a)** o planejamento do curso livre, onde definiu-se o tema, o título, a forma (estruturação em módulos) e conteúdo (o tema específico de cada aula); **b)** a preparação (pré-produção, produção e pós-produção) do material necessário para este curso; e **c)** a organização do site no qual o curso livre foi hospedado. Esta fase será mais bem detalhada no sexto capítulo deste trabalho. Antes, as outras duas características escolhidas do processo de formação continuada de professoras serão discutidas nos próximos capítulos.

## 4 CAPÍTULO III: O REVISIONISMO COMO SITUAÇÃO PROBLEMÁTICA

Este capítulo discute uma orientação sobre o processo de elaboração de uma proposta de formação continuada, qual seja, a consideração de uma situação problemática específica, encontrada na literatura especializada recente. Neste sentido, o texto deste capítulo inicia-se com uma discussão teórica acerca das características da orientação em questão. Em seguida, apresenta-se, através de uma revisão narrativa da literatura baseada em uma pesquisa bibliográfica, um referencial teórico que foi organizado para possibilitar uma compreensão crítica da situação problemática considerada por esta pesquisa – a chegada do revisionismo ideológico às salas de aula da Educação Básica.

### 4.1 A CONSIDERAÇÃO DE UMA SITUAÇÃO PROBLEMÁTICA ESPECÍFICA COMO ORIENTAÇÃO PARA A ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE FCP

Entre as diversas argumentações desenvolvidas por Imbernón (2010), encontra-se a necessidade de a formação continuada agir sobre situações problemáticas específicas vivenciadas pelos professores. De acordo com o autor em questão, os processos de FCP foram marcados por uma tônica: buscava-se “responder a problemas que se supunham comuns aos professores [como um todo], os quais deveriam ser resolvidos mediante a solução genérica dada pelos especialistas no processo de formação” (IMBERNÓN, 2010, p. 53). Tais experiências foram, portanto, regidas pelo modelo de racionalidade técnica, a qual entende a atividade profissional – no caso, a docência – com um caráter instrumental, assinala Perez-Gomez (1992). Para este autor, há duas razões para a insuficiência deste modelo de formação continuada. De um lado, cada situação de ensino é “incerta, única, variável, complexa e portadora de um conflito de valores na definição das metas e na seleção dos meios” e de outro “não existe uma teoria científica única e objetiva, que permita uma identificação unívoca de meios, regras e técnicas a utilizar na prática, uma vez identificado o problema e clarificadas as metas” (PEREZ-GOMEZ, 1992, p. 100).

Nesta direção, Imbernón (2010) orienta a passagem de uma formação continuada calcada neste modelo para outra que se aproxime das situações problemáticas vivenciadas pelos professores em seu cotidiano de trabalho. Para o autor, faz-se necessário:

Uma formação que, partindo das complexas situações problemáticas educacionais, ajude a criar alternativas de mudança no contexto em que se produz a educação; que ajude mais do que desmoralize quem não pode pôr em prática a solução do especialista, porque seu contexto não lhe dá apoio ou porque as diferenças são tantas, que é impossível reproduzir a solução, ao menos que esta seja rotineira e mecânica (IMBERNÓN, 2010, p. 55).

Contudo, a adoção desta perspectiva em relação a FCP não deve excluir ou subjugar os conhecimentos construídos ou as teorias elaboradas em decorrência da investigação científica, afirma Pérez-Gomez (1992). A crítica do autor recai, outrossim, à hierarquização dos saberes – ciência básica, ciência aplicada e competências e atitudes – promovida pelo paradigma da racionalidade técnica. Hierarquização a qual contribui para dispor os professores da educação básica na posição epistemológica mais baixa em relação ao saber (NÓVOA, 2009).

Não se trata, portanto, de abandonar o conhecimento científico ou de inverter a relação, subjugando este tipo de conhecimento e transformando-o em uma mera fonte fornecedora de instrumentos de resolução de problemas da prática pedagógica. Outrossim, a crítica recai sobre a considerável falta de sintonia existente entre a organização das propostas de formação continuada e as reais necessidades e dificuldades dos professores em formação (GATTI, 2009). Neste sentido, convém frisar que o espaço escolar é marcado pela diversidade. Em relação ao conjunto formado pelos professores, estes possuem formações, saberes e experiências distintos bem como expectativas formativas e anseios diversos (GALINDO; INFORSATO, 2010). Em geral, as propostas de formação continuada são concebidas de forma mais generalista e os professores possuem demandas bastante específicas.

Neste momento, evidencia-se, de forma bastante explícita, o entendimento da orientação em discussão para a constituição de uma proposta de FCP. Em síntese, o conhecimento científico deve manter-se como referencial indispensável. Todavia, antes de configurar-se, antes de materializar como uma experiência, o planejamento da proposta de formação continuada deve ser contextualizado com a realidade do público-alvo a quem se dirige no sentido identificar um público específico em potencial, conhecer, na medida do possível, as características deste público e elencar e compreender quais são as situações problemáticas que afetam o exercício da docência por parte deste público.

Compreendida esta orientação de uma forma geral, é hora de trazê-la para o contexto desta pesquisa. Conforme mencionado na introdução deste trabalho, a chegada de um determinado repertório de informação sobre o passado às salas de aulas que, de uma forma ou de outra, passa a integrar o conhecimento prévio sobre História de algumas parcelas estudantis da educação básica tem se configurado como uma situação problemática que desafia professores e professoras de História no exercício de seu ofício. Neste sentido, a proposta de FCP desenvolvida a partir dessa investigação de mestrado adotou tal situação problemática como norteadora para seu desenvolvimento.

Durante a pesquisa bibliográfica preliminar, optou-se, conforme será mencionado em momento oportuno deste texto, por fazer uso da expressão *revisão ideológica* à direita

(NAPOLITANO, JUNQUEIRA, 2019; RODRIGUES, 2018) para conceituar o repertório de informações sobre o passado em questão. Deste modo, as páginas que se seguem apresentam os resultados obtidos com um conjunto de pesquisas bibliográficas feitas com a finalidade de organizar um referencial teórico que auxiliou na compreensão desta situação problemática.

#### 4.2 O REVISIONISMO E A HISTÓRIA

O primeiro uso do vocábulo revisionismo como um conceito ocorreu em meio a uma série de debates políticos e teóricos no âmbito do materialismo histórico-dialético (MELO, 2013) ocorridos na Alemanha, na última década do Século XIX (GALASTRI, 2011). A figura de destaque neste contexto foi **Eduard Bernstein**, membro do Partido Social-Democrata Alemão, para quem havia uma “urgente necessidade de revisão teórica de princípios até então fundamentais ao marxismo. Para ele, as condições sociais não se teriam desenvolvido com a rapidez prevista por Marx e Engels no Manifesto comunista” (GALASTRI, 2011, p. 19).

Em uma análise d’**As premissas do socialismo e as tarefas da socialdemocracia**, obra publicada por Bernstein em 1899 e de seus debates com outros teóricos marxistas, Andrade (2006) conseguiu sintetizar algumas linhas basilares do projeto de revisão do Materialismo histórico-dialético concebido por Bernstein. De acordo com a autora, tal projeto pode ser caracterizado nos seguintes termos: (a) uma crítica à teoria do valor e uma nova interpretação para o desenvolvimento capitalista; (b) uma evolução social (e não uma revolução) em direção ao socialismo; (c) uma maior ênfase nas questões idealistas e não **somente** nas materialistas; e (d) uma perspectiva antirrevolucionária e a rejeição da dialética. Este projeto, chamado de **revisionismo** por seus críticos, terminou por circunscrever o termo nos debates marxistas (TRAVERSO, 2005).

Após sua consolidação no seio dos debates marxistas, o termo revisionismo penetrou o vocabulário dos historiadores após a Segunda Guerra Mundial (TRAVERSO, 2005). No campo da historiografia, o vocábulo foi empregado, inicialmente, para se referir “a uma operação de revisão, de reinterpretação de processos históricos cujas narrativas e explicações até então eram consensuais, seja como narrativas oficiais emanadas do Estado ou mesmo interpretações acadêmicas bem estabelecidas” (MELO, 2013, p. 19). Nesta direção, entende-se de forma ampla que toda obra historiográfica é, a rigor, revisionista quando tem por objetivo “reavaliar versões históricas consolidadas à luz de novos conhecimentos surgidos durante a pesquisa” (PISANTY, 1998, p. 5).

Contudo, registraram-se outros usos do vocábulo em questão no âmbito da historiografia. Deste modo, o revisionismo foi utilizado como justificativa para tentar legitimar uma abordagem interpretativa que se pretende acadêmica e válida pela seita internacional que nega a existência do Holocausto (MELO, 2013); foi empregado por filósofos e historiadores como forma de nomear um fenômeno político e cultural no interior da historiografia (HOBSBAWM, 1996; LOSURDO, 2017); e ainda instrumentalizado como mecanismo de defesa por historiadores que tiveram suas obras arduamente criticadas pela comunidade acadêmica (NOLTE, 1998). Portanto, o termo revisionismo assumiu “significados diferentes e contraditórios, prestando-se a usos múltiplos e suscitando muitas vezes mal-entendidos” (TRAVERSO, 2005, p. 149).

Preocupado com esta diversidade conceitual, Traverso (2005, p. 153) identificou e analisou uma série de obras ancoradas na necessidade, real ou aparente, de “renovar a interpretação de uma época ou de um acontecimento, [e/ou] colocar em causa a visão dominante [acerca de um objeto de estudo histórico]”. Para o autor, é possível categorizar estas obras de revisão em três modalidades – as fecundas, as discutíveis e as nefastas. Dentro desta tipologia:

Fecunda é a revisão dos novos historiadores israelitas que reconhece uma injustiça até então ignorada, que se junta à memória palestina e lança as bases para um diálogo israelo-palestino. Discutível é a revisão de [François] Furet que acaba, em *O passado de uma ilusão*, por pôr radicalmente em causa toda a tradição revolucionária [...] e por fazer uma apologia melancólica do liberalismo como horizonte inultrapassável da história. Nefastas, por fim, são das revisões de [Ernest] Nolte e [Enzo] De Felice cujo objetivo – ou pelo menos a consequência – é o de recuperar a imagem do fascismo e do nazismo. (TRAVERSO, 2005, p. 161, grifo do autor).

Nesta direção, após analisar brevemente a trajetória histórica do vocábulo revisionismo e elencar alguns problemas em seu emprego (como a constituição de uma história oficial e teleológica), além de abordar alguns tipos de revisões historiográficas, Traverso (2005, p. 164) conclui que o uso do vocábulo no âmbito da comunidade de historiadores é problemático, propondo que não se utilize o vocábulo “a não ser para designar uma controvérsia datada, há mais de um século levantada por Bernstein”.

Concorda-se, aqui, em parte com a postura de Traverso (2005), mais especificamente com seu entendimento de que o revisionismo é um conceito problemático. Contudo, rejeita-se a sua proposta de abandonar o uso do termo em decorrência de algumas razões. Primeiramente, o vocábulo encontra-se, uma vez mais, em voga nos debates recentes sobre temáticas históricas, conforme mencionado na introdução deste trabalho, fazendo-se necessário não somente sua utilização, mas também uma melhor compreensão de suas características. Em seguida, outra razão encontra-se em Soutelo (2009), que também concorda parcialmente com Traverso (2005), porém considera relevante a necessidade da utilização do conceito de revisionismo, pois:

ao invés da hipótese negativa mencionada pelo autor de oposição de uma história oficial àquilo que se identifica como interpretações revisionistas, corre-se hoje o risco ainda mais nefasto, de que versões revisionistas se transformem justamente na ‘visão normativa da história’ – ou seja, que tais versões passem a ser amplamente aceitas pela memória coletiva e opinião pública das sociedades (SOUTELO, 2009, p. 102).

A autora ainda acrescenta que “o uso de conceito de revisionismo [...] é importante para desnaturalizar a crítica dessas interpretações tão em voga na atualidade” (SOUTELLO, 2009, p. 103). Especificamente em relação ao Brasil, o vocábulo em evidência emergiu com força no debate historiográfico a partir de meados dos anos 2010. Para fins didáticos, pode-se agrupar os usos da palavra revisionismo na literatura acadêmica recente em três eixos. Em primeiro lugar, há estudos em que este termo aparece ao lado da palavra negacionismo como conceitos dados e equivalentes (COUTO NETO, 2019), como conceitos sinônimos e caracterizados sem qualquer discussão teórica (GOMES, 2017), como conceitos distintos, porém sem uma discussão teórica mais aprofundada das diferenças entre ambos (AVILLA e GIL, 2017). Por sua vez, há também um conjunto de estudos que apresentam uma definição ou uma diferenciação conceitual sobre os termos em questão com certa profundidade, todavia, tais estudos alocam um ponto de referência histórico bastante específico: a história dos judeus na Alemanha Nazista (MORAES, 2015; SANTANA; MAYNARD, 2017). Por fim, existem os estudos dedicados a promover o refinamento conceitual dos termos negacionismo e revisionismo. Pereira (2015) diferencia três conceitos – negação, revisionismo e negacionismo – e Rocha (2019) argumenta a respeito da possibilidade do emprego destes conceitos em estudos sobre realidades históricas mais distantes no tempo, em especial o passado colonial brasileiro, colocando como imperativo a necessidade de discutir teoricamente tais termos.

Diante desta revisão não exaustiva da literatura, este artigo coloca-se como integrante do terceiro eixo de estudos e adota a tipologia proposta por Napolitano & Junqueira (2019). Dentro do quadro teórico traçado por estes autores, distinguem-se três conceitos: o negacionismo e duas modalidades de revisionismo – o historiográfico e o ideológico. E cada um desses conceitos é mote de uma discussão nas subseções deste texto.

#### **4.2.1 O negacionismo histórico**

Em 1964, o historiador francês Paul Rassinier publicou **A mentira de Ulisses**. Em tal obra, cuja temática era a do Holocausto, o autor expôs duas teses polêmicas: **a)** os testemunhos dados pelos prisioneiros do campo de concentração eram permeados por um tom de exagero; e **b)** a situação deplorável dos campos de concentração era de responsabilidade dos próprios prisioneiros que foram nomeados para a administração dos mesmos pela *Schutzstaffel*

(KRAUSE-VILMAR, 2000). Foi a primeira vez que uma tentativa, por assim dizer, mais sistemática de colocar em xeque a existência do extermínio planejado dos judeus europeus durante a Segunda Guerra Mundial atingiu repercussão pública.

Contudo, a obra de Rassinier não permaneceu isolada e uma série de pesquisadores acompanharam e amplificaram as teses do autor nos anos subsequentes (MILMAN, 2000). Em contrapartida, desde a década 1980, diversos intelectuais alocaram tais teses como objeto de estudo, configurando uma extensa historiografia especializada sobre a temática (FIGUEIREDO, 2014). Uma obra seminal desta historiografia, intitulada **Os assassinos da memória**, foi publicada pelo historiador francês Pierre Vidal-Naquet (1986). Esta seção da dissertação tece, portanto, um conjunto de considerações acerca deste fenômeno.

Em primeiro lugar, optou-se por classificar tal fenômeno como **negacionismo** em decorrência de algumas circunstâncias. De imediato, destaca-se a necessidade de singularizar este fenômeno em relação àquele que vem ocorrendo no Brasil nos últimos tempos. Em sequência, teve peso a insistência dos seguidores de Rassinier em apresentar-se como pertencentes a uma escola historiográfica revisionista do Holocausto (TRAVERSO, 2005). Por fim, boa parte da historiografia especializada sobre a temática prefere referir-se a tal movimento como **negacionismo**. Neste sentido, considerou-se adequado, nesta pesquisa, adotar a caracterização feita por Moraes (2015) do **negacionismo**. Para este autor, o vocábulo em questão:

refere-se especificamente a uma variante, digamos, “intelectual” de movimentos de extrema-direita do pós-guerra, cujo projeto incorpora principalmente: (1) a defesa e a reabilitação do nacional-socialismo, do III Reich em geral e de Hitler em particular; (2) a tentativa de provar a ausência de culpa da Alemanha pela Segunda Guerra Mundial; (3) a banalização, a justificação ou mesmo a negação da existência dos campos de extermínio e do Holocausto nazista (MORAES, 2015, p. 722-723).

Deste modo, o conceito de negacionismo, nesta dissertação, caracteriza, grosso modo, um movimento com ares de intelectualidade, tal qual fosse uma comunidade de pesquisadores, com o conjunto de objetos de estudo estritamente circunscrito: a história dos judeus na Alemanha Nazista durante a Segunda Guerra Mundial. Por sua vez, o historiador Traverso (2005), ao tratar do movimento, faz uma caracterização bastante crítica. Para o autor, trata-se de “uma seita internacional que nega a existência das câmaras de gás e o genocídio dos judeus da Europa em geral” (TRAVERSO, 2005, p. 149).

Em segundo lugar, é preciso considerar, mais especificamente, o insistente uso do vocábulo revisionismo como tática argumentativa para justificar a existência do movimento em questão. A título de exemplo, em 1978 foi fundado, nos EUA, o **Instituto para Revisão Histórica** por integrantes do revisionismo negacionista. Anos mais tarde, em 1987, apareceu,

na França, o periódico **Anais da História Revisionista**, cujo nome fora alterado, em sequência, para **Revista de História Revisionista**. Nesta direção, o movimento apropriou-se do conceito de revisionismo para promover a construção de um falso antagonismo de enfoques historiográficos sobre o destino dos judeus durante a Segunda Guerra Mundial (MILMAN, 2000).

Neste sentido, dentro da lógica discursiva dos adeptos do negacionismo, há, portanto, duas escolas historiográficas, uma delas, exterminacionista e a outra, revisionista (TRAVERSO, 2005). A chamada escola exterminacionista seria formada pelo conjunto de estudos dedicados a defesa da existência do genocídio judaico. Contudo, boa parte da produção historiográfica desta escola, de acordo com o revisionismo negacionista, é bastante problemática. Neste sentido, ainda dentro da lógica do movimento em questão, é imperativo corrigir e denunciar as chamadas narrativas oficiais, narrativas estas que foram produzidas com o objetivo de justificar a ocupação da Alemanha pelos aliados no pós-guerra de 1945 (MOARES, 2015) e, deste modo, uma revisão historiográfica é necessária (KRAUSE-VILMAR, 2000). Em sequência, o movimento em questão assume tal tarefa e, então, apresenta-se como uma escola não-exterminacionista (MILMAN, 2000) ou revisionista (TRAVERSO, 2005). Para tal escola, existe, portanto, um confronto legítimo de interpretações distintas a ser decidido cientificamente, quando se considera a questão da existência do Holocausto e que se deve tomar partido em relação a uma ou outra escola. (MILMAN, 2000).

Contudo, este antagonismo historiográfico promovido pelo revisionismo negacionista é falso. Conforme aponta Milman (2000), inexistente qualquer tipo de antagonismo historiograficamente legítimo ao nível da existência do genocídio judaico promovido pela Alemanha Nazista. Apesar da insistência em uma aparência de escola historiográfica séria, o revisionismo negacionista nunca obteve prestígio acadêmico, contudo “conseguiram contaminar a linguagem e criar uma confusão considerável em torno do conceito de revisionismo” (TRAVERSO, 2005, p. 150). Contudo, com a projeção pública obtida pelo revisionismo negacionista, especialmente a partir da publicação de um artigo de Robert Faurisson no *Lé Mondé* – **A grande mentira ou o boato de Auschwitz**, trouxe alguns desafios a comunidade acadêmica de historiadores em relação aos modos pelos quais confrontar tal movimento. Conforme reconhece Lipstadt (1994), a sua estratégia inicial de desconsiderar a existência do revisionismo negacionista, temerosa de trazer alguma credibilidade ao movimento, era falha. Para Vidal-Naquet (1986), por sua vez, o estabelecimento de um debate com os integrantes do revisionismo negacionista passaria pela necessidade de reconhecer o argumento absurdo do antagonismo acadêmico entre a escola exterminacionista e a revisionista.

Nesta direção, é preciso posicionar-se diante do revisionismo negacionista tal qual este fosse um sofista, “um homem que parece com aquele que diz a verdade e cujos argumentos devem ser completamente desmontados para desmascarar a mentira (VIDAL-NAQUET, 1986, p. 15).

Em terceiro lugar, e quase como consequência do que fora argumentado no item anterior, é necessário ponderar que o negacionismo consiste em uma construção ideológica de aparência histórica (MILMAN, 2000). Conforme será mais bem detalhado no decorrer do texto, o negacionismo é uma rede internacional composta por institutos de pesquisa, por programas de publicação de livros e pela organização de eventos e seminários, os quais apresentam um volume de material de caráter aparentemente técnico, histórico e químico que, conforme assinala Krause-Vilmar (2000), impressionam o leitor leigo. Para Figueiredo (2014, p. 6), o este negacionismo é um importante representante da chamada pseudo-história a qual considera-se como portadora de “uma missão em prol da defesa de uma plataforma política ou religiosa, manipulando a escolha e a análise de referências bibliográficas e fontes primárias para a confirmação da tese que se quer confirmar”.

Deste modo, os objetivos do negacionismo não são intrinsecamente historiográficos e sim político-ideológicos (KRAUSE-VILMAR, 2000). Neste sentido, os estudos feitos pelos integrantes deste movimento não constituem uma interpretação historiográfica alternativa válida acerca dos fatos sobre os quais se debruçam. Outrossim, o objetivo das pesquisas que buscam colocar em xeque a existência do extermínio planejado da comunidade judaica na Alemanha durante a Segunda Guerra Mundial é o de, através de uma série de malabarismos metodológicos, descriminalizar o regime nazista de Hitler e, com isso, reabilitar o nazifascismo como uma opção política válida (MILMAN, 2000).

#### **4.2.2 O revisionismo historiográfico**

Essa seção da dissertação aborda o conceito de revisionismo em uma chave positiva no interior da comunidade de historiadores. A fim de diferenciar esta conceituação do vocábulo de outras, Napolitano & Junqueira (2019) adjetivam-no de revisionismo historiográfico e que, neste trabalho, optou-se por denominar de **revisão historiográfica**. Para estes autores, tal modalidade de revisionismo caracteriza uma atividade legítima e necessária do ofício do historiador. No intuito de compreender algumas das bases de tal atividade, sem a intenção de empreender um debate exaustivo a respeito do tema, abordou-se um conjunto de características consideradas distintivas desta atividade.

Em primeiro lugar, evoca-se o **caráter científico** do revisionismo historiográfico. Tal aspecto é, no contexto teórico desta dissertação, o principal distintivo de legitimidade do revisionismo em questão quando comparado a outras conceituações do vocábulo. Nesta pesquisa, é conveniente ressaltar, entende-se a ciência enquanto um processo de descoberta do universo, da vida e do homem (MORIN, 2005) a partir de estudos sistemáticos e objetivos acerca dos fenômenos empíricos (REIS, 2004). Não é, contudo, a intenção deste texto adentrar em uma discussão a respeito do estatuto epistemológico da História. No entanto, ciência ou não, considera-se, neste trabalho, que “a história é [uma] operação intelectual enquadrada em convenções científicas” (NAPOLITANO, 2015, p. 11) e que a forma de produção de conhecimento cientificamente legítima é a proveniente da associação entre Teoria e Método (BARROS, 2011) e, neste momento, algumas palavras acerca destes conceitos são necessárias.

Conforme Barros (2011, p. 67), os verbos ver e fazer “constituem os gestos fundamentais que definem, respectivamente, Teoria e Método”, conquanto ambos mantenham uma relação de interdependência. Para o autor, existem três dimensões para uma adequada caracterização do conceito de Teoria no âmbito da ciência. Em primeiro lugar, o conceito refere-se a uma modalidade específica – a científica – de apreender ou construir a realidade e de enxergar o mundo e que “necessariamente envolve um processo com várias etapas, procedimentos e mediações” (BARROS, 2011, p. 46) e que no caso da História abrange, resumidamente, o uso de conceitos e categorias analíticas, a busca de fontes históricas e o emprego do método histórico (NAPOLITANO, JUNQUEIRA, 2019).

Há, também, para Barros (2011), a concepção de Teoria como um território no interior do qual estão alocadas as realizações teóricas obtidas pelos pesquisadores de uma área específica do conhecimento. Neste território teórico, encontram-se inseridas “as linguagens conceituais específicas de cada campo do saber, os seus modos de enxergar a realidade, os paradigmas disponíveis aos praticantes do campo, ou as próprias perguntas que são possíveis de se levantar, naquele momento, com relação aos objetos de estudo” (BARROS, 2011, p. 44). Em último lugar, existe o conceito de teoria enquanto um sistema explicativo utilizado pelo pesquisador para a compreensão pormenorizada de determinados fenômenos, aspectos e objetos. Por sua vez, o conceito de método:

Remete sempre a uma determinada maneira de trabalhar algo, de eleger ou constituir materiais, de extrair algo específico desses materiais, de se movimentar sistematicamente em torno do tema e dos materiais concretamente definidos pelo pesquisador. A metodologia vincula-se a ações concretas, dirigidas à resolução de um problema; mais do que ao pensamento, remete à ação e a prática (BARROS, 2011, p. 67).

Por fim, cabe dizer que Teoria e Método não são dois pólos independentes no processo de produção científica do conhecimento. A opção por determinada postura teórica em detrimento

de outras engendra, em grande parte dos casos, determinadas opções metodológicas ao passo que o encaminhamento metodológico dado a uma pesquisa também pode reverberar sobre o seu quadro teórico, alterando-o.

Em segundo lugar, a questão da **necessidade da realização de uma pesquisa** que pode ser classificada ou justificada sob o signo do revisionismo historiográfico é considerada, neste trabalho, outra marca distintiva do conceito em questão. Neste ponto, cabe assinalar as relações existentes entre o passado e o presente no processo de produção do conhecimento histórico. Estas relações foram exploradas por Marc Bloch (2001) em **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Na obra, o autor põe em dúvida a perspectiva de que o processo de conhecer o presente ocorra quase que independentemente do processo de conhecer o passado. Bloch (2001, p. 60) questiona: “O que é, com efeito, o presente?” Ao explorar tal questão, o autor parece acenar para a impossibilidade de um processo de decantação que separe o escoamento do tempo em duas unidades autônomas, passado e presente, deixando este a cargo de especialistas “exploradores do vivo” (BLOCH, 2001, p. 64) como sociólogos, economistas e publicistas, entre outros, e aquele sob a responsabilidade dos historiadores. Bloch (2001, p. 65) adverte: “A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente”. O que fica dessas teorizações de Bloch (2001) para a discussão em curso neste momento é a de que, a cada geração, as questões que afetam o presente do historiador influenciam ou orientam sua forma de olhar para o passado, tornando a atitude de reavaliar uma versão histórica consolidada (PISANTY, 1998) desde que consideradas as convenções científicas do processo de produção do conhecimento histórico, uma prática justificável, válida e necessária.

Contudo, essas relações entre passado e presente no processo de produção do conhecimento histórico podem revelar-se problemáticas. Portanto, faz-se lícito recordar que:

Uma interpretação histórica enraizada no contexto contemporâneo [ao historiador] [...] é indispensável aos historiadores que desejam responder a questões sobre o passado. Talvez o seja até mesmo na interpretação do presente. [...] Todos nós, inevitavelmente, escrevemos a história de nosso próprio tempo quando olhamos para o passado e, em alguma medida, empreendemos as batalhas de hoje no figurino do período. Mas aqueles que escrevem somente a história de seu próprio tempo não podem entender o passado e aquilo que dele veio. Podem até mesmo falsificar o passado e o presente, mesmo sem ter a intenção de o fazer. (HOBSBAWM, 1996, p. 14).

Nesta direção, as questões que assaltam o historiador em seu presente devem ser consideradas uma dimensão, porém, não a única e tampouco a mais importante, a guiar a análise historiográfica. A este respeito e tratando especificamente do revisionismo, Traverso (2005) assinala três questões conectadas ao presente que engendram revisões historiográficas. Para o autor, a primeira delas é a “descoberta de novas fontes, a exploração de arquivos e o

enriquecimento dos testemunhos podem fazer incidir uma nova luz sobre acontecimentos que se julgavam perfeitamente conhecidos ou de que tínhamos um conhecimento errôneo” (TRAVERSO, 2005, p. 156).

Por outro lado, para além da descoberta de novas fontes, a mudança de paradigma interpretativo impulsiona as revisões, pois a “história escreve-se sempre no presente e o questionamento que orienta nossa exploração do passado modifica-se segundo as épocas, as gerações, as transformações da sociedade e os percursos da memória” (TRAVERSO, 2005, p. 157-158). Por fim, há revisões conectadas com uma virada ético-política na forma de o historiador analisar o seu objeto de estudo, uma vez que “sua releitura do passado tem sobretudo a ver [...] com nossa forma de ver o mundo em que vivemos e a nossa identidade no presente” (TRAVERSO, 2005, p. 160-161). O peso dado, conscientemente ou não, pelo historiador a este último aspecto mencionado por Traverso (2005) define a feição final de uma revisão historiográfica, se fecunda, discutível ou nefasta, conforme exposto anteriormente.

Em terceiro lugar, **os mecanismos de garantia da validade de uma obra** é outro traço distintivo do revisionismo historiográfico. Uma das melhores teorizações neste sentido encontra-se em Michel de Certeau (2000). Para o historiador francês, o conhecimento histórico é fruto de uma operação historiográfica que envolve um lugar social, um conjunto de práticas e a construção de um texto. Em determinado ponto desta discussão, o autor alude às **regras do meio**, de conteúdo variável e imposições fixas, que organizam uma polícia do trabalho, formada pela comunidade de historiadores, com a função de apreciar, a partir de critérios científicos bem específicos, o trabalho de um pesquisador “desde que ele pretenda fazer uma obra historiográfica” (CERTEAU, 2000, p. 71).

Nesta direção, a lógica das regras do meio envolve debates, polémicas, questionamento de teses consagradas, implosão de consensos até então bem estabelecidos, entre outros, pois:

O livro ou o artigo de história é, ao mesmo tempo, um resultado e um sintoma de um grupo que funciona como um laboratório. Como o veículo saído de uma fábrica, o estudo histórico está muito mais ligado ao complexo de uma fabricação específica e coletiva do que ao estatuto de efeito de uma filosofia pessoal ou à ‘ressurgência’ de uma realidade passada. É o produto de um lugar (CERTEAU, 2000, p. 72).

Deste modo, as reavaliações de versões históricas consolidadas (PISANTY, 1998) quando justificadas pela descoberta de novas fontes, pela adoção de um novo paradigma ou por uma virada ético-política na análise do historiador (TRAVERSO, 2005), e devidamente avaliada pelos pares (CERTEAU, 2000) constituem uma atividade legítima e necessária que integra o trabalho do historiador (NAPOLITANO; JUNQUEIRA, 2019).

### 4.2.3 O revisionismo ideológico

Conforme enunciado, o revisionismo ideológico pode ser concebido como uma espécie de para-metodologia orientada para a produção de narrativas históricas enviesadas. Tal para-metodologia vem travando uma guerra com a historiografia acadêmica e com o ensino escolar de história pela legitimidade pública dos conteúdos históricos que produz. Conforme Crestani (2020), estas narrativas de cunho revisionista, além de ampla circulação na sociedade brasileira, têm figurado sob o *status* de verdade absoluta. Desse modo, diversos autores (ESCOSTEGUY FILHO, 2019; LIMA, 2019; MENEZES, 2019; TURIN, 2020) concordam que a potencialização da deslegitimação do conhecimento histórico acadêmico e escolar e do questionamento da autoridade do profissional de história (pesquisador e/ou professor) constitui um dos principais desdobramentos da emergência do chamado revisionismo ideológico.

Neste sentido, o revisionismo ideológico: **a)** apropria-se, distorcidamente, de teses historiográficas reconhecidas pela academia; **b)** destaca, de modo sensacionalista, personagens, instituições, valores e fatos históricos particulares e/ou excepcionais como contra-argumentos válidos para descredibilizar a historiografia acadêmica; **c)** emprega uma pseudo-análise descontextualizada e sem crítica das fontes históricas de que lança mão; **d)** apresenta uma exposição linear enquadrada dentro da lógica causa-efeito dos processos históricos abordados; e **e)** defende perspectivas sobre o passado histórico definidas de antemão e ancoradas numa influência ideológica, moral e valorativa exacerbada do presente (NAPOLITANO; JUNQUEIRA, 2019).

Neste sentido, na próxima seção deste capítulo, as características do revisionismo ideológico listadas no parágrafo anterior serão retomadas e analisadas, ainda que sem a intenção de esgotar o debate, de modo a obter uma melhor compreensão de cada uma em específico e do revisionismo ideológico como um todo.

#### 4.3 AS CARACTERÍSTICAS DO REVISIONISMO IDEOLÓGICO

Considerando que o que se convencionou denominar como revisionismo ideológico nesta dissertação é um fenômeno de enorme complexidade e que a literatura especializada, conforme identificado na pesquisa bibliográfica, ainda se encontra nos seus passos iniciais para a compreensão do fenômeno em questão, optou-se por discutir as suas características em uma seção própria deste capítulo de modo a evitar um texto extremamente fragmentado ou resumido por demais.

### 4.3.1 A apropriação conservadora do passado

Para iniciar a discussão de tal característica, é pertinente a citação de algumas reflexões feitas pela historiadora Sônia Menezes (2019). Em um diálogo com as obras de Michel De Certeau (1998, 2000) sobre produção e consumo e a respeito da operação historiográfica, a autora desenvolveu uma chave de interpretação denominada de **apropriação conservadora sobre o passado**. Nesta chave, a historiografia é concebida como um espaço legitimado para a produção do conhecimento histórico, cuja legitimação é resultado de um complexo jogo de adequações, pressões e sistematizações a partir do qual emerge a figura do historiador perito, intérprete autorizado a falar em nome do campo acadêmico historiográfico.

E para completar o raciocínio acerca da apropriação conservadora do passado, algumas palavras sobre a história da disciplina histórica no Brasil são necessárias. Turin (2020), faz uma periodização desta história em três momentos, dos quais os dois primeiros serão comentados neste texto. Para o autor, a partir do reinado de D. Pedro I (1822-1831), – a primeira fase – ocorreu a institucionalização da história enquanto uma disciplina para atuar, em meio a outras estratégias, como um dispositivo de sincronização social com a finalidade de suprimir as identidades fragmentadas, aspecto necessário para o reconhecimento da soberania do Estado recém-independente. Neste período, ocorreu a periodização histórica tradicional e foram escolhidos os atores históricos e símbolos nacionais, em um procedimento de hierarquização e exclusão de uma série de processos e sujeitos históricos, com um grande déficit de representatividade para mulheres, negros e indígenas.

Na segunda fase – que vai da criação das universidades até a recente democratização dos cursos de pós-graduação – ocorre um importante processo de renovação, visível a partir da década de 1980 (TURIN, 2020). Neste período, critérios mais rígidos para a profissionalização dos historiadores e dos professores, novas relações entre cientificidade e representação historiográfica e entre pesquisa, ensino de história e a identidade nacional, paulatinamente, foram configurando essa renovação. Neste sentido:

Com diferentes vieses metodológicos e políticos, impulsionada pelo processo de redemocratização e de políticas de inclusão nas universidades, essa produção historiográfica tanto revisa certos temas consagrados como também ataca os silenciamentos herdados. Os debates acerca da relação entre a formação do Estado-nação e o sistema colonial, o papel estrutural da escravidão, a inserção de uma história da África, o investimento em uma história indígena, a emergência das questões de gênero, as análises das dimensões conceituais da experiência política e o resgate de trajetórias de personagens “menores” e excluídos são apenas alguns dos temas que possibilitaram e vêm possibilitando uma visão mais complexa da emancipação e da formação nacional (TURIN, 2020, p. 10).

Todavia, conforme Menezes (2019), observa-se atualmente – o que corresponderia ao terceiro momento da periodização proposta por Turin (2020) – que este espaço e sua produção

têm sido questionados por sujeitos e instituições que, interessados em atingir amplas audiências, vem abordando temáticas de caráter histórico. Esta abordagem é o que a autora chama de apropriação conservadora sobre passado, um processo de consumo e de produção de história que, diferentemente das teorizações de De Certeau (1998), não:

subverte uma dada ordem, mas (...) se serve de cânones tradicionais, de maneira simplificada, para criar outras formas de controle e perpetuação de poderes. Consumo reacionário que, no caso da história, pode também ser qualificado de abuso (...) na medida em que é uma história feita e pensada para conformar o sujeito, que não tem a preocupação em movê-lo de seu estado letárgico de compreensão de mundo (MENEZES, 2019, p. 70).

Para a autora, esta apropriação, ao concorrer com o conhecimento historiográfico, tem efeitos corrosivos para a legitimidade pública da pesquisa historiográfica, do ensino de história e dos profissionais da área em decorrência, entre outros aspectos, de um complexo mecanismo do qual serão analisadas algumas engrenagens consideradas basilares para seu funcionamento, a saber: **a)** o efeito de novidade; **b)** a utilização dos protocolos jornalísticos da notícia-denúncia; **c)** a busca pela verdade silenciada ou escondida; e **d)** o menu de representações históricas à escolha dos consumidores.

Neste sentido, em primeiro lugar, destaca-se o impacto do que poderia ser chamado de efeito de novidade que tal apropriação gera ao lançar mão dos diversos recursos digitais disponíveis na atualidade para promover a difusão de suas narrativas. Nesta utilização, “as maneiras de dizer importam mais do que o que é dito” (MENEZES, 2019, p. 72). Em outras palavras, empregam-se imagens vibrantes e *youtubers* na divulgação de supostas descobertas sobre o passado, as quais, em sua grande maioria, tratam-se de releituras de paradigmas – que há muito tempo vem sendo rechaçados pela historiografia acadêmica e pelo ensino de história – que corroboram uma infinidade de mecanismos de exclusão, preconceitos e outras estratégias que permitem, a título de exemplo, que a empresa Brasil Paralelo atualize e difunda, com certo ar de novidade, teses supremacistas e autoritárias do século XIX em alguns dos episódios da série documental **Brasil – a última cruzada (2017)**, tal como identificou Lima (2019).

Este efeito de novidade gera, portanto, um contraste desfavorável à pesquisa historiográfica e ao ensino escolar de história, que acabam por parecer ultrapassadas uma vez que estas não têm conseguido fazer um uso dos recursos tecnológicos com a mesma efetividade do revisionismo ideológico. Neste sentido, uma pesquisa desenvolvida por Odir Fontoura (2020) sobre a presença de narrativas históricas no Youtube contribui para dimensionar, de modo empírico, o impacto deste efeito de novidade. No estudo em questão, o autor catalogou, entre fins de 2018 e princípios de 2019 e utilizando o critério de maior quantidade de visualizações, cerca de 80 vídeos que foram reunidos em dois grupos: a) produções que, de

algum modo, dialogam de forma positiva com historiografia acadêmica; e b) produções que buscam revisar, questionar e criticar essa mesma historiografia. Entre os resultados e discussões da pesquisa de Fontoura (2020, p. 45), interessa para este texto dois aspectos: “por um lado, uma inexpressividade das produções feitas por instituições públicas ou universitárias e, por outro, um grande número de vídeos que trazem uma visão revisionista ou contestadora da história acadêmica”.

Neste sentido, Turin (2020, p. 28) em análise de algumas das produções da empresa Brasil Paralelo, oferece um interessante apontamento a respeito deste impacto gerado pelo efeito de novidade:

Enquanto a historiografia acadêmica e escolar é vista como fria, conceitual, abstrata e enganadora, a narrativa histórica oferecida pela empresa é percebida como afetiva, emocionante, surpreendente, verdadeira. O recurso a elementos de linguagens contemporâneas, como séries televisivas e videogames, não passa despercebido pelo consumidor, sendo um de seus atrativos. Caracterizando-se como um consumo eminentemente afetivo, a realização do produto pode se eximir de certos critérios de verossimilhança. Diálogos e cenas são repetidamente narrados pelos comentaristas do documentário sem que eles pudessem ter documentos em relação a esses eventos, muito menos referi-los. É a performance da narrativa e seu efeito o que importa.

Além do efeito de novidade, esta apropriação conservadora sobre o passado lança-se na arena pública utilizando-se dos protocolos jornalísticos da notícia-denúncia em que algo inédito, secreto ou bombástico é revelado (MENEZES, 2019). Tal protocolo aparece mobilizado de modos distintos em diferentes representantes do revisionismo ideológico. Há **desde** o estilo provocativo, irônico e sarcástico com o qual Leandro Narloch acusa os historiadores de produzirem uma historiografia tendenciosa que, encoberta sob o signo daquilo que o autor entende ser o politicamente correto, oculta verdades históricas incômodas à esquerda (PASTORE, 2016) até a linguagem em um tom mais sóbrio utilizada pela empresa Brasil Paralelo em diversas de suas produções a exemplo da série documental **Pátria Educadora (2020)** na qual Paulo Freire é denunciado como o fundador de um sistema educacional subvertido e aparelhado pelo esquerdismo (DÓRIA, 2020) e da já referenciada **Brasil – a última cruzada (2017)** em que a mídia e a escola são taxadas de ideologicamente perversas por esconderem a verdade da população em decorrência de um processo de dominação mundial de esquerda (CARVALHO, ROVIDA, 2018), além de suporte para o sistema de vigilância agenciado pelo Movimento Escola Sem Partido, no qual o currículo e o comportamento de determinados professores, em especial os de Humanidades, são interpretados como formas de doutrinação ideológica (ALGEBAILLE, 2017).

Contudo, apesar dos distintos modos, as denúncias apontam para a mesma direção: há uma ocultação da verdade histórica nas escolas e universidades públicas em favor de uma suposta doutrinação ideológica promovida pelos professores, historiadores e demais

profissionais atrelados às Ciências Humanas. Neste contexto de denúncia, a expressão **marxismo cultural**, por exemplo, tornou-se relativamente popular no debate público brasileiro contemporâneo, utilizada inclusive por Ricardo Vélez Rodrigues, a primeira escolha do Presidente da República Jair Bolsonaro para a chefia da pasta do Ministério da Educação. Tal expressão não é de circulação exclusiva no Brasil, envolvendo e impulsionando programas de partidos políticos e de movimentos sociais consideravelmente distintos entre si ao redor do planeta, conforme assinalam Robles & Berrocal (2019).

Para a literatura científica, no entanto, esta recente mobilização da expressão caracteriza uma teoria da conspiração desprovida de prestígio acadêmico (SCHIMDT, SANTOS, 2019). Para Toitio (2020), o marxismo cultural consiste em um mar de equívocos com algumas gotas de verdade. Tais gotas, então, são: a grande popularidade dos autores expoentes do materialismo histórico-dialético fora das universidades; um certo predomínio das esquerdas dentro das universidades e o interesse de Gramsci, Lukács e da Escola de Frankfurt pelas questões culturais. Nesta direção, estas gotas de verdade constituem uma evidência irrefutável, para os adeptos da teoria de que o marxismo cultural:

estaria presente, mesmo que dissimuladamente, no feminismo, no movimento LGBT+, na luta antirracista, no movimento indígena, no ambiental, na agroecologia. Essa teoria faria funcionar também os sindicatos, os movimentos sem-terra, sem-teto etc. e teria tomado conta das escolas, universidades, alguns setores religiosos, ONGs. E a partir das instituições, estaria impregnando a visão e comportamento dos indivíduos e agiria até mesmo sobre a “sexualidade das criancinhas”. Essa hegemonia seria garantida com a ajuda dos governos “socialistas” que financiariam esses movimentos e os colocariam dentro da máquina pública para colocar em marcha uma revolução social que destruiria o capitalismo, a família cristã e o próprio Brasil. E, de alguma forma, o sucesso da parada do orgulho LGBT+ ou o estudo de conteúdos sobre gênero e diversidade sexual no ensino médio era uma das provas mais cabais dessa conspiração (TOITIO, 2020, p. 84).

Não se intenta, neste texto, a promoção de um rigoroso desmonte da teoria da conspiração em questão, tampouco a elaboração detalhada de um inventário de seus equívocos e distorções. Objetiva-se, outrossim, uma compreensão crítica de como o marxismo cultural estrutura-se na perspectiva daqueles para quem tal teoria tem credibilidade e aceitação.

Neste sentido, diversos autores (CARAPANÃ, 2018; ROBLES, BERROCAL, 2019; SANTOS, 2020) concordam quanto ao momento de irrupção pública desta teoria da conspiração: Os Estados Unidos da América (EUA) do começo da década de 1990. De acordo com Santos (2020), a extrema-direita estadunidense – formada por cristãos fundamentalistas, ultraconservadores e supremacistas – fora responsável pela popularização da expressão no debate político do país. Carapanã (2018), por seu turno, sintetiza o contexto de emergência do marxismo cultural. Para o autor, esta teoria da conspiração insurgiu com força considerável após o fim da Guerra Fria. Com o término da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

(URSS), o colapso do socialismo real, a crise das ideologias e a vitória da economia de mercado e da democracia representativa, ganhou força nos EUA uma esquerda liberal preocupada com questões identitárias e de representatividade – a terceira geração da esquerda, para Lukes (2003) –, cujo ideário progressista fora adotado, em diferentes graus e medidas, pelo *establishment* financeiro e comercial estadunidense. Neste contexto, aponta Carapanã (2018), parte das direitas do país abraçaram o conservadorismo cultural – em gestação desde pelo menos a década de 1970 – como estratégia para posicionar-se no debate político e no processo eleitoral.

Tal conservadorismo investiu na narrativa da existência de uma conspiração comunista obstinada a destruir toda a civilização ocidental através de estratégias no campo da cultura e Paul Buchanan e Willian Lind foram os ideólogos responsáveis pela reformatação da mais recente versão do marxismo cultural. Este último autor escreveu um breve texto – chamado *What is cultural marxism* – no qual são expostos os elementos basilares desta teoria da conspiração, listados a seguir: **a)** o marxismo cultural, estrategicamente, disfarça-se sob rótulos outros, tais como politicamente correto e multiculturalismo; **b)** as raízes do marxismo cultural encontram-se nas obras de Antônio Gramsci e Georg Lukács, os quais, de forma isolada um do outro, vislumbram na cultura ocidental e na religião cristã, os elementos para explicar a não-ocorrência da revolução proletária, tal como prevista por Karl Marx e, portanto, deveriam ser destruídas; **c)** a Escola de Frankfurt, uma reunião de marxistas alemães inspirados pela obra de Lukács, fora responsável pela criação do MARXISMO CULTURAL, transpondo as discussões marxistas do campo econômico para o cultural; **d)** uma coalização de negros, estudantes, mulheres feministas e homossexuais são os novos responsáveis pela implantação do comunismo ao redor do globo; **e)** o cruzamento das teorias de Karl Marx com as de Sigmund Freud, cujo estratagema resultante consiste no condicionamento das pessoas mediante a exposição constante do ideário marxista, devidamente ocultado, nos produtos da indústria cultural; e **f)** a permanência de Herbert Marcuse nos EUA após a Segunda Guerra Mundial foi essencial para a difusão do MARXISMO CULTURAL nas universidades do país, contaminando a geração dos *baby boomers*.

No Brasil, Olavo de Carvalho foi pioneiro da difusão, já a partir do final da década de 1990, da teoria da conspiração em análise. Conforme Silva (2020), o autointitulado filósofo emprestou uma cor local ao marxismo cultural, utilizando-o para explicar como as esquerdas brasileiras, utilizando o referencial teórico gramsciano, conseguiram obter uma suposta hegemonia cultural durante a fase final e após o Regime Militar Brasileiro (1964-1985). Ao lado de Olavo de Carvalho, projetam-se, atualmente, outras personalidades e instituições brasileiras defensoras da existência do marxismo cultural. No interior da Igreja Católica, o

padre Paulo Ricardo, apoiado pela rede de comunicação da Canção Nova, é o maior expoente de divulgação desta teoria da conspiração entre “um segmento considerável de católicos incomodados com as profundas transformações sociais e religiosas ocorridas, bem como com a emergência dos assim chamados direitos de minorias” e que encontra certa aderência, também, entre os círculos evangélicos, conforme aponta Silveira (2018, p. 294 e 295). Diversos *think tanks* brasileiros<sup>1</sup>, a exemplo do Instituto Mises Brasil e do Instituto Rothbard, aderiram a lógica do marxismo cultural e, através de sua diversificada gama de atividades, têm buscado apontar as evidências e os danos de sua existência no país (VARGAS, MARQUES, 2021). Há, ainda, outros dois importantes polos de difusão do marxismo cultural: o chamado núcleo familiar-ideológico e o núcleo militar que compõem parte das bases de sustentação do governo de Jair Bolsonaro (COSTA PINTO, 2019).

Dentro da lógica do marxismo cultural, a escola pública aparece como espaço por excelência da promoção da revolução cultural tramada pelas esquerdas (VARGAS, MARQUES, 2021). Neste sentido, essa teoria da conspiração fornece uma munição necessária (devidamente travestida de operação intelectual) para atacar as instituições universitárias e escolares, deslegitimar a pesquisa e o ensino do conhecimento cientificamente produzido e desautorizar pesquisadores e professores. Em síntese, todo o sistema público de educação brasileiro é colocado, de acordo com os adeptos da existência do marxismo cultural, sob suspeição, posto que fora transformado em uma trincheira comunista em decorrência da atuação de Paulo Freire no seu processo de estruturação (DÓRIA, 2020).

Nesta direção, com a denúncia do problema, emerge a terceira engrenagem do mecanismo de corrosão em análise: a existência de “uma história verdadeira a ser contada, em oposição àquela produzida pela historiografia dos historiadores”, conforme aponta Menezes (2019, p. 72). Picolli e col. (2020), em análise dos impactos políticos e educacionais gerados pelo discurso revisionista e autoproclamado neutro da Brasil Paralelo, fazem considerações importantes para o entendimento da engrenagem em questão. Para os autores, esta pretensão de isenção tem duas dimensões importantes – um salvo conduto e uma defesa imunológica para a posição defendida pela empresa:

De um lado se apresenta como a portadora da verdade factual, já que não se permitiu corromper por ideologias que iriam contaminar a narrativa. De outro lado afirma que as críticas (inclusive a necessária crítica das fontes) apenas provam que o cenário (acadêmico, midiático, político e cultural) está dominado por perspectivas ideológicas que procuram impedir que a verdade seja revelada. Essas duas dimensões, é claro, se complementam e se retroalimentam (PICOLLI e col., 2020, p. 12).

---

<sup>1</sup> Neste texto, utiliza-se a compreensão de *think tank* elaborada por Rocha (2015, 262): “instituições permanentes de pesquisa e análise de políticas públicas que atuam a partir da sociedade civil, procurando informar e influenciar tanto instâncias governamentais como a opinião pública no que tange à adoção de determinadas políticas públicas.”

Os autores complementam essa discussão acenando para um efeito gerado sobre o consumidor das produções da Brasil Paralelo: a crença em estar fazendo parte de uma realização grandiosa. Deste modo, através dos documentários da empresa, o indivíduo se sente, a um só tempo, salvo, posto que tocado pela Verdade e não por uma ideologia, e responsável pela salvação dos outros ao comprar um dos planos oferecidos pela empresa ou simplesmente replicar um dos conteúdos dela em um mecanismo muito próximo da ação evangelizadora.

A fim de completar a análise da terceira engrenagem da apropriação conservadora sobre o passado, faz-se necessário assinalar que a busca por tal verdade histórica organiza-se, em diversas narrativas, sob a forma de uma cruzada assentada em uma polarização moldada pela luta do bem contra o mal (MENEZES, 2019) e, conforme Lima (2019), toda cruzada requer o estabelecimento de um ideal e do estímulo ao ódio a um infiel. Novamente, a empresa Brasil Paralelo aparece como o exemplo mais atual e bem-acabado desse processo. A título de exemplo, a já citada **Brasil – a Última Cruzada (2017)** foi produzida com a finalidade explícita de atuar sobre as mazelas que atingiram a cultura nacional em tempos recentes. Em suas análises, Lima (2019) mostra que o núcleo argumentação do primeiro episódio da série – A cruz e a espada – é a defesa de uma herança: o legado (formado pela filosofia grega, pelo direito romano, pela moral judaico-cristã e pela experiência obtida pelos nossos ancestrais) da civilização ocidental, ameaçada pelo Islã, no passado, e pela atuação da mídia tradicional, de escolas e universidades no tempo presente.

Por fim, a quarta engrenagem do mecanismo de deslegitimação pública do conhecimento histórico acadêmico e escolar pela apropriação conservadora sobre o passado pode ser descrita a apresentação de um menu com representações históricas. Neste menu, nota-se “uma história que se anuncia como uma escolha entre contrários, numa dicotomia sectária que aniquila a complexidade do pensamento e a diversidade de ideias” (MENEZES, 2019, p. 72). Opõe, nesta lógica, uma história politicamente correta a outra politicamente correta, uma escola doutrinadora a outra sem partido, uma história de esquerda a outra verdadeira. Conforme Picolli e col. (2020), esta é uma estratégia poderosa de cooptação popular que acaba por converter o conhecimento histórico acadêmico e, por extensão, o escolar em mera opinião e que pode, portanto, ser contestado com qualquer outra opinião.

Neste processo de escolha de uma história ofertada ao público, uma chave de análise desenvolvida por Turin (2020) – **a história como serviço** – a partir de suas reflexões sobre as produções da empresa Brasil Paralelo pode ser estendida, na discussão em curso, a toda quarta engrenagem do processo de apropriação conservadora do passado em análise. De acordo com o autor, encontra-se em curso um declínio do pensamento histórico a nível global em

decorrência das acusações de caráter neoliberal da pouca rentabilidade das Ciências Humanas, dos ataques conservadores as disciplinas de Humanidades acusadas de doutrinação e da crescente desnecessidade da história enquanto disciplina para os processos de sincronização social objetivados pelo Estado. Paradoxalmente, continua Turin (2020), uma ampla gama de representações históricas midiáticas, fruto da fragmentação da esfera pública através do desenvolvimento e difusão da internet, evidenciada a partir dos anos 2000, que impactou os tradicionais circuitos de produção e de consumo, abrindo possibilidades para que os consumidores se tornassem também produtores. Neste contexto paradoxal, emerge a história como serviço, uma nova modalidade de história concebida como um serviço que deve adaptar suas linguagens a fim de entregar um produto que atenda às demandas do público consumidor.

Nesta direção, conclui o autor, os documentários da Brasil Paralelo são feitos em função de agradar a audiência com vistas a cativá-la e fidelizá-la como consumidora através da apresentação de uma narrativa emocionante e surpreendente a respeito do passado. Tal lógica, em diferentes proporções e formas, pode ser estendida a outros representantes do revisionismo ideológico. Deste modo, nota-se, que as narrativas revisionistas se legitimam:

pele revestimento de cientificidade em análises que mutilam o método científico, pela equiparação de dados e produção científica com opiniões que se adequam ao gosto pessoal ou pela tendência em afirmar que todas as atitudes com relação ao mundo e aos Outros têm o mesmo valor, haja vista o entendimento de que cada um pode possuir a própria definição de ética e que todas têm o mesmo valor e estão disponíveis em uma espécie de **menu** para uma escolha livre e sem consequências (PICOLLI e col., 2020, p. 8, grifo nosso).

#### **4.3.2 Destaque sensacionalista de personagens, instituições, valores e fatos históricos**

Conforme Napolitano e Junqueira (2019), uma importante operação levada a cabo pelo revisionismo ideológico é o destaque, de modo sensacionalista, de personagens, instituições, valores e fatos históricos particulares e/ou excepcionais como contra-argumentos válidos para descredibilizar a historiografia acadêmica. De acordo com Lima (2019), esta operação é bastante utilizada por Leandro Narloch em suas obras de investida histórica. Para o pesquisador, Narloch possui uma estratégia argumentativa bem característica: inicialmente, o jornalista escolhe como alvo de suas narrativas fatos históricos e pessoas criticadas por ele – geralmente, os grupos que sofreram negativamente o processo de construção do Brasil, como indígenas, negros, latino-americanos e outras personalidades reivindicadas pela esquerda política –, e que possuem valor simbólico para os atuais movimentos em defesa das minorias; em seguida o autor constrói uma argumentação provocativa – recorrendo muitas vezes a ironia e a um certo tipo de humor grosseiro – a respeito destes fatos e personalidades, mobilizando duas estratégias para

conferir certo verniz de rigor historiográfico, quais sejam, a apresentação como isenta e fidedigna de uma fonte bibliográfica contestada ou considerada ultrapassada pela historiografia ou a utilização de referenciais bibliográficos legitimados para referendar conclusões bastante diferentes.

Partindo de uma perspectiva semelhante, Pastore (2016) analisa dois capítulos do **Guia politicamente incorreto da história do Brasil**, cujos resultados são brevemente comentados nos parágrafos seguintes. Conforme as análises da autora, o capítulo **Índios** começa com a apresentação de uma visão estereotipada dos indígenas como sujeitos intrinsicamente dados aos vícios. Em seguida, o autor investe contra os historiadores, acusando-os de produzirem narrativas tendenciosas que destacam apenas as relações conflituosas entre os portugueses e os nativos. Como forma de sustentar sua argumentação, Narloch utiliza-se de linguagem grosseira, generalizações várias, imagens caricaturais e citações parciais ou simples menções a fontes documentais e bibliográficas. Mobilizando estas estratégias, o autor desonera a responsabilidade dos portugueses no processo de extermínio das populações indígenas, deslocando-a para os próprios nativos, apresenta-os, a partir de uma perspectiva etnocêntrica, como pertencentes a uma única identidade, além de hierarquizar as culturas, categorizando a europeia como evoluída e apontando os benefícios que trouxe à América, reporta as culturas indígenas, desconhecedoras da noção de pecado e, portanto, banalizadoras da morte, o encargo pelas altas taxas de assassinatos na época do Brasil Colonial.

Após empreender a análise desta parte da obra de Narloch (2013), Pastore (2016) dá início a uma série de apontamentos sobre o capítulo **Negros**. Neste capítulo, o esforço do autor, nos mostra a autora, reside na diminuição do peso que a escravidão teve para o país. Neste sentido, Narloch traz à baila a existência da escravidão no continente africano na tentativa de amenizar ou banalizar todos os mecanismos de violência que marcaram o regime escravocrata no Brasil. Para além desta comparação residual e descontextualizada, Narloch parte para a análise sensacionalista da experiência histórica de alguns negros da época do período colonial. Seu primeiro alvo é Zumbi dos Palmares, figura de grande relevância para o movimento negro. O autor apresenta um dado óbvio, porém ocultado pelos historiadores e professores: Zumbi era proprietários de escravos. Conforme as análises de Pastore (2016), tal obviedade constitui, em verdade, em uma especulação a partir do contexto histórico da época, uma vez que as informações em torno deste dado são apresentadas sem nenhuma referência documental ou bibliográfica.

Em seguida, como parte deste mesmo esforço de retirar a responsabilidade pela escravidão dos colonizadores através da exploração da história de alguns ex-escravizados,

Narloch escreveu um subcapítulo intitulado **O sonho dos escravos era ter escravos**. Neste, o autor foca, sobretudo, nas Chicas da Silva, mulheres negras alforriadas que, apesar de não conquistarem o mesmo *status* das senhoras brancas, mantiveram escravos sob sua propriedade, além de gozarem de uma maior liberdade de comportamento em virtude da rejeição social advinda da discriminação racial existente. Neste sentido

O que é interessante aqui é a generalização feita pelo autor de algumas histórias isoladas elevando isso a algo comum e recorrente, o que faz pensar que a culpa da escravidão não era dos brancos e sim por causa do contexto histórico, portanto, um problema independente de raça (PASTORE, 2016, p. 92).

Em síntese, a finalidade de Narloch, conclui a autora, é a de “demonstrar [sem apresentar fontes bibliográficas ou documentais contundentes] que os europeus não tinham tanta responsabilidade e além de não terem sido os únicos responsáveis, também desempenharam um papel secundário [na experiência escravocrata brasileira]” (PASTORE, 2016, p. 93).

Este destaque sensacionalista também é agenciado pela empresa Brasil Paralelo em **Vila Rica**, segundo episódio da série documental **Brasil – a última cruzada** (2017), sobre o qual se debruçaram Carvalho & Rovida (2018). Inicialmente, os autores destacam o pouco espaço de tempo dentro da narrativa que fora dedicado à escravidão: cerca de 6 minutos dentro de uma série com mais de 5 horas de duração. Das análises feitas por Carvalho & Rovida (2018) sobre o trecho do episódio em questão, interessa para esta discussão algumas considerações. Em primeiro lugar, a narrativa sobre a escravidão foca-se, sobretudo, na experiência de ex-escravizados que se dedicaram ao comércio de escravos, ou seja, em um curto espaço de tempo dedicado a um processo histórico por demais complexo, aborda-se aspectos que constituem a exceção e não as características que compunham as estruturas essenciais que conformaram o período escravocrata de nossa história. Tal destaque é feito com o objetivo de eximir o branco/europeu pela escravidão moderna e inculcar nos negros/africanos a culpa por ela, apontam os autores.

#### 4.3.3 Utilização descontextualizada e sem crítica de fontes históricas

Um dos principais apontamentos feitos por Menezes (2019) é o de que os consumidores das narrativas revisionistas têm ignorado a necessidade de apresentação das fontes sobre as quais as afirmações são feitas. Contudo, conforme Napolitano & Junqueira (2019), o revisionismo ideológico tem lançado mão de fontes históricas, mobilizando uma pseudoanálise descontextualizada e sem uma crítica proveniente do método histórico. Deste modo, tal

revisão tem agenciados diferentes formas de abordar as fontes históricas sobre as quais algumas palavras são necessárias.

Nesta direção, uma importante consideração acerca dos (pseudo)métodos agenciados pelo revisionismo ideológico precisa ser posta em evidência neste momento da discussão. Picolli e col. (2020), em estudo já citado, chamam a atenção para o esforço e a preocupação por parte da Brasil Paralelo em parecer rigorosamente metodológico. Nesta direção, a empresa busca amparar as afirmações feitas no perpassar das narrativas de suas produções em documentos, pesquisas e em pessoas apresentadas como sendo especialistas. **1964: o Brasil entre armas e livros** (2019), principal documentário histórico do grupo, por exemplo, é divulgado como resultado de uma pesquisa séria com 24 especialistas comprometidos com a verdade e não com ideologias.

Contudo, afirmam Picolli e col. (2020), este discurso supostamente científico é um simulacro, uma vez que a revisão das temáticas históricas levadas a cabo pela empresa tem por objetivo corroborar suas posições políticas. Neste processo, ainda de acordo com os autores, a Brasil Paralelo acaba por inverter as regras método científico, estabelecendo determinadas conclusões a priori para, em seguida, eleger e organizar uma série de argumentos que sustentem tais conclusões. Deste modo, as pesquisas, os documentos e os depoimentos dados pelos especialistas emergem na narrativa das produções da empresa como mecanismos de sustentação de suas linhas de argumentação.

Por seu turno, o (pseudo)método de análise de Leandro Narloch é classificado como técnica da história abusiva por Menezes (2019). Para a autora, esta técnica caracteriza-se pela utilização mutilada de fontes documentais e de referências bibliográficas para referendar suas conclusões. Em relação à análise das fontes, a autora exemplifica a maneira pela qual o jornalista evoca e aborda um determinado documento que aparece referenciado no **Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil**. Tal documento trata-se de um suposto plano de articulação de um golpe de estado por parte de Leonel Brizola na década de 1960. Esta fonte, cuja veracidade nunca fora comprovada, é utilizada para corroborar a tese defendida por Narloch de que o endurecimento do Regime Militar Brasileiro se processou em decorrência da atuação dos guerrilheiros de esquerda em atuação na época. Neste sentido, Menezes (2019), aponta como o jornalista dedicou atenção diminuta ao processo de investigação historiográfica, desprezando a checagem da fonte, não problematizando em momento algum seu conteúdo, considerando-a como repositório da verdade e tampouco cotejando as informações contidas em tal fonte com outras do mesmo período.

Há, ainda, variantes do revisionismo ideológico que resumem os métodos de análise historiográficos a uma mera interpretação literal das fontes. Almada (2021), ao analisar os discursos de Jair Bolsonaro acerca da Lei Nº 12.528/11, que implementou a Comissão Nacional da Verdade, fornece um interessante exemplo desta variante. Conforme o autor, Bolsonaro faz referência, em seus discursos, editoriais de jornais de 1964 favoráveis ao golpe militar sem qualquer mecanismo de análise. Nestes discursos, as fontes em questão emergem como relatos idôneos sem problematizar ou questionar os interesses e/ou ideologias orientadoras de tais editoriais. Dentro desta lógica, assinala Almada (2020), as fontes referenciadas aparecem como repositórios de uma verdade factual que a Comissão Nacional da Verdade insiste em desconsiderar dentro da lógica argumentativa revisionista.

Uma última consideração acerca dos (pseudo)métodos de análise do revisionismo ideológico diz respeito ao estatuto conferido às fontes históricas. Em um artigo sobre a relação existente entre vida política e memória social no processo de rememoração acerca do regime militar brasileiro, Napolitano (2015) aponta que o crescimento do prestígio das testemunhas vivas da história do tempo presente transformou-se, em diversas situações, em verdadeiros obstáculos para o trabalho do historiador em razão do argumento de autoridade que repousa em frases como **eu vivi isso**. Em momentos diversos, assinala Motta (2013, p. 11), ‘o historiador [e também o professor de história em tempos mais recentes] é interpelado por pessoas que se sentem mais capazes para falar do passado recente, considerando seu testemunho superior ao olhar de um pesquisador que não estava “lá”.’

Tal argumento de autoridade tem sido mobilizado pelo revisionismo ideológico para referendar não apenas as testemunhas oculares da história do tempo presente, mas também certas fontes escritas. Neste ponto, é preciso retomar as reflexões de Almada (2021). De acordo com o autor, Bolsonaro, para defender a tese de que a Comissão teria, implicitamente, o objetivo de humilhar os militares e pôr em descrédito a verdadeira história sobre 1964, considera que ‘os editoriais de diversos jornais da época, por apoiarem as ações das forças armadas, relatariam a “verdade”, como se realmente tudo houvesse sucedido da forma como se narrara naquelas mídias jornalísticas’ (ALMEIDA, 2021, p. 13). Neste sentido, os editoriais dos jornais aparecem nas falas do então deputado como provas inconteste das maneiras pelas quais ocorreram os fatos em 1964 e que, novamente, a Comissão da Verdade insiste em esconder do público.

#### **4.3.4 Defesa de perspectivas sobre o passado definidas de antemão**

O revisionismo ideológico, embora aborde, conforme visto anteriormente, temáticas históricas, não tem qualquer compromisso com a ampliação do conhecimento histórico. Antes, essa parametodologia acaba por desequilibrar os procedimentos de reflexão sobre os processos históricos no debate público contemporâneo (MENEZES, 2019). É em direção semelhante que Napolitano & Junqueira (2019) apontam que o revisionismo em questão defende perspectivas sobre o passado histórico definidas de antemão e ancoradas numa influência ideológica, moral e valorativa exacerbada do presente e classificam-no de revisionismo ideológico. Por seu turno, Rodrigues (2018) posiciona este fenômeno em difusão à direita no espectro político.

Neste sentido, faz-se necessário expor o entendimento que se faz dos conceitos de ideologia e de direita nesta pesquisa. Não é de interesse para esta pesquisa articular um denso foco de discussão sobre o conceito de ideologia. Outrossim, importa localizar as coordenadas da ideologia dentro da operação historiográfica e do revisionismo ideológico. No entanto, uma definição do conceito de ideologia faz-se necessária. Neste sentido, na presente pesquisa, entende-se ideologia como um:

conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer (CHAUÍ, 2001, p. 2001, p. 108-109).

Em sequência, Napolitano (2015) reforça que certo distanciamento do objeto de estudo é uma obrigação tanto ética quanto profissional de qualquer historiador. No entanto, “esta prerrogativa está longe de significar neutralidade política ou ideológica diante do passado” (NAPOLITANO, 2015, p. 11). Neste sentido:

Em todo o trabalho historiográfico, seja na pesquisa ou no ensino, pode estar presente uma perspectiva política. Historiadores são cidadãos, tem posições políticas e perspectivas comprometidas com o passado que estudam. Cabe ressaltar, que a historiografia brasileira, há muito tempo, tem sido marcada por uma História empenhada com a democracia e a cidadania. Há, entretanto, uma diferença que deve ser marcada em relação aos autores panfletários: o historiador deve explicitar suas perspectivas, políticas e metodológicas, não deve se desviar do método histórico calcado no tratamento crítico das fontes, não deve silenciar diante das evidências de fatos e processos, e deve manter-se na argumentação baseada em conceitos e categorias. Essa é sua ética de trabalho, base da pesquisa e do ensino de história. (NAPOLITANO, JUNQUEIRA, 2019, não paginado).

Trazendo esta discussão acerca do impacto do presente sobre a leitura do passado no âmbito do revisionismo ideológico, Soutelo (2009) faz uma ressalva importante. Para a historiadora, esta influência não deve ser confundida com aquele previsível impacto do presente na operação historiográfica. De acordo com Soutelo (2009, p. 97), “o revisionismo [...] ultrapassa esta esperada influência dos valores de uma época no resultado da análise histórica”

desembocando, muitas vezes, na “desconsideração de processos e especificidades históricos de modo a confirmar posicionamentos ideológicos de seus autores”.

Todavia, na exploração da literatura em busca de pistas para a compreensão desta característica do revisionismo, evidenciou-se a necessidade de conduzir a discussão para os debates em torno das categorias de direita e de esquerda. Neste sentido, considerando-se a vastidão de tais debates e a fim de se evitar um texto demasiado fragmentado, optou-se por abrir uma seção própria, neste capítulo, dedicada a tal temática.

#### 4.4 DIREITA E ESQUERDA: ALGUNS APONTAMENTOS

Diante do emprego consideravelmente pejorativo das categorias de direita e de esquerda no debate político brasileiro, Medeiros (2018, p. 219) aconselha que ‘qualquer pesquisador dedicado a esta temática precisa explicitar a própria definição do termo “direita” [e, se necessário, “esquerda”] norteadora de sua pesquisa’. Contudo, este é um procedimento complexo. A este respeito, Velasco & Cruz (2015, p. 15), aponta o caráter abstrato da díade direita-esquerda, uma vez que os termos que a integram “denotam apenas as coordenadas opostas de uma escala espacial”. De acordo com este autor, realizar esta definição coloca como imperativo o afastamento de suas marcas identitárias e a busca por um caráter operacional e analítico.

Todavia, antes de adentrar no processo de conceituação dos termos direita e esquerda, faz imperativo encetar uma breve discussão acerca da validade de tal díade para a compreensão das questões políticas e ideológicas de nosso tempo. Tal discussão é feita na próxima seção deste trabalho.

##### 4.4.1 Sobre a validade da díade direita-esquerda na atualidade

Conforme Norberto Bobbio (1995), modos de pensar por díades onicompreensivas são encontrados em diversos campos do saber. A título de exemplo, tem-se a díade sociedade-indivíduo em sociologia; a díade mercado-plano em economia; e a díade privado-público no direito. Embora não seja a única possível na ciência política, a contraposição entre direita e esquerda é utilizada em larga escala e de três formas: a descritiva, a axiológica e a histórica. A primeira “para dar uma representação sintética de duas partes em conflito”, a segunda “para exprimir um juízo de valor positivo ou negativo sobre uma ou outra das partes” e a terceira

“para assinalar a passagem de uma fase a outra a vida política de uma nação (BOBBIO, 1995, p. 31).

Todavia, a compreensão da arena política como um conflito organizado lateralmente por forças em oposição e nomeadas como **direita** e **esquerda** teve início em uma determinada época e lugar e, portanto, possuem sua própria história que, ao menos em tese, possa, venha ou deva chegar ao seu fim (LUKES, 2003). Tal início é bastante conhecido e foi marcado por uma finalidade prática: no começo da Revolução Francesa, quando da votação organizada pela Assembleia Constituinte sobre o direito de veto do rei Luís XVI, operou-se uma redistribuição no recinto do plenário para facilitar a contagem de votos – em seu interior, os favoráveis à decisão posicionaram-se à direita e os contrários à esquerda (VELASCO & CRUZ, 2015). No entanto, trata-se de um começo **falso** por um lado, pois uma grande preocupação dos revolucionários era a abolição de todas as divisões políticas existentes, e **irrelevante** por outro, posto que foi somente a partir de 1848, com a conquista do sufrágio universal, que a díade direita-esquerda deixou de ser aplicada apenas à topografia das câmaras parlamentares e adentrou a arena política como categoria de identidade, posteriormente espalhando-se para outras regiões do planeta (LUKES, 2003, grifo nosso).

O fim do emprego das categorias de direita e esquerda, por sua vez, é uma questão de maior complexidade. Dois séculos após a (acidental) primeira utilização, proclamava-se, no contexto de crise do socialismo real, o esgotamento de sua capacidade analítica. A este respeito, convém citar Francis Fukuyama (1992), autor que revitalizou a tese do fim da história, apresentando o capitalismo, com a sociedade de livre mercado e a democracia liberal, como a etapa final da marcha da humanidade. Neste novo e derradeiro ciclo histórico, as categorias de direita e de esquerda pareciam ter sido esvaziadas de sentido.

Para Lukes (2003), contudo, a afirmação de que a mobilização de tal díade no campo políticoterminou não é nenhuma novidade tampouco politicamente neutra e fora proclamada diversas vezes no perpassar do Século XX. Deste modo, o debate acadêmico polemizou a este respeito. A título de exemplo, pode-se citar o título de duas obras: **Para além da direita e da esquerda**, de Anthony Giddens (1994) e **Esquerda e direita: razões e significados de uma distinção**, de Norberto Bobbio (1995). Esta pesquisa adotou, evidentemente, a perspectiva favorável à manutenção da díade em questão e, nos parágrafos seguintes, discorre-se sobre as razões para tal adoção a partir de alguns apontamentos feitos por Bobbio (1995) e Lukes (2003).

Em sua obra seminal sobre a temática, Bobbio (1995) analisa e descontrói quatro argumentos que contestam a validade da díade direita-esquerda para a compreensão da arena política. O primeiro argumento analisado refere-se a crise das ideologias iniciada com o colapso

do socialismo real. Este argumento é invalidado, na perspectiva do autor, por duas razões. Por um lado, Bobbio (1995) destaca que as ideologias então em crise, ao desaparecerem, não deixaram um vácuo, mas cederam lugar a outras – novas ou que se pretendem novas. De forma metafórica e assertiva, o autor assinala que a árvore das ideologias está sempre frondosa. Por outro lado, as categorias de direita e esquerda não devem ser enquadradas apenas como expressão do pensamento ideológico de uma determinada sociedade, uma vez que também:

indicam programas contrapostos com relação a diversos problemas cuja solução pertence habitualmente a ação política; contraste não só de ideias, mas também de interesses e de valorações a respeito da direção a ser seguida pela sociedade, contrastes que existem em toda sociedade e que não vejo como possam simplesmente desaparecer. (BOBBIO, 1995 p. 33).

Como forma de reforçar esta última proposição, é pertinente mencionar um argumento elaborado por Lukes (2003). Para este professor de sociologia da Universidade de Nova York, a compreensão do espectro político como um espaço constituído por duas forças políticas alternativas, legítimas e em oposição é uma forma de aceitar que a existência de um conflito permanente, irreduzível e institucionalizado é um aspecto inerente a democracia e não um obstáculo patológico a construção de uma sociedade unificada e reconciliada. Em síntese, o emprego da díade simboliza o consentimento à discórdia, aspecto necessário aos regimes democráticos.

Retomando a análise de Bobbio (1995), o segundo argumento refere-se à inadequação das categorias de direita e esquerda para a compreensão do complexo universo político das grandes sociedades democráticas contemporâneas. Em suma, a existência de uma diversidade de grupos de opinião e de interesse concorrendo entre si, geraria uma ampla gama de posições que não permitiriam mais o simples enquadramento sob a forma da desgastada antítese **ou de direita ou de esquerda**. Contudo, Bobbio (1995, p. 35) assinala que esta diversidade pode ser apreendida pela díade em questão, uma vez que ‘entre a esquerda inicial e a direita final (...) se colocam posições intermediárias que ocupam o espaço central entre os dois extremos, normalmente designado, e bastante conhecido, com o nome de “centro”.’ Neste sentido, esta última posição, chamada também de Terceiro Incluído, não elimina a antítese original, permite uma compreensão mais articulada do sistema político e evita, em certos casos, uma alternativa política rígida demais, seja à direita ou à esquerda.

O terceiro argumento em favor da rejeição da díade analisado por Bobbio (1995) refere-se a perda de sua capacidade descritiva, haja vista o surgimento de um conjunto de problemas que não podem ser circunscritos na tradicional dicotomia direita-esquerda. Uma melhor contra-argumentação a este respeito é feita por Lukes (2003) quando este identificou determinadas características da classificação do espectro político a partir das categorias de direita e de

esquerda. De início, trata-se uma classificação durável e abrangente, posto que foi gestada, conforme visto, em um contexto específico, espalhou-se para diversas partes do planeta e sobreviveu sucessivos movimentos políticos, partidos e ideologias. É também, uma classificação adaptável, uma vez que, ao menos aparentemente, encontra sentido em diferentes contextos políticos bem como em sociedades em distintos níveis de desenvolvimento. Possui, ainda, uma excelente versatilidade, podendo ser empregada para o reconhecimento de posições familiares e a identificação de posições desconhecidas. Enfim, direita e esquerda não perderam sua capacidade descritiva, haja vista a enorme maleabilidade destas categorias.

Em sequência, o último argumento criticado por Bobbio (1995) refere-se à vitória obtida pela direita com o fim da Guerra Fria. Para o autor, este argumento não inviabiliza a utilização da díade em decorrência de determinadas razões. Por um lado, o fim da Guerra Fria representou a derrocada de uma esquerda bem circunscrita no tempo e no espaço e não da totalidade do espectro político à esquerda. Por outro lado, o predomínio de uma parte da díade não exclui a outra. Logo, ainda que exista uma direita fortalecida, não será tarefa das mais difíceis a localização, mesmo que em posições bastante fragilizadas, de forças à esquerda ou vice-versa. E mais: há, sempre, a possibilidade de inversão entre a parte fraca e a parte forte da díade, uma vez que “a força repetitiva dos dois termos não é nada constitutivamente (...), mas depende dos tempos e das circunstâncias” (BOBBIO, 1995, p. 44).

Por fim, esta pesquisa considera válida a manutenção da díade direita-esquerda em razão da trajetória profissional de seu autor. Este observou, em parte de seus alunos, expressões de ideias liberais, conservadoras e de direita bem como reivindicações de rótulos identitários afins. Entre os saberes que Paulo Freire (2002) elenca como imprescindíveis à prática educativa em **Pedagogia da autonomia**, encontram-se a necessidade de o docente saber respeitar os saberes dos educandos, de saber ouvi-los e de estar aberto ao diálogo. Para o autor, as relações educacionais não devem ser gerenciadas pela lógica **conquiste ou seja conquistado**, uma vez que as pessoas fazem opções políticas, éticas, estéticas e pedagógicas distintas entre si. Neste sentido, a mobilização das categorias de direita e de esquerda mostram-se úteis, para o estabelecimento do diálogo docente-discente, ao constituir uma ferramenta para compreensão e aproximação entre as partes, pois, retomando o argumento de Lukes (2003), a aceitação da díade é um consentimento à discórdia, sendo indispensável aos observadores do espectro político.

Reconhecida a validade da díade, faz-se imperativo evidenciar a conceituação dos termos que a integram nesta pesquisa. Este é o objetivo da próxima seção.

#### 4.4.2 Critérios para a conceituação das categorias de direita e esquerda

Para tal conceituação, Morresi (2014), ao revisar a literatura sobre a temática, elenca quadro modalidades distintas entre si para a definição das categorias de direita e de esquerda: a ideológica, a sociológica, a relacional e a sócio-histórica, preferida pelo autor. Para Lukes (2003), faz-se necessário, em meio ao processo de caracterização da esquerda [e, por extensão, da direita], que sejam evitados quatro becos sem saída: a) o higienismo; b) o reducionismo; c) o essencialismo; e d) nominalismo. Bobbio (1995), por sua vez, analisou uma série de critérios utilizados pela literatura especializada e elencou a postura diante da igualdade como forma de definição entre as categorias de direita e de esquerda. Diante deste levantamento não exaustivo, esta pesquisa adotou os apontamentos de Bobbio, Lukes e Velasco & Cruz para conceituar teoricamente as categorias em evidência.

Neste sentido, os critérios pelos quais ocorre a disposição de um ator, movimento, partido ou ideologia em um determinado posicionamento de tal linha constituem elemento nerval para a definição dos conceitos de direita e esquerda. Neste processo, Velasco & Cruz (2015, p. 21) recomenda a procura por um certo “ar de família”, ou seja, a identificação de “múltiplas variedades de esquerda [e de direita que] podem ser reconhecidas como integrantes de um mesmo conjunto por compartilharem algumas características”. Bobbio (1995), mas também Lukes (2003), cada qual a seu modo, apresentam formas de apreender tal ar de família, as quais são utilizadas como complementares para a construção das noções de esquerda e direita empregadas nesta pesquisa.

Em sua obra seminal sobre a temática, Bobbio (1995) analisou um conjunto de critérios usualmente considerados no processo de distinção dos termos da díade direita-esquerda. No quadro a seguir, estes critérios são apresentados bem como as razões pelas quais não são tidos como adequados para empreender a diferenciação em questão.

**Quadro 2 – Critérios inadequados para a distinção entre direita e esquerda**

<b>Critério de distinção</b>	<b>Por que é inadequado?</b>
Coletivismo X individualismo	Por subestimar a existência de contradições internas em cada um dos polos da díade; Por camuflar que tanto a direita quanto a esquerda têm formas diversas de serem coletivistas ou individualistas.
Apego à tradição X emancipação	Por ser uma falsa oposição, uma vez que o antônimo mais adequado de tradição é inovação; Por existir tradições arraigadas nas esquerdas e por haver direitas mais ou menos progressistas;
Conservadores X progressistas	Por ser uma metáfora temporal que não corresponde exclusivamente à metáfora espacial direita X esquerda; Por razões análogas ao critério anterior;
Moderantismo X extremismo	Por ser uma forma de classificação política que se relaciona aos programas de ação e não às finalidades de um grupo.

Sacro X profano	Por haver tanto esquerdas religiosas quanto direitas laicas.
-----------------	--

**Fonte: Elaborado pelo Autor (2021) com base em Bobbio (1995) e Lukes (2003)**

Após apontar as falhas presentes nos critérios elencados no quadro acima, o autor considera “a diversa postura que os homens organizados em sociedade assumem diante do ideal de igualdade” (BOBBIO, 1995, p. 95) como a baliza mais acertada para realizar a distinção da díade uma vez que os seres humanos são, a um só tempo, tanto iguais quanto desiguais entre si e a ênfase concedida a este ou a aquele aspecto encontra-se no cerne da distinção entre direita e esquerda.

Todavia, Bobbio (1995) apresenta uma série de considerações a respeito de tal critério. Em primeiro lugar, a igualdade é um conceito relativo a três variáveis: entre quais pessoas, a respeito do que, e baseado em quais critérios. Em seguida, é preciso distinguir a postura igualitária da doutrina igualitarista: enquanto esta proclama a igualdade de todos em relação a tudo, aquela intenta uma redução das desigualdades sociais e um alívio para as desigualdades naturais. Por fim, faz-se imperativo evitar radicalismos no sentido de que a esquerda objetiva eliminar todas as diferenças ao passo que a direita busca evitá-las, pois:

O igualitário parte da convicção de que a maior parte das desigualdades que o indignam, e que gostariam de fazer desaparecer, são sociais e, enquanto tal, elimináveis; o inigualitário, ao contrário, parte da convicção oposta, de que as desigualdades são naturais e, enquanto tal, inelimináveis (BOBBIO, 1995, p. 105).

Por seu turno, Lukes (2003), na busca por uma distinção entre direita e esquerda, parte de uma constatação histórica, qual seja, apesar do colapso do comunismo no final do século XX, encontram-se, ainda, partidos e intelectuais identificados à esquerda, constatação esta que conduz a um questionamento: com o que se identificam os que se identificam com a esquerda? Ainda que o foco de análise do autor recaia sobre a categorização da esquerda, estes apontamentos podem ser estendidos também à caracterização da direita. De partida, é necessário desconsiderar determinadas abordagens, tipificadas como becos sem saída. Deve-se evitar, por um lado, conceituar os termos da díade através de um processo de higienização de suas partes, processo a partir do qual os erros e excessos do passado são apresentados como desvios da verdadeira esquerda [ou da verdadeira direita].

Por outro lado, devem ser evitadas também as abordagens reducionistas, as quais elegem um determinado aspecto – o sociólogo se concentrando nas bases sociais dos votos; o psicólogo focando em traços de personalidade; o cientista político analisando a orientação da política governamental – como forma de categorização de uma ou outra parte da díade, uma vez que falham por não apontar em que medidas tais indicativos específicos – escolhas, atitudes e orientações – podem ser generalizados para a construção de uma categoria de direita e de esquerda. Por fim, o nominalismo, que defende que toda conceituação da díade é sempre local

e específica de cada contexto, é um procedimento inválido para o autor, posto que cai em um certo relativismo. Neste sentido, Lukes (2003, p. 9) aponta que:

Na busca de uma resposta, é melhor respeitar, na medida do possível, a variedade de movimentos de esquerda e direita, partidos e pensadores, ao mesmo tempo que presume que eles estão respectivamente unidos por mais do que palavras: por origens comuns, histórias que se cruzam, compartilhadas, se contestadas, identidades e tradições distintas e identificáveis.

Em direção semelhante, Lukes (2003) assinala que o procedimento mais adequado para a caracterização da díade reside em torno da identificação da postura diante dos projetos de retificação social. Para uma boa compreensão deste procedimento, é pertinente a longa citação do autor:

A esquerda é, por isso, um projeto crítico e fortemente igualitário que, no entanto, permite interpretações e reinterpretações sucessivas e variadas de em que consistem as desigualdades injustificadas e de como - por meio de quais métodos e programas - elas podem ser reduzidas ou eliminadas. Frequentemente, ao longo da história da esquerda, esse projeto foi abandonado ou traído por aqueles que afirmam segui-lo. O que aqui procuro identificar é uma esquerda ideal-típica, um relato que exhibe o que seus adeptos podem reconhecer como sua racionalidade mais defensiva: os elementos essenciais em virtude dos quais o abandono e a traição podem ser identificados como tais. Minha sugestão, em uma palavra, é que a esquerda é definida por seu compromisso com o que podemos chamar de Princípio da Retificação e a direita por oposição a ele.

Neste sentido, Bobbio (1995) e Lukes (2003) fornecem as duas coordenadas básicas – postura diante da igualdade e diante do princípio de retificação social – para posicionarmos os atores, movimentos, partidos e ideologias à direita ou à esquerda do espectro político. Contudo, Bobbio (1995, p. 107) conclui sua argumentação com um importante ressalva: a distinção entre direita e esquerda a partir do juízo negativo ou positivo diante do ideal de igualdade “coloca-se em um nível tão elevado de abstração que serve no máximo para distinguir dois tipos-ideais”, sendo necessário a realização de alguns apontamentos históricos, o que é empreendido na seção seguinte deste texto.

#### **4.4.3 O fortalecimento do atual espectro político brasileiro à direita**

Deste modo, a primeira hipótese aventada pelos pesquisadores trata-se da internacionalidade do processo de fortalecimento de diversas variantes do pensamento da direita ocorrida nas últimas décadas (CHALOUB; PERLATTO, 2017). Para os autores, tais variantes alimentam-se tanto da crise do Bem-Estar Social quanto da crise do marxismo alavancada pela queda do Muro de Berlim. Neste contexto, o conservadorismo de feição mais tradicional em relação à modernidade econômica cedeu espaço a um novo tipo de

conservadorismo cujas resistências passaram a concentrar-se nos aspectos culturais da modernidade, consideradas as responsáveis pela erosão dos valores e instituições tradicionais.

Como complemento, esta hipótese também fez parte dos horizontes de pesquisas de Carlotto (2018). Ao revisar a literatura sobre a temática, a autora ponderou que a ocorrência sincrônica do fortalecimento das direitas em contextos nacionais distintos entre si “reabriu um interessante debate sobre o peso dos fatores estruturais, ligados à dinâmica da economia mundial, na conformação dos embates políticos em nível local” (CARLOTO, 2018, p. 66). Em meio a tais debates, emergiu uma linha de interpretação denominada de **economia política internacional**, cuja ambição é a de compreender uma série de fenômenos – a crise de 2008, o Brexit, a eleição de Donald Trump – como integrantes de um processo histórico de maior envergadura cujas variáveis são determinadas pela economia global, entendida aí como um sistema que fechado e gerador de choques internos em decorrência de seu próprio desenvolvimento. Neste sentido:

Para essa perspectiva, a ascensão do neoliberalismo, a partir dos anos 1970, e, mais recentemente, o fortalecimento do conservadorismo religioso e/ou nacionalista – dois componentes importantes da direita brasileira contemporânea – se explicariam por fatores macroeconômicos mundiais, numa chave estrutural interessada antes nas sincronias e homologias internacionais (CARLOTO, 2018, p. 67).

Em continuidade, a segunda hipótese aventada por Chaloub & Perlatto (2017) remonta ao distanciamento temporal em relação ao Regime Militar Brasileiro (1964-1985). Martin (2018, p. 112) refere-se a tal hipótese como a depuração do fenômeno da direita envergonhada, isto é, “da direita que não se assumia como tal, prevalente ao menos desde a redemocratização”. Conforme a revisão de literatura feita pelo autor (MARTIN, 2018, p. 116):

O desprestígio do regime militar, associado à continuidade pós-redemocratização de políticos e partidos que o haviam apoiado são apontados como fatores importantes para a explicação do fenômeno (PIERUCCI, 1987; SOUZA, 1988; MADEIRA; TAROUÇO, 2010; CALDEIRA NETO, 2016). Se, à época, “o apoio à ditadura era a principal baliza que definiria o pertencimento à direita” (KAYSEL, 2015, p. 68), tornava-se necessário dissociar-se também do rótulo de “direita”, sendo comum a autodefinição de atores políticos considerados de direita como de “centro” (Mainwaring; Meneguello; Power, 2000, p. 43-46).

Na literatura, encontram-se três explicações para a depuração do fenômeno em questão. Em primeiro lugar, Morin (2018) assinala que a ascensão das questões de caráter neoliberal no perpassar da década de 1990 deslocaram a centralidade ocupada pelo peso da dimensão histórica no processo de definição do campo das direitas no país para as questões relacionadas as políticas de defesa da liberalização econômica, como a privatização e a desregulamentação da economia. Outra explicação é fornecida, de forma prospectiva, por Power (2008). De acordo com o autor, o fenômeno da direita envergonha enfraqueceria diante da mudança geracional,

ou seja, da emergência de atores políticos sem nenhuma ligação direta/concreta com a última experiência ditatorial brasileira do século XX.

Por fim, Quadros & Madeira (2018) assinalam que a superação da direita envergonhada tem se processado também em decorrência da mudança de perfil de diversos parlamentares brasileiros, em especial aqueles que compõem a chamada bancada da bala e a bancada evangélica. Para os autores, termos como direita, esquerda e conservadorismo “passam a ganhar espaço como identidades a serem mobilizadas, reivindicadas e instrumentalizadas politicamente por lideranças [...] na Câmara dos Deputados (QUADROS & MADEIRA, 2018, p. 489). Tais mobilizações ocorreram, por um lado, como forma de as forças de oposição aos governos petistas (2003-2016) marcarem sua diferença no cenário político e por outro como forma de parte dos parlamentares capitalizarem, em forma de votos, a antipatia que uma série de políticas públicas progressistas promovidas pelos governos citadas causou em setores de perfil mais conservador da sociedade brasileira (QUADROS & MADEIRA, 2018).

Por seu turno, um conjunto de mudanças na Indústria Cultural constituem a terceira hipótese sustentada por Chaloub e Perlatto (2017) para a ascensão das forças à direita do espectro político. Estes autores destacam que mudanças no mercado editorial, no perfil dos jornais de maior envergadura do país e a expansão da internet abriram possibilidades para que diversos porta-vozes de ideários à direita atingissem e se conectassem a um público de maior amplitude. Em relação às mudanças no perfil dos jornais, Chaloub e Perlatto (2017) denotam o alargamento do espaço conferido a personalidades em conexão com a direita nos mais diversos meios de comunicação. Nesta direção, nomes como Rodrigo Constantino, Marco Antônio Villa, Reinado Azevedo e Luís Felipe Pondé possuem colunas em jornais de grande circulação e tem suas ideias com difusão considerável pela internet.

Estes e outros expoentes da direita também vem marcando presença forte no mercado editorial. Chaloub e Perlatto (2016) identificam que tal presença conecta-se com o crescente interesse por literatura política de perfil conservador manifestado pelo público consumidor de livros. Neste sentido:

Entre os títulos publicados recentemente, que evidenciam este aspecto, podemos destacar, entre outros, Guia do Politicamente Incorreto da História do Brasil (Leandro Narloch), Guia do Politicamente Incorreto da História da América Latina (Leandro Narloch e Duda Teixeira) e Guia do Politicamente Incorreto da História do Mundo (Leandro Narloch), além de obras como Pare de Acreditar no Governo. Por que os Brasileiros não Confiam nos Políticos e Amam o Estado (Bruno Garschagen), O Mito do Governo Grátis (Paulo Rabello de Castro) e As Ideias Conservadoras Explicadas a Revolucionários e a Reacionários (João Pereira Coutinho). Mais recentemente, algumas editoras vêm apostando na tradução de obras com esse perfil, a exemplo do livro Como ser um Conservador, do filósofo político inglês Roger Scruton, lançado recentemente no Brasil. (CHALOUB & PERLATTO, 2016, p. 3 e 4).

Referindo-se especificamente ao Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil, Oliveira (2020) problematiza as razões do sucesso comercial da obra de Narloch e propõe, como resposta, que tal sucesso decorre de a mesma apresentar uma síntese explicativa que se movimenta em duas direções: por um lado, denuncia, como visto na seção anterior deste capítulo, as interpretações deturpadas da história brasileira feita pelos profissionais da área e, por outro, apresenta o que seria para o autor a verdadeira história nacional.

Por fim, a última – e talvez mais importante – alteração na Indústria Cultural do país remete a expansão da internet. Entretanto, uma discussão de maior fôlego a respeito desta temática será apresentada na terceira seção deste capítulo. Por ora, cabe apenas algumas palavras a este respeito. Conforme Escosteguy Filho (2019), a expansão da internet consolidou uma nova maneira de comunicação entre os seres humanos. Para o autor, o ambiente virtual tornou-se um espaço central “para a promoção de conexões políticas, articulações identitárias, organizações sociais e elaboração de intervenções no debate público mais amplo” (ESCOSTEGUY FILHO, 2019, p. 42). Nesta direção, aponta o autor, uma série de atores e movimentos liberais, conservadores e reacionários utilizaram-se do alcance obtido pelas plataformas digitais em expansão para difundir suas ideias e propostas de ação.

Em sequência, a quarta hipótese defendida por Chaloub e Perlatto (2016) para o fortalecimento das ideias de direita no país remete à vinculação e à articulação de expoentes do ideário do espectro político em questão com um conjunto de institutos liberais, os quais emergiram ou reformularam-se recentemente no país. De acordo com os autores, estes institutos reúnem uma ampla gama de profissionais, como juristas, economistas, empresários, jornalistas, entre outros, e comportam-se como *think tanks*. Por essa expressão, entende-se “instituições permanentes de pesquisa e análise de políticas públicas que atuam a partir da sociedade civil, procurando informar e influenciar tanto instâncias governamentais como a opinião pública no que tange à adoção de determinadas políticas públicas” (ROCHA, 2015, 262).

Conforme Vargas & Marques (2021), os primeiros *think tanks* apareceram em solo estadunidense em meados da década de 1940 e no Brasil durante os anos 1980. Por aqui, estes organismos perderam força no perpassar da gestão presidencial de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e, em sequência, foram sujeitos a um forte processo de reorganização a partir da década de 2000, dando origem a uma nova safra de *think tanks* com um discurso bastante agressivo e extremista. Nesta direção:

Consideramos que essa mudança se manifestou no bojo de um movimento mais complexo de reorganização das classes dominantes no Brasil e no mundo. Em nível mundial traduziu uma frente de reação dessas classes à grave crise financeira de 2008, as quais, no campo ideológico, desencadearam uma ação mais incisiva por meio da expansão de think tanks liberais ativistas pelo mundo, dando maior eco às ideias libertárias de fundo ético e moral e até mesmo às ideias negacionistas, visando a

reafirmação e a massificação do pensamento liberal. Houve, assim, um aumento expressivo do número think tanks, dentre eles também os think tanks liberais, sendo que, os primeiros, no caso brasileiro, mais do que dobraram, de 2008 até 2014, atingindo, em 2019, 103 organizações (VARGAS & MARQUES, 2021, p. 5).

Com forte inspiração teórica na Escola Austríaca e na Escola de Chicago, tais instituições promovem diversos eventos pelos país e são responsáveis pela produção de um vasto material bibliográfico e audiovisual que, em cooperação com outras associações e grupos sociais, tem obtido sucesso na projeção do ideário liberal no debate público brasileiro (CHALOUB & PERLATTO, 2016).

A penúltima hipótese referenciada por Chaloub & Perlatto (2016) relaciona-se com os sucessos e fracassos obtidos durante as gestões presidenciais petistas (2003-2016). Conforme Ribeiro (2018), Conforme Velasco & Cruz (2015), a ascensão do Partido dos Trabalhadores (PT) ao poder político institucional pode ser entendida como parte de um giro que se processou na América Latina a partir de fins da década de 1990 como uma resposta às limitações das políticas econômicas liberalizantes adotadas no subcontinente. Tal giro à esquerda fora marcado por “políticas sociais inclusivas associadas a padrões de gestão macroeconômica variados; ênfase na participação social nas políticas públicas e adoção de dispositivos de democracia direta (...); [e] busca de espaços maiores de autonomia nas relações externas” (VELASCO & CRUZ, 2015, p. 44-45).

Conforme mencionado, em relação ao Brasil, este giro à esquerda ocorreu com a chegada de Luís Inácio Lula da Silva ao cargo de Chefe do Poder Executivo Federal em 2003, reeleito em 2006, e manteve-se durante o governo de Dilma Rousseff (2011-2016). Durante a chamada era petista, um conjunto de políticas públicas promoveu a diminuição da vulnerabilidade dos mais pobres, a redução das taxas de desemprego, a extensão dos direitos trabalhistas, a democratização do ensino superior e uma série de ações afirmativas em relação minorias historicamente discriminadas no país (MIGUEL, 2018). Ao lado dessas mudanças, que nos dizeres de Singer (2012), constituem um reformismo fraco, outro aspecto marcante da era petista de interesse para esta discussão refere-se ao envolvimento de determinados integrantes do governo em escândalos de corrupção e a subsequente crise política engendrada pela Operação Lava-Jato são apontadas pela literatura como aspectos importantes para o fortalecimento do espectro político à direita (CHALOUB; PERLATTO, 2016, QUADROS; MADEIRA, 2018).

Nesta direção, as gestões presidenciais petistas, com seus sucessos e fracassos, constituíram um ponto fulcral de referência que cindiu parte considerável do debate público em duas partes: de um lado, os antipetistas, de outro, os anti-antipetistas, aponta Ribeiro (2018). Para a autora, aqueles defendem “que o Partido dos Trabalhadores tomou o poder de Estado

para seus interesses particulares” ao passo que estes “denunciam que, por trás do discurso anticorrupção, esconde-se o verdadeiro interesse do campo antipetista, a saber, o de impedir medidas distributivas que ameçam privilégios de classe” (RIBEIRO, 2018, p. 90). Deste modo, ainda que a relação entre antipetismo e direita não seja necessariamente equivalente (RIBEIRO, 2018), as diferentes reações aos diferentes graus de desempenho das gestões presidenciais petistas fomentaram, dentro da lógica de polarização política que se firmou no país nos anos 2010, a formação de frentes de oposição as quais passaram a defender bandeiras do ideário à direita como forma de diferenciar-se do perfil petista no debate público (CHALOUB & PERLATTO, 2016).

Por fim, a última hipótese para o fortalecimento do espectro político à direita exposta por Chaloub & Perlatto (2016) refere-se a atual crise do sistema partidário evidenciada através das manifestações que se difundiram pelas ruas do país a partir de junho de 2013. Para os autores, consolidou-se, no período, uma atmosfera altamente crítica em relação a política institucional que se mostrou favorável a diversos porta-vozes da direita que apresentam um discurso de terra arrasada contra as instituições e os políticos tradicionais. Contudo, para Manuel Castells (2018), a crise do sistema partidário brasileiro é, na realidade, um sintoma do colapso gradual, verificado em quase todas as partes do planeta, pelo qual atravessa a chamada democracia liberal. Para o autor, este modelo de representação, resultado de milênios de acumulação que se consolidou, em diferentes graus, nos últimos dois séculos, adentrou, nas duas últimas décadas, em uma crise de legitimidade, ou seja, nos dias que correm, paira no ar uma sensação majoritária de que nossos representantes políticos, de fato, não nos representam. De acordo com Castells (2018), tal desencanto advém de uma interconexão de processos os quais se retroalimentam, a saber: as contradições sociais e econômicas relacionadas ao avanço da globalização, as crises identitárias, a dissociação entre Estado e nação e, ainda, aos modos pelos quais as crises têm sido gerenciadas na contemporaneidade.

Em relação à globalização, o autor assinala que seu avanço acabou por formatar um novo arranjo de classes sociais que separou as elites cosmopolitas dos trabalhadores locais, gerando, além da maior desigualdade social, uma desigualdade de valor social, que traça uma linha divisória entre aqueles que tem valor para a economia globalizada e aqueles que não tem. Por seu turno, o modelo de Estado-nação também sofreu negativamente o impacto do avanço da globalização, uma vez que esta: “limitou a capacidade do Estado-nação de responder em seu âmbito a problemas que são globais na origem tais como as crises financeiras, a violação aos direitos humanos, a mudança climática, a economia criminosa ou o terrorismo” (CASTELLS, 2018, p. 14). Neste processo, pondera o autor, parece ter ocorrido uma separação entre Estado

e nação que contribuiu para a crise de legitimidade da democracia liberal, uma vez que tem gerado a impressão de que os cidadãos são mantidos à margem dos processos de decisão a respeito de aspectos essenciais para suas vidas.

Em sequência, Castells (2018) relaciona a crise identitária com a crise de legitimidade da democracia liberal. De acordo com o autor, a identidade política construída a partir do referencial **Estado** tem sido substituída por outras identidades culturais que buscam sentidos para além do aspecto político. Para Castells (2018), a suspeita de que os políticos se ocupam antes das questões do mundo e não das pessoas em si tem favorecido a busca por identidades que não possam, na percepção das pessoas, ser dissolvidas pela globalização – a nação, o território, deus. E por fim as maneiras pelas quais as crises, a exemplo da de 2008, têm sido gerenciadas pelos Estados-nação na contemporaneidade é um forte elemento da crise da legitimidade das democracias liberais. De acordo com o autor, o colapso de 2008 fora uma crise do sistema financeiro que quase gerou uma catástrofe sem precedentes não fosse a atuação dos governos que, com o dinheiro dos pagadores de impostos, salvaram o capitalismo, transformando a crise financeira em uma crise econômica e de emprego.

Como efeito fulcral dessa crise de legitimidade da democracia, Castells (2018) assinala a estruturação de uma rebelião de massas contra a ordem estabelecida. De acordo com o autor, tal rebelião não se trata de um movimento uniformemente direcional e caracteriza-se pela busca de novos atores políticos. Nesta busca, as camadas mais vulneráveis da sociedade tendem a agrupar-se ao redor de sujeitos que falam aquilo que é interdito ao discurso cosmopolita das elites: xenofobia, intolerância, apelo à força opressora da máquina estatal, oposição entre os de cima e os de baixo, denúncias de corrupção generalizada etc. Nesta direção, a crise de legitimidade da democracia instaura um discurso do medo e propõe uma série de retornos – ao Estado, à nação, à família patriarcal e a Deus e então:

A reconstrução parte de uma afirmação encarnada num líder ou numa causa que surge em contradição com as instituições deslegitimadas. A nova legitimidade funciona por oposição. E se constrói em torno de um discurso que projeta uma rejeição geral ao estado de coisas, prometendo a salvação por meio da ruptura com essa ordem incrustada nas instituições e com essa cultura das elites cosmopolitas, suspeitas de dismantelar as últimas defesas da tribo ante a invasão do desconhecido (CASTELLS, 2018, p. 30).

No caso específico do Brasil, esta crise de legitimidade terminou por favorecer, conforme a sexta hipótese levantada por Chaloub & Perlatto (2016), o fortalecimento do espectro político à direita e, com elas, fecha-se esta pequena exploração não exaustiva acerca do processo de fortalecimento em questão.

#### **4.4.4 Direita ou direitas? Novas, velhas ou renovadas?**

A respeito de como nomear ou conceituar este fortalecimento, é preciso abrir um parêntese. Este recente fenômeno de fortalecimento e radicalização de forças à direita do espectro político, em especial de suas alas mais conservadoras e autoritárias, tem sido mote de estudos de diversas áreas das Ciências Humanas e Sociais. Um aspecto de grande divergência no debate acadêmico diz respeito à nomenclatura mais adequada para denominar tal ascensão, divergência esta que demonstra a preocupação dos pesquisadores diante de um fenômeno de ampla complexidade, conforme assinala Caldeira Neto (2020). Neste debate, termos e expressões como “a) onda ou maré conservadora; b) autoritarismo; c) bolsonarismo; d) neofascismo; e) novas direitas; f) extrema direita; g) direita radical; h) neoliberalismo; i) democracia iliberal; j) populismo etc.” (CALDEIRA NETO, 2020, p. 122) emergem como tentativas de caracterização deste processo.

Nesta direção, sem a intenção de esgotar o debate, mas com o intuito de operacionalizá-lo dentro dos limites desta investigação, optou-se, diante da miríade de termos encontrados na literatura especializada, pela expressão **atual configuração das direitas** para a caracterização do recente protagonismo assumido por esta parte do espectro político. Tal opção processou-se a partir de alguns apontamentos teóricos. Em primeiro lugar, a opção por direita em detrimento de outros termos, deu-se em decorrência da ampla maleabilidade que a díade direita-esquerda possui, a qual, conforme Bobbio (1995) mostra, consegue abarcar toda a diversidade de posicionamentos políticos existentes em uma sociedade, desde as posições mais moderadas até as mais extremistas. Portanto, de certa forma, a categoria de direita abrange todos os outros termos utilizados, uma vez que, em tese, corresponde à metade do espectro político.

Por seu turno, escolheu-se a expressão **atual configuração** em detrimento de outros termos que denotem uma certa novidade dada a enorme divergência no debate acadêmico a respeito do que há de novo nas direitas atuais que justifique tal nomenclatura. Miguel (2018, grifo nosso), que opta pela expressão **reemergência da direita brasileira**, alerta, logo de início, para que esta expressão não confunda o leitor – este espectro nunca esteve ausente das relações políticas brasileiras. Salles (2017) problematiza se esta direita com grande visibilidade nos tempos que correm trata-se realmente de uma nova direita ou de uma velha direita conectada a internet. Cepeda (2018), por seu turno, aponta que um estudo para uma caracterização adequada da nova direita seria uma tarefa hercúlea, posto que teria que considerar três problemas de grande envergadura:

o primeiro, sobre as fronteiras ideológicas que delimitariam o campo da direita, estabelecendo as balizas de sua identidade teórica ou programática; o segundo, sobre os limites temporais que permitiriam a adoção do termo nova direita, com características que sustentassem um arranjo distinto daquele concertado em momentos

anteriores; o terceiro, originado no reconhecimento de que, embora o momento conservador dos últimos anos seja internacionalmente expressivo, ele varia conforme as configurações nacionais, interagindo com contextos sociais e históricos específicos onde a nova direita assume uma coloração própria - exigindo a investigação dos elementos de identidade geral do campo e, ao mesmo tempo, ajustando-se às trajetórias políticas nacionais específicas (CEPEDA, 2018, p. 41).

Em direção semelhante, Fernandes & Messenberg (2018) fazem uma série de ressalvas quanto ao emprego da expressão nova direita. Neste sentido, os autores apontam que a insistência no termo **novo** é reveladora de uma lacuna presente nas Humanidades – a carência generalizada de estudos sobre as direitas. Deste modo, ‘tudo o que vem a ser enquadrado cientificamente aparenta certo ar de novidade, logo, de uma “nova” direita. Era o caso nos idos dos anos 1980, continua a ser o caso de hoje’ (FERNANDES & MESSEMBERG, 2018, p. 5). Portanto, os autores concluem que para caracterizar algo como novo, é preciso que haja um conhecimento considerável das formas passadas, não sendo este o estado da arte da pesquisa brasileira em relação às direitas.

Em síntese, a opção pela expressão **atual configuração das direitas brasileiras** foca-se na identificação de como este espectro político têm se organizado ultimamente. Tal identificação configura-se, para as Ciências Humanas e Sociais, em uma grande agenda de pesquisa. Contudo, para esta investigação, os apontamentos de Miguel (2018) mostram-se suficientes. Para o autor, no perpassar das gestões petistas, ocorreram dois fenômenos em paralelo: “o PSDB entendeu que seu caminho era liderar a direita, e à direita entendeu que havia espaço para radicalizar seu discurso” (MIGUEL, 2018, p. 19) e é esta radicalização que interessa para expandir à compreensão do revisionismo ideológico.

Ainda de acordo com Miguel (2018), este discurso mais radicalizado da direita possui três vertentes: a ala libertariana, a ala fundamentalista e a ala anticomunista. Para o autor, a primeira ala defende abertamente o menor Estado possível e a ideia de que qualquer situação gerada a partir do mercado é justa, investe na noção exclusiva de que liberdade é o oposto de igualdade e cria dois universos: o da direita, marcado pela liberdade e pelo mercado e o da esquerda, caracterizado pelo Estado, pela coerção e pela liberdade. Por seu turno, a ala fundamentalista religiosa, que ganhou força a partir de meados dos anos 1990 com a atuação das Igrejas Neopentecostais, anula a possibilidade de existência de qualquer debate público ao defender a existência de uma verdade revelada e propõe a concretização de uma agenda política moralizante. Por fim, a última ala:

recicla o anticomunismo, que parecia ultrapassado com o fim da Guerra Fria, mas ganhou nova roupagem na América Latina e no Brasil: a ameaça passou a ser o “bolivarianismo” venezuelano. A despeito do centrismo crescente de seu discurso e de suas práticas moderadas quando esteve no governo, o PT veio a ser apresentado como a encarnação do comunismo do Brasil, gerando uma notável sobreposição entre anticomunismo e antipetismo (MIGUEL, 2018, p. 22).

Para finalizar o texto de tal capítulo, no perpassar de suas páginas, discorreu-se acerca de uma característica importante no processo de elaboração de uma proposta de formação continuada, a rememorar, a consideração de uma situação problemática concreta que afete, de alguma forma, o trabalho exercido pelos docentes. Em seguida, a discussão do capítulo avançou no sentido de compreender, a partir de uma pesquisa bibliográfica, a situação problemática – a chegada do revisionismo ideológico às salas de aula – colhida da realidade escolar pelo autor desta dissertação.

## **5 CAPÍTULO IV: O REVISIONISMO IDEOLÓGICO SOB A PERSPECTIVA DOCENTE**

Este capítulo discute uma terceira orientação encontrada na literatura especializada para o processo de elaboração de uma proposta de formação continuada. Tal orientação aponta para a necessidade de tomar as reflexões docentes como objeto a ser considerado durante o processo de formação continuada de professores. Deste modo, além desta discussão, este capítulo tem por objetivo apresentar os resultados a partir da análise dos dados obtidos com a aplicação do questionário que – disponibilizado a todos os elementos que compõem a população alvo deste estudo, a relembrar, a de docentes mestres/mestrandos em ensino de História em atuação na Educação Básica no momento de sua administração – foi respondido por 85 professores e professoras.

Para as finalidades desta investigação, optou-se por dividir este capítulo em três seções. Deste modo, na primeira seção, faz-se a discussão da mencionada orientação para o processo de formação continuada. Na seção seguinte, caracteriza-se, através da análise exploratória dos dados (BRACARENSE, 2018), o perfil dos elementos que compõem a amostra deste estudo em relação a uma série de variáveis. Por seu turno, na terceira seção, apresenta-se uma segunda análise exploratória de dados realizada apenas com a parcela da amostra desta investigação que respondeu ter vivenciado manifestações de revisionismo ideológico recentemente no espaço escolar.

### **5.1 A NECESSIDADE DE CONSIDERAÇÃO DAS REFLEXÕES DOCENTES SOBRE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Tardiff (2002), ao defender a perspectiva dos professores como sujeitos do conhecimento, traz duas importantes recomendações a este respeito. Em primeiro lugar, o professor não é um ventríloquo dos peritos ou um brinquedo das forças sociais, mas “um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta”, portanto os professores devem ser “considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detém saberes específicos ao seu trabalho” (TARDIF, 2009, p. 230). Em segundo lugar, a prática de trabalho do professor não é mera aplicação de teorias advindas de saberes extraescolares, mas como um locus de “produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saberes específicos ao ofício do professor” (TARDIF, 2002, p. 234). Nesta direção, emerge a

grande potencialidade da formação continuada ao criar possibilidades para que os professores descubram ou construam as teorias sobre sua prática de ensino (PÉREZ-GOMES, 1992).

Neste ponto, ganha importância a questão da reflexão em meio a esse processo de investigação da prática dos professores. Paulo Freire (2002, p. 18) pondera que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática e que este é um momento fundamental do processo de formação permanente do professor, pois é “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Para Pérez-Gómez (1992, p. 103), a reflexão é um processo que extrapola o âmbito puramente psicológico individual e implica a “imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, um mundo carregado de valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos”. Neste sentido, configura-se, portanto, a imagem do professor como profissional reflexivo, aquele que constrói conhecimento a partir de um processo de reflexão acerca das situações problemáticas que surgem em sua prática (SCHON, 1992).

Em sentido semelhante, Pimenta e Lima (2008) defendem a chamada epistemologia da prática, em que as ações e práticas são analisadas, problematizadas e confrontadas com explicações teóricas e a experiência do professor e de outros atores. Em tal processo de construção do conhecimento, Schon (1983) distingue três conceitos importantes. Em primeiro lugar, há o conhecimento na ação. Para Perez-Gomez (1992, p. 104), este é “o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e se manifesta no saber fazer”. Em segundo lugar, existe a chamada reflexão-na-ação, em que o professor, diante de toda a complexidade da realidade escolar que o pressiona de diversas formas, recorre a seus recursos intelectuais para diagnosticar rapidamente uma situação problemática, elaborar formas de intervenção no momento e de atuação em futuros desdobramentos da situação (PÉREZ-GOMÉZ, 1992). Por fim, há o conceito de reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, o de maior interesse para esta pesquisa. Em síntese, tal conceito trata-se de um olhar retrospectivo do professor sobre sua prática e sobre sua reflexão durante o exercício da mesma, um momento em que se abre a possibilidade para o docente pensar no que aconteceu, no que observou, nos significados que atribuiu a estes acontecimentos e observações quando ocorriam e em possíveis significados alternativos (SCHON, 1992). Deste modo, a reflexão sobre a ação é um conhecimento de terceira ordem, construído tacitamente a partir da investigação realizada *a posteriori* acerca da prática do próprio docente (PÉREZ-GOMÉZ, 1992).

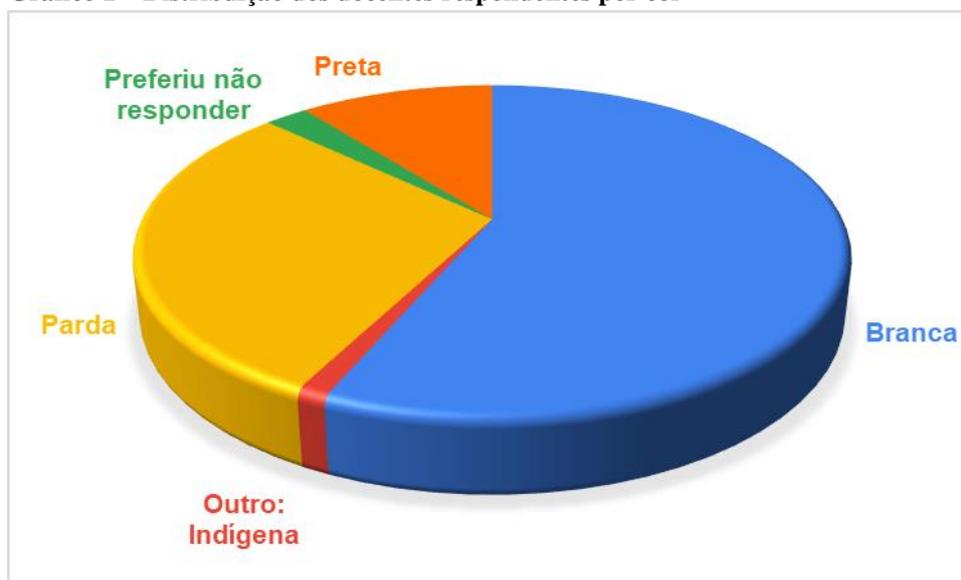
## 5.2 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Conforme mencionado, esta seção do capítulo destina-se a uma caracterização do perfil dos docentes que compõem a amostra do presente estudo. Para tanto, o texto fora dividido em dois blocos. Enquanto um bloco busca descrever tal amostra a partir de variáveis sociométricas (cor, gênero, idade e região) o outro foca-se na descrição das variáveis relacionadas ao exercício da docência (tempo de profissão, setor de trabalho, esfera de atuação e ano de escolaridade de atuação).

### 5.2.1 Distribuição por cor, faixa etária, gênero e região da amostra

Para apresentar a análise exploratória dos dados referentes as variáveis em questão, optou-se por fazê-lo em ordem alfabética das mesmas. Portanto, iniciou-se a descrição desta amostra a partir da variável cor. Neste sentido, o Gráfico 1 sintetiza essas informações:

**Gráfico 1 – Distribuição dos docentes respondentes por cor**



Fonte: elaborado pelo Autor (2021)

Mesmo que observado de forma ligeira, um aspecto deste gráfico salta aos olhos: além de constituir a moda da variável cor, os participantes que se autodeclaram brancos constituem mais da metade (57%) dos elementos que compõem a amostra deste estudo, seguidos pelos pardos (29%) e pretos (11%).

Em relação a faixa etária, as professoras e professores que responderam ao questionário se distribuem conforme demonstrado no Gráfico 2:

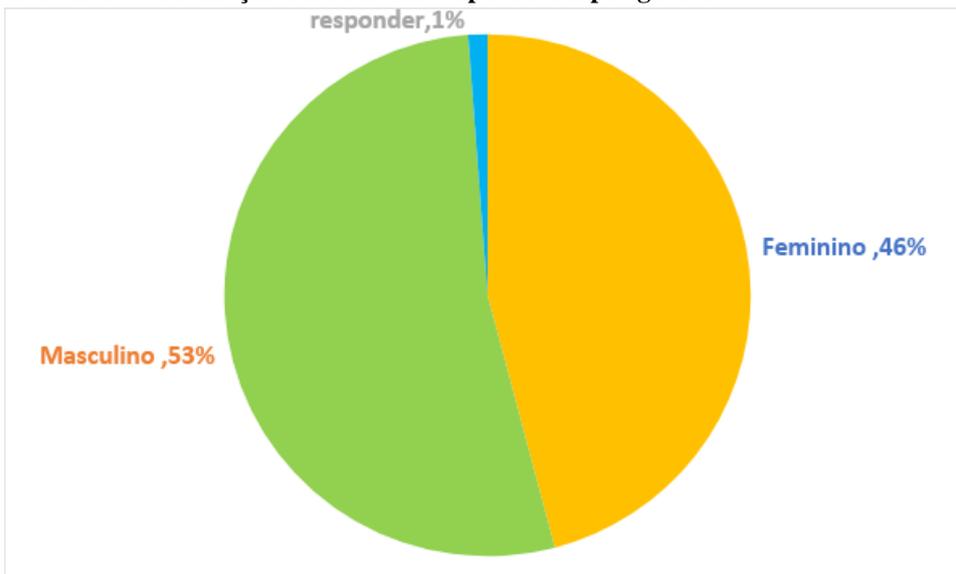
**Gráfico 2 - Distribuição dos docentes respondentes por faixa etária**



Fonte: elaborado pelo Autor (2021)

Em relação ao gênero, a amostra deste estudo se constituiu conforme o gráfico a seguir:

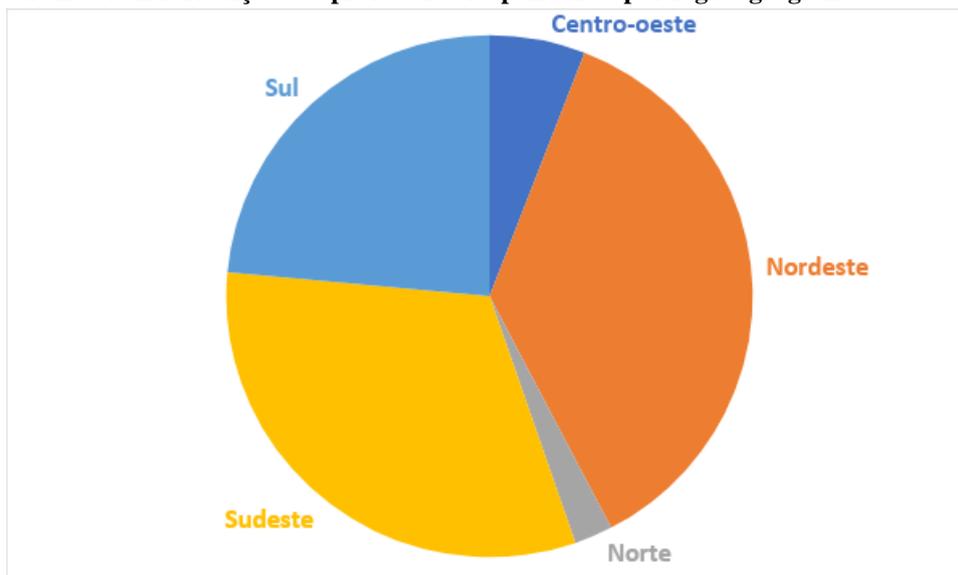
**Gráfico 3 - Distribuição dos docentes respondentes por gênero**



Fonte: elaborado pelo Autor (2021)

Nota-se, em tal gráfico, um ligeiro predomínio de elementos integrantes da população masculina (53%) em relação a população feminina (46%).

Em relação a distribuição por região geográfica dos docentes respondentes, o Gráfico 4 fornece indicativos necessários a este respeito:

**Gráfico 4 - Distribuição dos professores respondentes por região geográfica**

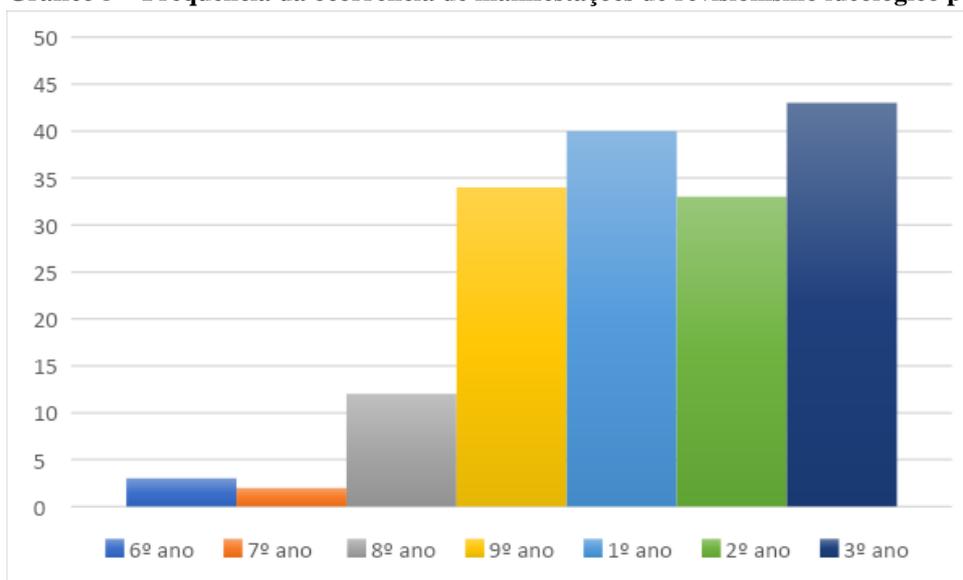
Fonte: elaborado pelo Autor (2021)

Pela observação do gráfico acima, é perceptível que o Nordeste e o Sudeste representam as principais regiões onde vivem os elementos que compõem a amostra deste estudo. O Nordeste (36%) a moda desta variável, com praticamente um terço dos respondentes, seguido, bem próximo, pelo Sudeste (32%). O Sul aparece em terceiro lugar (20%) como a região com mais respondentes. Por fim, com uma representação bastante modesta, aparece o Centro-Oeste (6%) e o Norte (2%).

### 5.2.2 Distribuição da ocorrência de manifestações de revisionismo ideológico

Conforme mencionado na seção anterior, dos 85 professores que responderam ao questionário, 66 presenciaram alguma manifestação de revisionismo ideológico no espaço escolar. Por sua vez, nesta seção serão apresentados os resultados obtidos com a realização da AED acerca dos dados coletados junto a esta amostra.

Neste sentido, procurou-se identificar a frequência em que tais manifestações ocorriam em função do ano de escolaridade. Partindo do princípio de que um professor do Ensino Fundamental e do Ensino Médio pode atuar em distintas séries de escolaridade em um mesmo ano letivo, esta questão do levantamento foi feita como caixa de seleção com a possibilidade de várias respostas serem assinaladas por um mesmo participante. Portanto, optou-se por apresentar os resultados obtidos com tal questão também em um gráfico de barras.

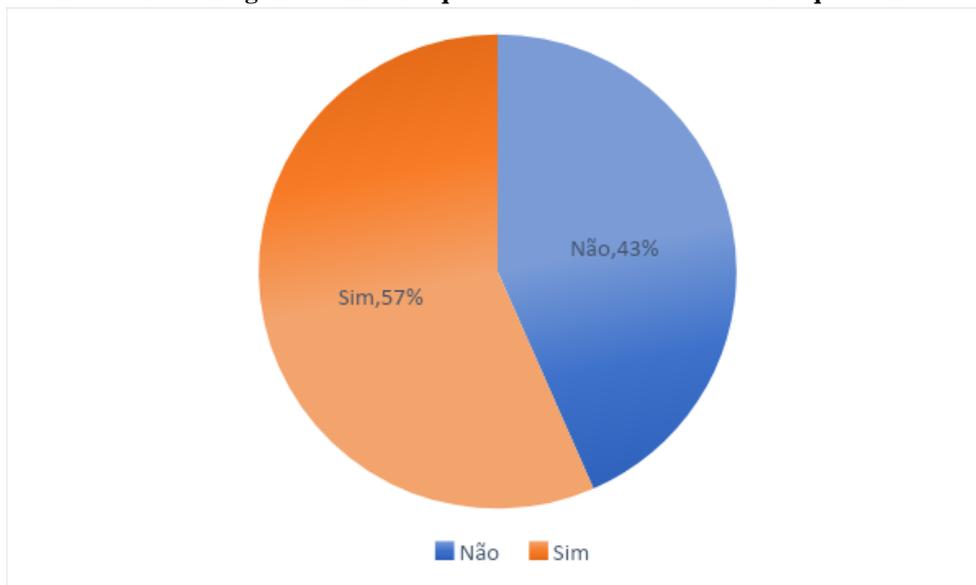
**Gráfico 5 – Frequência da ocorrência de manifestações de revisionismo ideológico por ano de escolaridade**

Fonte: elaborado pelo autor (2021)

Pela observação deste gráfico, algumas considerações podem ser tecidas. Em primeiro lugar, separando tais dados por etapa de escolaridade, identifica-se que as manifestações de revisionismo ideológico no Ensino Fundamental – Anos Finais concentraram-se, majoritariamente, no último ano desta etapa e com poucas ocorrências nos anos anteriores (6º, 7º e 8º) ao passo que no Ensino Médio estas manifestações ocorreram com uma frequência algo mais uniforme durante toda esta etapa com o 3º, o 1º e o 2º ano ficando, respectivamente, em primeiro, segundo e terceiro. Em segundo lugar, desconsiderando tais divisões, os dados parecem indicar que o revisionismo ideológico se torna um aspecto problemático a partir do 9º ano do Ensino Fundamental, estendendo-se até o 3º ano do Ensino Médio.

Conforme a literatura, o revisionismo ideológico, ao competir com o conhecimento historiográfico e escolar, fomenta não apenas a deslegitimação destes, mas também do profissional de história – quer seja o professor, quer seja o pesquisador. Deste modo, com o intuito de tentar mensurar, ainda que de forma exploratória, tal aspecto do revisionismo ideológico, duas perguntas foram feitas aos participantes: uma voltada para o questionamento dos conteúdos curriculares ensinados pelos docentes e outra direcionada para a suspeição do que era ensinado por tais docentes justamente por serem profissionais de história.

Nesta direção, o Gráfico 6 sintetiza as respostas dadas pelos participantes em relação ao fato de terem tido ou não sua prática profissional questionada exatamente por serem professores de História:

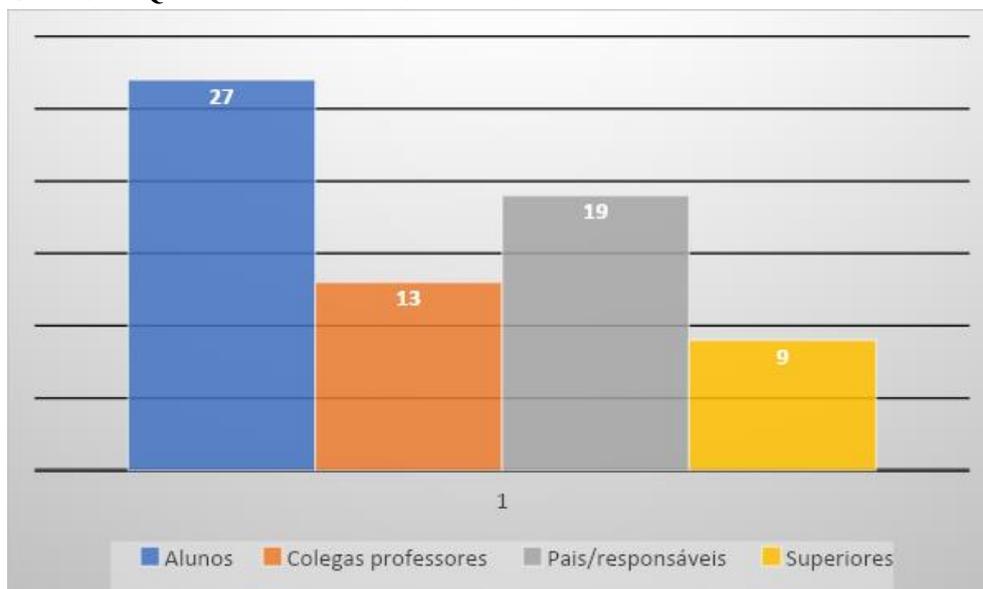
**Gráfico 6 – Porcentagem da amostra que teve sua autoridade docente questionada**

Fonte: elaborado pelo Autor (2021)

Através da observação, é possível fazer alguns apontamentos. Em primeiro lugar, mais da metade dos participantes (57%) assinalaram terem sido interpelados no espaço escolar exatamente por exercerem a docência em História. Em segundo lugar, não obstante esta amostra ter sido formada por conveniência, o que impede a realização de inferências estatísticas, e do fato de haver uma maior probabilidade de que elementos de uma população afetados negativamente voluntariou-se para participar de uma pesquisa (BRACARENSE, 2018), é digno de nota que, em uma amostra razoavelmente heterógena, a maioria de seus integrantes ter relatado experiências com o revisionismo ideológico em decorrência de sua própria atuação profissional.

A fim de buscar uma compreensão mais aprofundada desta dupla investida do revisionismo – contra o conhecimento historiográfico e contra o profissional de História e dada a enorme profusão de narrativas revisionistas na atualidade, tentou-se mapear quem tem manifestado o revisionismo ideológico no espaço escolar. Obteve-se, como resposta a este mapeamento, os resultados sumarizados nos gráficos a seguir. Considerando-se que em tal mapeamento, as respostas não são mutuamente exclusivas, optou-se por apresentar estes resultados em gráficos de barra, os quais permitem uma identificação e comparação da frequência em que cada manifestador de revisionismo fora citado. Neste sentido, o Gráfico 7 sintetiza a frequência com que determinados sujeitos da comunidade escolar foram citados pelos 44 participantes desta pesquisa que informaram terem sua atuação profissional questionada exatamente por serem professores de História.

**Gráfico 7 – Questionadores da autoridade docente**

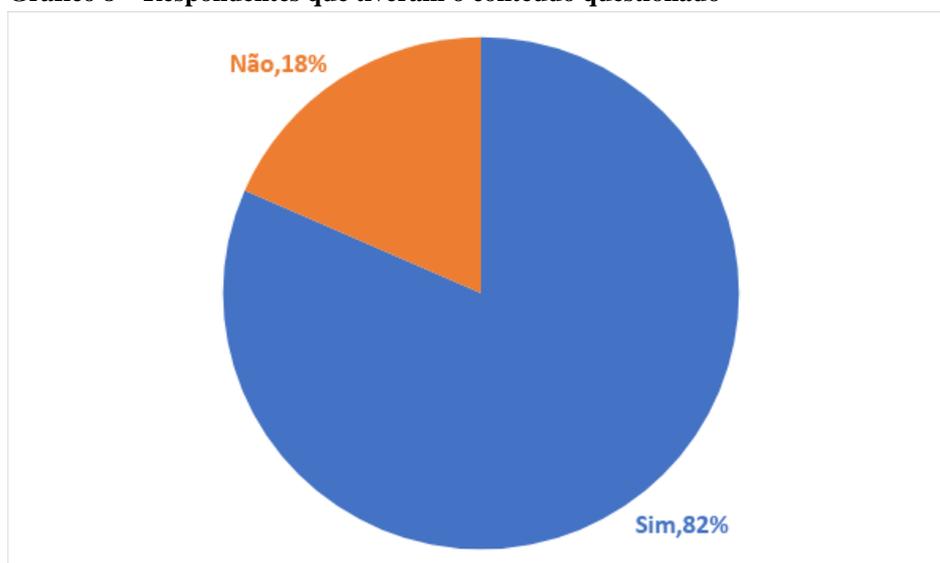


Fonte: elaborado pelo Autor (2021)

Pela análise do gráfico acima, percebe-se que os alunos constituíram o grupo de sujeitos que mais questionaram a atividade profissional dos participantes desta investigação exatamente por serem docentes de História. Os pais e/ou responsáveis pelos alunos formaram o segundo grupo mais citado pelos professores no quesito em análise. Ainda que em uma frequência bem menor, mas não insignificante e de certo modo preocupante, aparecem os colegas professores em terceiro lugar e os superiores em último.

Por seu turno, o Gráfico 8 sintetiza as respostas dadas pelos participantes em relação ao fato de terem tido, ou não, ao menos um tópico do conteúdo curricular de história que lecionam questionado no espaço escolar:

**Gráfico 8 – Respondentes que tiveram o conteúdo questionado**

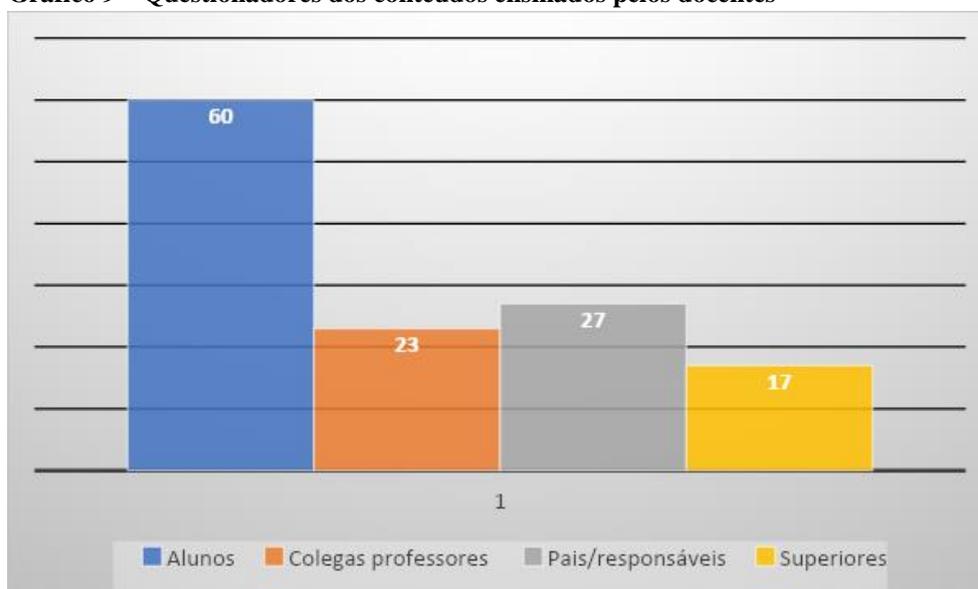


**Fonte: elaborado pelo Autor (2021)**

Em observação ao gráfico, salta aos olhos a alta porcentagem (82%) da amostra que indicou ter tido pelo menos um dos conteúdos que ministra em sala de aula questionado recentemente. Em comparação com os resultados demonstrados no Gráfico 10, o questionamento, dentro da perspectiva do revisionismo ideológico, dos tópicos curriculares de História ocorre com maior frequência do que o questionamento da autoridade dos professores de História.

Em sequência, o Gráfico 5 sumariza a frequência com que determinados sujeitos da comunidade escolar foram citados pelos 62 participantes desta pesquisa que informaram terem tido ao menos um entre os tópicos curriculares que lecionam, questionado.

**Gráfico 9 – Questionadores dos conteúdos ensinados pelos docentes**



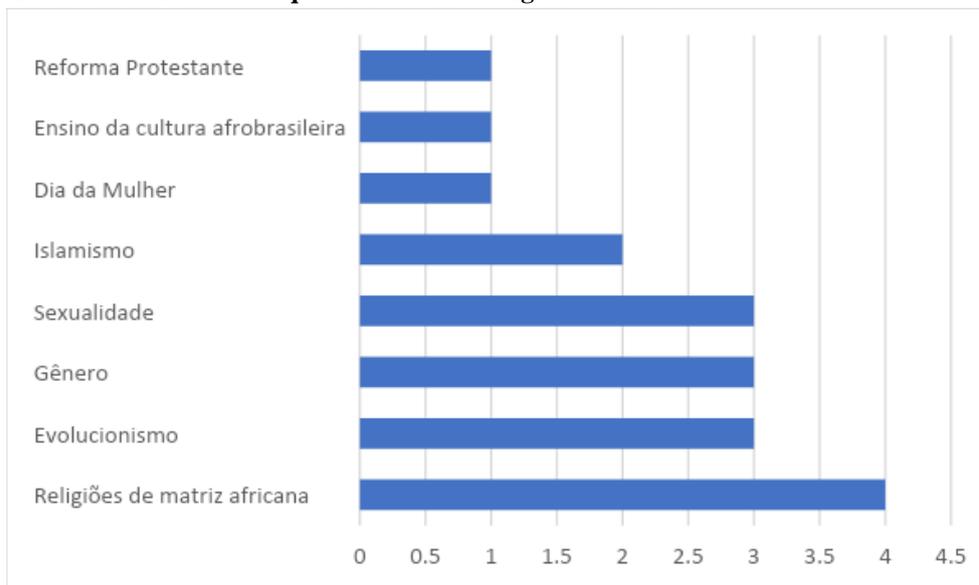
**Fonte: elaborado pelo Autor (2021)**

Observando este gráfico, chama a atenção a alta frequência com a qual os alunos foram citados como questionadores dos tópicos de conteúdo – dos 62 professores que informaram ter ao menos um conteúdo questionado no espaço escolar, 60 mencionaram que esse questionamento partiu dos alunos, um número preocupante. Em seguida, com uma frequência razoavelmente alta, aparecem os pais e/ou responsáveis pelos alunos. Com uma frequência relativamente próxima a estes, encontram-se os colegas professores. Por fim, o grupo dos superiores aparecem como o quarto grupo que mais questionou os tópicos curriculares lecionados pelos professores.

Por seu turno, além de mensurar se os professores tiveram os conteúdos curriculares que lecionam questionados no espaço escolar, inquiriu-se a respeito de quais conteúdos foram questionados. Tal questão fora formatada como resposta de texto curto, permitindo que os participantes tivessem liberdade para declarar o(s) conteúdo(s) que foi(foram) questionados no

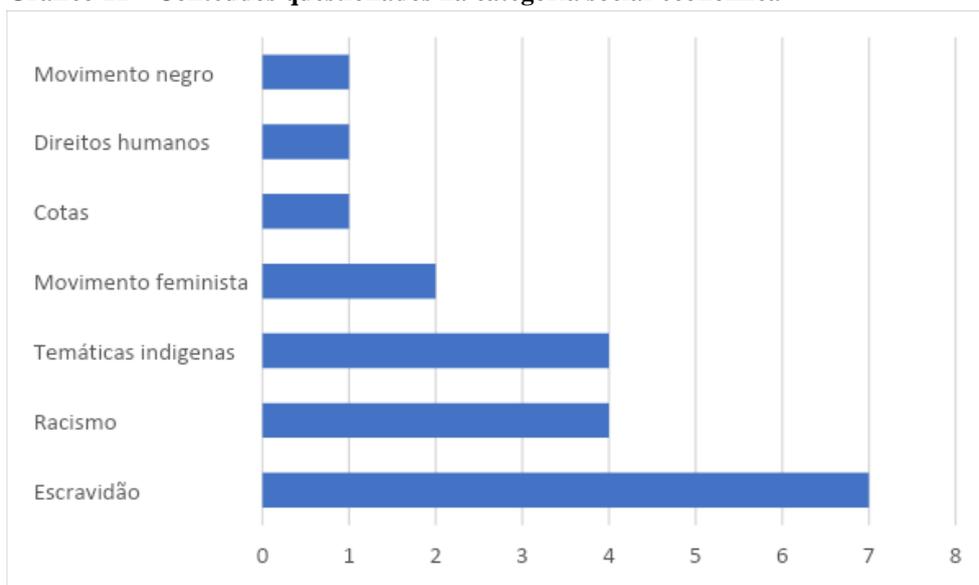
espaço escolar. Após a AC, conforme descrito na seção anterior, os dados foram reunidos em três categorias – a social-econômica, a cultural e a política – e apresentados nos gráficos a seguir:

**Gráfico 10 – Conteúdos questionados na categoria cultura**

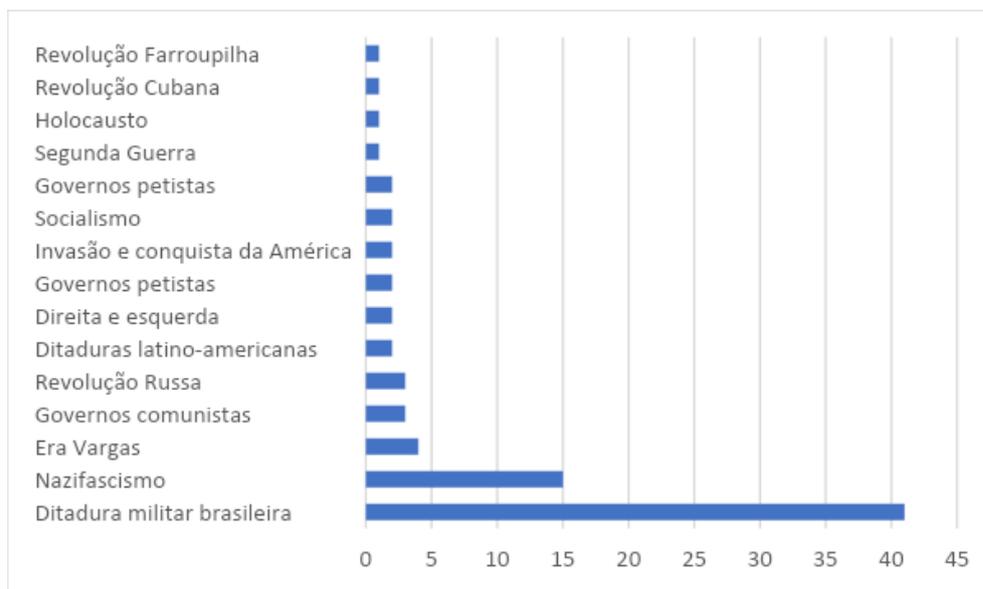


Fonte: elaborado pelo Autor (2021)

**Gráfico 11 – Conteúdos questionados na categoria social-econômica**



Fonte: elaborado pelo Autor (2021)

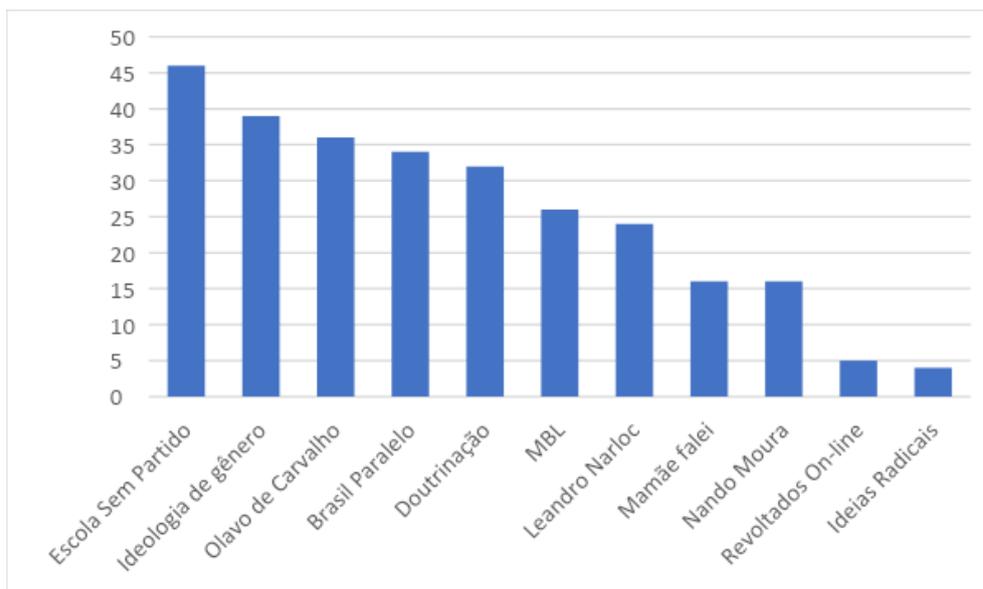
**Gráfico 12 – Conteúdos questionados na categoria política**

Fonte: elaborado pelo Autor (2021)

Pela observação dos gráficos, dois aspectos chamam a atenção. De imediato, em termos qualitativos, nota-se uma pulverização dos tópicos curriculares lecionados pelos professores que foram questionados no espaço escolar.

Um outro aspecto que se buscou mapear com o levantamento realizado residiu nas fontes de informação utilizadas para realizar os questionamentos, seja da autoridade do professor seja dos tópicos curriculares de conteúdo histórico. Neste sentido, o contato com a literatura trouxe uma série de nomes, empresas, movimentos, termos e expressões as quais, após uma catalogação, foram utilizados para a montagem desta pergunta, que foi estruturada com uma caixa de seleção com a possibilidade de uma mesma pessoa marcar diversas alternativas. Deste modo, o gráfico apresenta os resultados obtidos com essa questão:

**Gráfico 13 – Fontes citadas pelos manifestadores de revisionismo no espaço escolar**



**Fonte: elaborado pelo Autor (2021)**

Através da observação do gráfico, pode-se dividir os resultados em três grupos. Em primeiro lugar, está o grupo com uma frequência de citação pouco expressiva formado pelo Canal Ideias Radicais, com 4 menções, e o movimento Revoltados On-line, com 5 menções. Em sequência, encontra-se o grupo com razoável frequência de citações: o digital influencer Nando Moura e o Canal Mamãe Falei foram citados 16 vezes, seguidos por Leandro Narloch e o Movimento Brasil Livre com, respectivamente, 24 e 26 menções. Por fim, aparece o grupo formado por altos índices de citações, como as acusações de doutrinação, com 32 menções, o Brasil Paralelo, com 34, Olavo de Carvalho, com 36, Ideologia de Gênero, com 39, e Escola Sem Partido, com 46 menções.

Ainda que não seja possível, em decorrência de certos aspectos da coleta de dados, inferir para população os parâmetros identificados na amostra, alguns aspectos saltam aos olhos dada a enorme frequência em que ocorreram.

## 6 CAPÍTULO VI: A CONFECÇÃO DO RECURSO DIDÁTICO PEDAGÓGICO

Este capítulo tem como finalidade primordial descrever, de forma geral, o processo de produção do curso livre gerado como recurso didático-pedagógico e entregue como produto desta investigação de mestrado profissional. Deste modo, tal capítulo é composta por quatro seções, nas quais são descritos: **a)** a escolha do formato mais adequado para o recurso didático-pedagógico; **b)** o planejamento do curso livre, onde definiu-se a temática central, o objetivo geral, a ementa, o título, a forma (estruturação em módulos) e conteúdo (o tema específico) de cada aula; **c)** a preparação (pré-produção, produção e pós-produção) do material necessário para este curso; e **d)** a organização do site no qual o curso livre foi hospedado e que pode ser acessado através deste [link](#).

### 6.1 A ESCOLHA DO FORMATO DO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Tal como o objeto de estudo desta pesquisa, o formato do recurso didático-pedagógico mais adequado a ser gerado por esta investigação sofreu inúmeras alterações. A primeira alteração significativa ocorreu, conforme descrito neste texto, em relação a mudança do público-alvo do recurso: dos discentes para os docentes. Com esta primeira alteração, uma questão tornou-se central: que tipo de material deveria ser produzido em relação ao revisionismo para os professores e professoras de História? Inicialmente, pensou-se em um material escrito, algo como um guia explicativo acerca das características basilares do revisionismo ideológico ou uma pequena enciclopédia de verbetes relacionados a este fenômeno.

Todavia, esta ideia inicial foi amadurecida em decorrência do avanço do autor tanto na pesquisa bibliográfica quanto na pesquisa empírica bem como de sua experiência como docente. É fato notório que os professores da Educação Básica têm uma parte considerável de sua existência temporal consumida pelas demandas ligadas ao exercício da docência. Deste modo, considerou-se que um recurso didático-pedagógico de caráter audiovisual teria maior facilidade de consumo por parte dos professores. Nesta direção, a ideia inicial era a de confeccionar uma videoaula acerca do revisionismo ideológico. Todavia, a imersão na literatura especializada sobre a temática evidenciou a sua complexidade e a inviabilidade de condensá-la em um único vídeo, o qual ficaria ou demasiado longo ou por demais superficial. Portanto, este obstáculo conduziu à alteração do formato do recurso didático-pedagógico.

Deste modo, o projeto para uma videoaula converteu-se em um projeto para a elaboração de uma *playlist* de vídeos curtos (de 5 a 10 minutos) que, após sua confecção, seria hospedada no Youtube. Contudo, a experiência do autor desta dissertação como consumidor de cursos on-line trouxe a perspectiva de que a elaboração de um curso seria o formato mais adequado para ser entregue como o produto desta pesquisa, uma vez que, além de permitir uma organização mais sistemática do material em módulos e aulas, confere uma maior seriedade diante de quem vai consumi-lo do que uma *playlist*. Neste sentido, esta dissertação optou por entregar como recurso didático um curso livre. De acordo com a legislação (BRASIL, 2004), este formato de curso constitui-se de uma modalidade de educação não-formal, de duração variável, geralmente mais curta, e com foco direto em uma aprendizagem bastante específica e que pode ser ofertado tanto de forma presencial quanto à distância.

## 6.2 O PLANEJAMENTO DO CURSO LIVRE

Escolhido o formato do recurso didático-pedagógico, partiu-se para a **próxima etapa** desta fase: o planejamento do curso. Em primeiro lugar, tratou-se de delimitar a temática central deste. Inicialmente, pensou-se em uma abordagem de caráter mais amplo do revisionismo ideológico e, subsequentemente, na delimitação de uma temática específica deste fenômeno: sua abordagem do regime militar brasileiro. Todavia, o contato com os dados coletados, a pesquisa bibliográfica e as conversas entre o autor desta pesquisa e sua orientadora conduziram ao entendimento de que o curso em questão deveria concentrar-se na primeira opção, uma abordagem mais ampla do revisionismo. Neste sentido, como desdobramento deste entendimento, definiu-se como objetivo geral do curso a tarefa de promover a compreensão crítica das características basilares do fenômeno em questão. Destas escolhas iniciais, adveio o nome escolhido para este curso – **REVIDE** – originado da contração dos vocábulos **revisionismo** e **ideológico** que, juntos, formam a expressão escolhida por Napolitano & Junqueira (2019) para caracterizar, conforme visto, o atual repertório de informações históricas conservadoras.

Em relação à ementa, considerou-se, a partir do contato com a literatura especializada, a necessidade de focalizar, no perpassar do curso, três pontos-chaves para se atingir uma compreensão crítica do revisionismo ideológico. Em primeiro lugar, faz-se imperativo a distinção teórica dos conceitos de negacionismo e revisionismo, bem como uma exploração das características deste último. É necessário, também, para garantir que a compreensão crítica ocorra, focar uma discussão sobre a diáde direita-esquerda (com ênfase no primeiro

elemento). Por fim, ainda que de forma bastante sutil, faz-se necessário uma breve menção às lógicas das redes sociais, ambientes nos quais o revisionismo ideológico circula de forma ampla.

Por seu turno, em relação à estruturação do curso, fora adotada a estratégia de afunilamento como fio condutor para o seu desenvolvimento e o mesmo foi estruturado em seis módulos. Cada módulo foi constituído por um número variável de aulas, a depender do assunto de cada um. Neste sentido, o conteúdo propriamente dito do curso começou com uma discussão sobre o espectro político à direita, passando por uma menção à lógica das redes sociais, até adentrar, de fato, na temática relacionada ao revisionismo ideológico. Desta maneira, o Módulo 1 concentra-se em apresentar a proposta do curso em questão e alguns pormenores necessários para a sua realização, o Módulo 2 dedica-se a encetar uma compreensão crítica das direitas em relação à sua definição, atual configuração e razões de seu fortalecimento. Por sua vez, o Módulo 3 enfoca, de modo bastante sintético, alguns aspectos relacionados à lógica das redes sociais, os quais podem lançar algumas luzes acerca do processo de difusão do revisionismo ideológico pelo universo digital. Em sequência, o Módulo 4 cuida de diferenciar os conceitos de negacionismo, revisão historiográfica e revisionismo ideológico, com ênfase nas características deste último. Por fim, o Módulo 5 traz uma avaliação do curso a ser feita pelos professores que o realizarem.

### 6.3 A ROTEIRIZAÇÃO DAS AULAS DO CURSO

Planejado o curso, partiu-se para o processo de roteirização das videoaulas. Neste sentido, nos parágrafos seguintes, descreve-se, de forma sucinta, o conteúdo de cada uma das aulas que compõem o curso.

Conforme mencionado, o Módulo 1, intitulado como **Considerações iniciais**, tem por finalidade basilar realizar uma introdução para o curso e está dividido em três aulas. A **Aula 01, Apresentação do autor** possui um objetivo bastante simples, qual seja, o de apresentar o autor do curso, trazendo à baila informações sobre sua formação e atuação profissional; além disso, assinala também um dado importante em relação à origem do curso – o resultado de uma dissertação de mestrado profissional. Por seu turno, **Apresentação do curso** é a segunda aula do curso. Foi concebida com a finalidade de apresentar a sua proposta. Deste modo, a aula dedica-se a apresentar a estruturação do curso em cinco módulos e apontar a temática de cada um em específico: a) Considerações iniciais; b) O espectro político à direita; c) A lógica das redes sociais; d) O revisionismo; e) A avaliação. Este módulo encerra com a terceira aula do

curso, chamada de **Canais de comunicação**. Tal aula destina-se a assinalar os meios pelos quais os cursistas, se assim desejarem, podem interagir tanto entre si quanto com o autor do curso.

Por sua vez, chamado de **A Bíblia, o mercado e a bala**, o módulo 2 concentra-se em promover a análise de alguns aspectos correlacionados à direita do espectro político. É um módulo particularmente denso e, portanto, foi dividido em 6 aulas. A primeira aula deste módulo (e a quarta do curso), cujo nome é **As categorias de direita e esquerda**, foca-se em apresentar uma discussão teórica acerca dos conceitos de direita e esquerda. Para tanto, lançou-se mão de três referências bibliográficas: **a)** o capítulo introdutório do livro **Direita, volver! O retorno da direita e o ciclo político brasileiro** chamado de **Elementos de reflexão sobre o tema da direita (e esquerda) a partir do Brasil no momento atual** e escrito por Sebastião Velasco e Cruz; **b)** alguns capítulos do livro **Direita e Esquerda. Razões e Significados de uma distinção política**, de autoria de Norberto Bobbio; e **c)** e o **Epílogo: the grand dichotomy of the twentieth century**, escrito por Steven Lukes e parte da obra **The Cambridge History of Twentieth-Century Political Thought**.

Em seguida, **Breve cronologia dos conceitos de direita e esquerda**, a segunda aula deste módulo e a quinta do curso, traz, como o próprio nome explicita, um histórico sintetizado das maneiras pelas quais os conceitos em questão foram entendidos no perpassar dos séculos XIX e XX. Neste sentido, as referências principais para esta aula são o capítulo 4 **O que restou da esquerda**, presente no livro **O novo século**, de autoria do historiador Eric Hobsbawm, novamente o texto de Velasco e Cruz e o artigo **Partidos, programas e o debate sobre esquerda e direita no Brasil**, dos autores Gabriela da Silva Tarouco e Rafael Machado Madeira.

Na sequência, a terceira aula do módulo 02 e a sexta do curso, **A atual configuração das direitas brasileira**, analisa as maneiras pelas quais a recente desenvoltura do espectro político à direita vem sendo classificada pela recente literatura científica especializada na temática e aponta uma possibilidade, entre uma miríade de formas encontradas, para nomear tal fenômeno. As referências bibliográficas para esta aula são o capítulo **A reemergência da direita brasileira**, escrito por Luís Felipe Miguel e integrante do livro **O ódio como política: a reinvenção das direitas brasileiras**, a dissertação de mestrado **Nova direita ou velha direita com wi-fi? Uma interpretação das articulações da "direita" na internet brasileira** defendida por Leonardo Salles, e os artigos **Neofascismo, "nova república" e a ascensão das direitas no Brasil** e **A nova polarização política nas eleições de 2014: radicalização ideológica da direita no mundo contemporâneo do Facebook** escritos, respectivamente, por Odilon Caldeira Neto e Brugnago & Chaia.

Já **A extrema direita brasileira**, quarta aula do módulo em questão e sétima do curso, tem por objetivo identificar e caracterizar os diversos posicionamentos que compõem a parte mais radical das direitas em nosso país. A principal referência para esta aula encontra-se no já citado capítulo de livro escrito por Luís Miguel Felipe. Por seu turno, a quinta aula do módulo 02 e a oitava do curso, intitulada **O fortalecimento do espectro político da direita**, traz algumas hipóteses aventadas pela literatura científica especializada na temática a respeito de tal fortalecimento. A referência bibliográfica central para esta aula é o artigo **Intelectuais da ‘nova direita’ brasileira: ideias, retórica e prática política**, escrito pelos pesquisadores Jorge Chaloub e Fernando Perlatto. Por seu turno, a última aula deste módulo, **O fortalecimento do espectro político da direita – parte II**, continua a discussão iniciada na aula anterior. A opção por dividir a temática final deste módulo em duas aulas decorreu da complexidade da mesma.

Encerrado este módulo, tem início o **Módulo 03: A lógica das redes sociais**. É um módulo bastante sintético, composto de apenas uma aula, a qual tem por finalidade sinalizar alguns aspectos de interesse em relação ao espaço primordial a partir do qual o revisionismo ideológico é difundido – as redes sociais. Para esta aula, a principal referência é o artigo **As mídias digitais como ferramentas de manipulação de processos eleitorais democráticos: uma análise do caso Brexit**, de autoria das pesquisadoras Danielle Jacon Ayres Pinto e Isabela Moraes.

Por seu turno, o **Módulo 04: A palavra camaleônica** adentra, enfim, na temática do revisionismo. No perpassar de tal módulo, que contabiliza um total de 3 aulas, sistematiza parte das discussões feitas pela literatura científica especializada. Nesta direção, a primeira aula deste módulo e a décima do curso, **Um breve histórico do vocábulo revisionismo**, acompanha o surgimento do termo em questão no debate teórico travado no interior do marxismo; sua migração para o âmbito da historiografia; e o caráter polissêmico e polêmico, o qual o vocábulo revisionismo adquiriu a partir de então. Nesta aula, utiliza-se o capítulo **Revisão e revisionismo histórico**, que integra o livro **Passados, modos de usar**, escrito pelo historiador italiano Enzo Traverso.

Em seguida, a aula 02 deste módulo (e a décima primeira do curso), nomeada de **Revisão historiográfica**, tem por finalidade rememorar determinados pontos importantes do trabalho de um historiador, a fim de delimitar as diferenças entre um processo de revisão levado a cabo pelos ditames do método histórico e aquela gerenciada pelo revisionismo ideológico. O texto que serve de referência bibliográfica para esta aula é o célebre capítulo **A operação historiográfica**, parte da obra **A escrita da história**, de Michel de Certeau. Na sequência, a derradeira aula deste módulo e a décima segunda deste curso, chamada de **Revisionismo**

**ideológico**, sistematiza alguns apontamentos encontrados na literatura científica especializada que auxiliam na compreensão do tema da aula. Foram utilizados como referências os artigos **Uma história ensinada para Homer Simpson: negacionismos e os usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade** e **Os tempos da independência: entre a história disciplinar e a história como serviço** escritos, respectivamente, por Sonia Meneses e Rodrigo Turin.

Por fim, no último módulo, **Avaliação**, os professores que realizaram o curso serão convidados a deixarem as suas impressões acerca do mesmo. Faz-se necessário salientar que não se trata de uma avaliação do aproveitamento do curso pelos professores e sim uma avaliação de como os professores aproveitaram o curso no sentido de coletar dados que sirvam de subsídios para futuras melhorias.

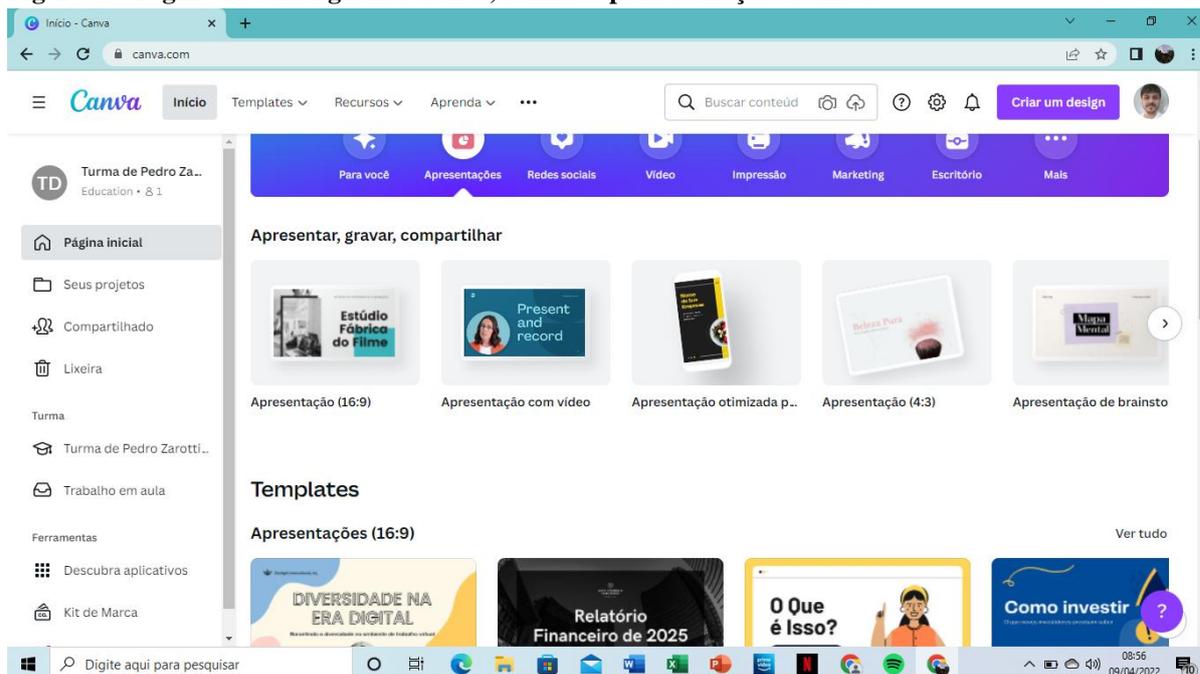
#### 6.4 A PRODUÇÃO E GRAVAÇÃO DAS VIDEOAULAS

Com esta seção, descreve-se o processo de produção da parte audiovisual das aulas que compõem o curso bem como de sua gravação.

Em primeiro lugar, tratou-se de definir o modelo a partir do qual as aulas seriam apresentadas. Neste âmbito, os dois modelos mais usuais são: **a)** a montagem de um cenário que simule uma sala de aula, com, pelo menos, dois de seus elementos essenciais – a lousa ou algo que cumpra essa função e o professor; e **b)** a execução do roteiro da aula através da organização de slides. Após um teste com ambos os modelos – realizados principalmente em decorrência do ensino remoto forçado pela Pandemia de Covid-19, optou-se por lançar mão deste último recurso, uma vez que a montagem de um cenário que simulasse uma sala de aula demandaria, para gerar um material audiovisual de boa qualidade, a aquisição de equipamentos de captação de áudio e de imagem para além das possibilidades financeiras do autor desta investigação.

Escolhido o formato de apresentação das aulas, passou-se para a etapa da produção dos slides. Entre os softwares disponíveis para a execução desta tarefa, escolheu-se o **Canva**, um editor gráfico – conforme é possível observar na **Figura 3** – que possibilita, entre uma miríade de outras funções, a criação de apresentações em formato de slides a partir de modelos prontos ou criados pelo próprio usuário. A opção por tal software adveio de o autor desta pesquisa possuir uma conta premium, fornecida pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, o que permite o acesso a uma série de funcionalidades adicionais.

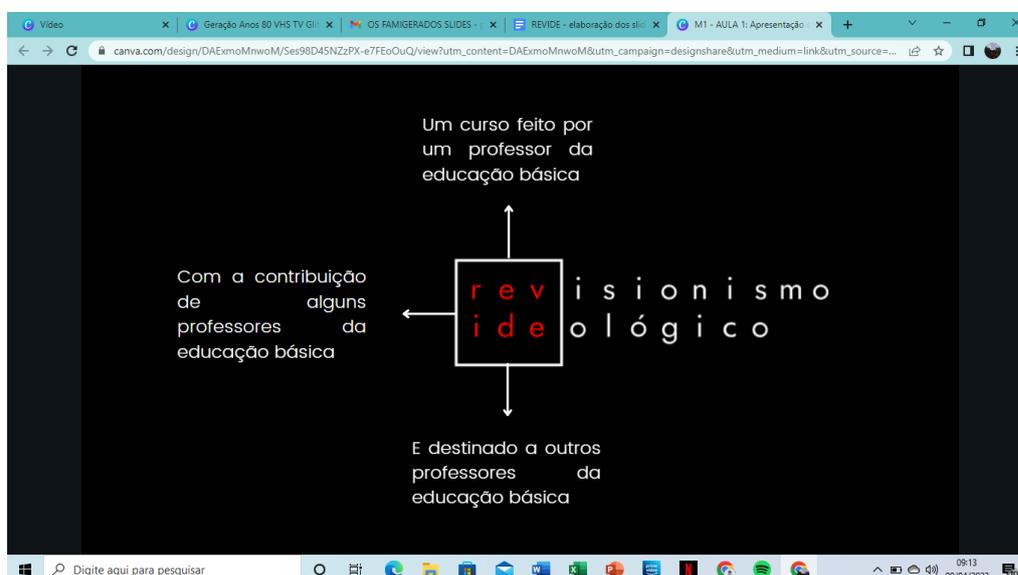
**Figura 4 – Página do editor gráfico Canva, utilizado para a criação de slides**



Fonte: elaborado pelo Autor (2022)

Com o editor de slides escolhido, teve início a produção em consonância com o roteiro sucintamente apresentado na seção anterior. Com a finalidade de criar uma identidade visual para o curso, buscou-se, primeiramente, definir a paleta de cores a ser utilizada na criação dos slides. Após alguns testes, que levaram em consideração que a experiência de consumo das aulas pode ocorrer tanto em aparelhos de telefonia móveis ou em computadores pessoais, três cores foram escolhidas para compor a paleta do curso: preto, branco e vermelho. De todas as possibilidades testadas, o uso em conjunto de tais cores mostrou-se o mais adequado para se obter uma boa experiência na leitura fragmentos textuais que aparecem nos slides, conforme é possível observar na figura a seguir:

**Figura 5 – Exemplo de slide de uma das aulas do curso**

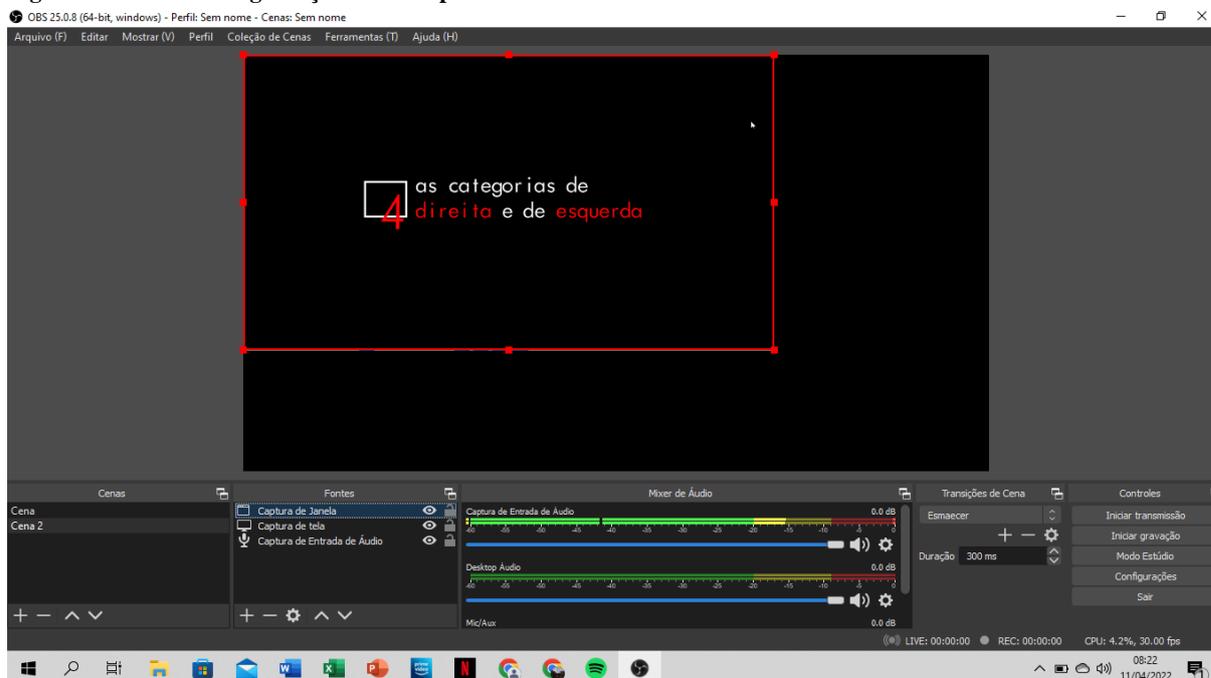


Fonte: elaborado pelo Autor (2022).

Por fim, processou-se a produção dos conjuntos de slides necessários para cada aula do curso. Esta etapa foi bastante dispendiosa e complexa de ser realizada, dada a necessidade de estabelecer uma economia de informações textuais para que cada slide atingisse a forma mais adequada para auxiliar na compreensão da temática da aula em curso, sem que o slide cumprisse uma mera função ilustrativa ao que será exposto no curso e evitando, também, uma quantidade excessiva de informações. Neste ínterim, cerca de 130 slides foram produzidos para suportar as aulas que compõem o curso.

Com os slides prontos, deu-se o processo de gravação das aulas. De início, fez-se imperativo definir um programa adequado para a gravação das aulas. Após algumas pesquisas e testes, escolheu-se o *Open Broadcaster Software*, popularmente conhecido como OBS Studio. Tal software possibilita tanto gravações de tela do computador quanto a sua transmissão para a realização das chamadas *lives*. A opção por este software decorreu de dois de seus aspectos. De pronto, contaram pontos a seu favor o fato de o mesmo ser liberado a todos os usuários, inexistindo uma versão gratuita e uma versão paga. Em seguida, o OBS possui um conjunto bastante robusto de funcionalidades que permitem uma gravação bastante eficiente e dinâmica, conforme mostra a figura a seguir.

Figura 6 – Interface de gravação de aulas pelo OBS Studio



Fonte: elaborado pelo Autor (2022)

Escolhido o software, as aulas foram gravadas, encerrando-se essa etapa do processo de elaboração do curso.

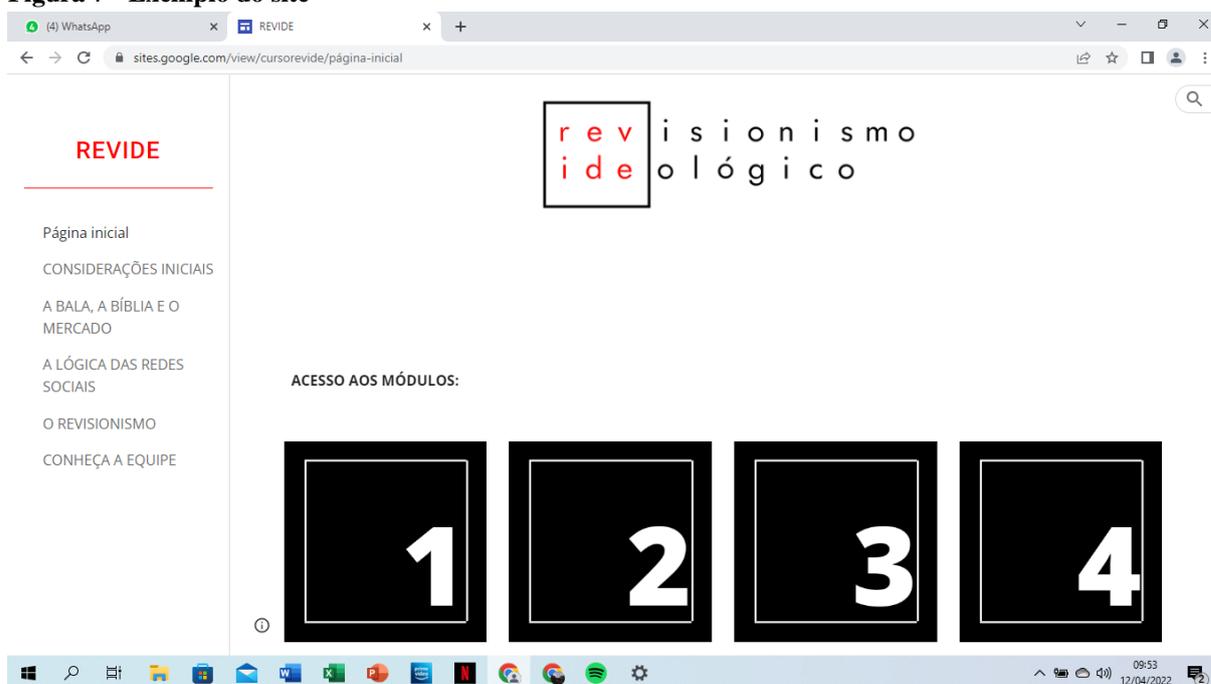
## 6.5 A CRIAÇÃO DO SITE PARA O CURSO

Nesta seção, descreve-se como ocorreu a organização do site para a hospedagem do curso. Esta fase da produção deste recurso didático-pedagógico teve duas etapas: **a)** o *upload* das videoaulas para uma plataforma de vídeos e **b)** a criação do site para organização do curso.

Em relação a primeira etapa, escolheu-se o Youtube como o local em que as videoaulas seriam depositadas. A opção por este local de armazenamento adveio de um conjunto de aspectos. Inicialmente, esta plataforma possui uma interface bastante amigável e intuitiva, configurando o *upload* das videoaulas como um processo fácil. Em seguida, concorreu para esta escolha a experiência do autor desta pesquisa com a utilização Youtube para disponibilizar as aulas que produziu durante o ensino remoto necessário durante a Pandemia de Covid-19. Por fim, teve peso a facilidade com que é possível linkar o endereço onde se encontram depositadas em outros sites, aspecto necessário para que se crie uma boa experiência de consumo das aulas por parte de quem fará o curso. Deste modo, as 13 videoaulas que compõem o curso receberam um *upload* para o Youtube.

Para a segunda etapa, a criação do site, o autor deste trabalho recebeu uma ajuda externa de sua amiga Maria Clara Pires Barbosa, a qual cuidou de toda essa parte, entregando, conforme é possível observar na figura a seguir, o site finalizado.

**Figura 7 - Exemplo do site**



**Fonte: elaborado pelo Autor (2022)**

Finalizado o site, encerra-se esta fase da pesquisa, com a entrega do recurso didático-pedagógico.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenômeno do revisionismo ideológico (NAPOLITANO; JUNQUEIRA, 2019). encontra-se em ascensão desde meados da década anterior, tem constituído um considerável repertório de informações acerca do passado. Tal repertório, em grande difusão pelo ciberespaço (RODRIGUES, 2018), tem chegado, em diferentes intensidades, ao espaço escolar e, ainda que os alunos sejam os sujeitos com maior envolvimento com este fenômeno, estes não detêm exclusividade em sua difusão nas escolas. De qualquer maneira, o revisionismo ideológico se converteu em uma situação problemática para ensino de História, e que, portanto, recebeu um tratamento científico nesta pesquisa.

Deste modo, o objetivo geral deste estudo, a relembrar, o de confeccionar uma proposta formação continuada sobre o revisionismo ideológico, logrou êxito. Conforme exposto em outros momentos deste texto, esta investigação deixa como legado o **REVIDE**, um pequeno curso que tem como proposta um exercício de compreensão crítica de algumas facetas do fenômeno chamado neste trabalho de revisionismo ideológico. Espera-se que este recurso didático-pedagógico, elaborado por um professor de História da educação básica – em parceria com os outros docentes que participaram desta pesquisa – a partir da oportunidade que teve de cursar o mestrado em uma grande universidade, auxilie a seus colegas diante de um problema que tem afetado, em diferentes graus, o exercício da atividade profissional da categoria.

Nesta direção, o primeiro objetivo específico desta dissertação, identificar as características do processo de formação continuada de professores, também foi atingido. Evidentemente, a pesquisa bibliográfica não foi de enorme exaustividade a ponto de tornar-se uma revisão sistemática tampouco cobriu a literatura científica em outras línguas. Todavia, os documentos bibliográficos identificados e analisados constituíram um referencial teórico, embora sintético, suficientemente denso para orientar a confecção de uma proposta de formação continuada. Deste modo, além de conceituar esta etapa da formação docente, identificou-se na literatura especializada uma série de sugestões e considerações para a condução de uma proposta de formação continuada que foram transformadas em orientações que direcionaram o andamento desta pesquisa.

O segundo objetivo específico, que residiu em caracterizar o revisionismo ideológico à direita, também foi bem-sucedido. Conforme exposto, a pesquisa bibliográfica para a consecução deste objetivo fora bastante complexa e dispendiosa. Percebeu-se que quase não há consensos na literatura especializada acerca desta temática. Tal falta de consenso parece manifestar-se em razão de um certo paradoxo: os conceitos de revisionismo e de negacionismo,

até então razoavelmente marginais na literatura especializada em língua portuguesa, começaram a ser mobilizados de forma intensa para caracterizar a emergência (ou insurgência) de um determinado repertório de informações sobre o passado. Neste sentido, durante o levantamento bibliográfico, explorou-se um material quantitativamente extenso a respeito desta temática. Tal como explicitado em outro momento deste trabalho, optou-se por realizar a pesquisa bibliográfica com foco no conceito de revisionismo e, com este procedimento, foi possível caracterizar, ainda que de forma não exaustiva, este fenômeno e constituir um material bibliográfico útil para compor o conteúdo da proposta de formação continuada fruto desta investigação de mestrado.

Por seu turno, o terceiro objetivo desta pesquisa, analisar determinadas características relacionadas às experiências de docentes da educação básica com o revisionismo ideológico, foi atingido também. De acordo com a literatura sobre formação continuada, as propostas para esta etapa da atividade docente devem agir sobre situações problemáticas específicas vivenciadas pelos professores. O autor deste trabalho teve algumas experiências com o chamado revisionismo ideológico. Todavia, tais experiências eram insuficientes para realizar uma contextualização empírica a qual atuasse como suporte para a confecção do curso livre sobre o revisionismo ideológico. Neste sentido, a identificação de outros docentes que também vivenciaram ou presenciaram manifestações deste fenômeno no espaço escolar e o inventário de determinadas características relacionadas a situação problemática foram de grande auxílio para o direcionamento temático dado ao recurso didático-pedagógico gerado por esta investigação.

Em relação às questões metodológicas, realizar uma investigação científica sob a lógica de um mestrado profissional foi, desde o início, um enorme desafio. Contudo, o entendimento de que este tipo de pesquisa é de natureza aplicada (BRASIL, 2009; GATTI, 2014) representou um divisor de águas em relação ao movimento metodológico realizado nesta investigação. Nesta direção, esta pesquisa partiu da escolha de um problema presente no contexto de atuação profissional de seu autor, em seguida buscou na literatura especializada uma compreensão teórica de tal problema bem como formas de tratá-lo, e por fim, propôs uma intervenção – uma proposta de formação continuada sobre o revisionismo ideológico do Regime Militar Brasileira (1964-1985).

Para tanto, foram mobilizados dois procedimentos técnicos: a pesquisa bibliográfica e o levantamento. Aquela teve por objetivo a constituição do referencial teórico sobre o qual esta pesquisa pode se estruturar enquanto este buscou identificar subsídios empíricos para aumentar a compreensão do revisionismo ideológico. Neste levantamento, realizou-se uma abordagem

quantitativa de variáveis qualitativas a respeito do fenômeno em questão. Os dados foram coletados através de um questionário, criado a partir do *Google forms*, distribuído via correio eletrônico e aplicado sobre a população formada pelos alunos e egressos do Mestrado Profissional em Ensino de História de todo o país. O material gerado por esta coleta foi submetido à Análise Exploratória de Dados e à Análise de Conteúdo.

Por seu turno, em relação às dificuldades, o maior obstáculo desta dissertação foi a de realizar uma pesquisa a partir das especificidades do mestrado profissional. Esse obstáculo atravessou, de modo diametral, todas as etapas envolvidas na realização desta pesquisa. Houve dificuldade em relação a como reelaborar a situação problemática identificada em um problema de pesquisa. O levantamento bibliográfico também foi marcado pela complexidade no sentido de promover a articulação entre dois focos de discussão teórica não necessariamente dependentes – um acerca de compreender a situação problemática e outra sobre como promover a intervenção sobre tal situação. As especificidades do mestrado profissional também tomaram de assalto o encaminhamento metodológico desta pesquisa: se este deve ser focar na construção de um recurso didático-pedagógico ou se deve concentrar-se exclusivamente no desenvolvimento da pesquisa e, em seguida, a partir dos subsídios advindos da mesma, criar tal recurso.

Outra dificuldade enfrentada na condução desta pesquisa concentrou-se na ausência de conhecimento prévio deste autor em relação a uma série de temáticas. Em relação à esfera teórica, ignorava-se as discussões acerca da formação continuada de professores por completo, formava-se uma vaga ideia do negacionismo do Holocausto, desconhecia o termo revisionismo e havia algum conhecimento acerca das categorias de direita e de esquerda. Na esfera metodológica, a mobilização de uma abordagem quantitativa representou, durante parte considerável do desenvolvimento da pesquisa, um enorme desafio a ser transportado. Deste modo, além de uma enorme fatia de tempo ter sido dispendida nos estudos destas temáticas, estes realizaram-se de forma simultânea, ou seja, a pesquisa bibliográfica, a caracterização metodológica da investigação e a coleta de dados foram realizados de modo intensamente intercalado, aspecto que contribuiu para deixar esta dissertação com algumas fragilidades e deficiências, especialmente acerca do processo de coleta e análise dos dados. A título de exemplo, pode-se citar que, quando o questionário foi construído, a tipologia proposta por Napolitano & Junqueira (2019) ainda não havia sido adotado para nortear a pesquisa bibliográfica e, paralelamente, este autor iniciava os estudos sobre os procedimentos técnicos mais adequados à análise dos dados, aspectos que, no momento da análise dos dados, forçaram

o descarte de determinado material coletado o qual se mostrou inadequado para análise que estava em curso.

Por fim, uma outra dificuldade que emergiu durante a realização da pesquisa tratou-se do início da pandemia de COVID-19. O clima de incerteza e de medo diante do desconhecido, o isolamento social, as aulas, seja como aluno ou como professor, de forma remota, a crise econômica e sanitária, a instabilidade política, os falecimentos, a torrente de negacionismos enfim, o colapso em suas mais diversas nuances constituíram uma enorme pressão que marcou boa parte do desenvolvimento desta pesquisa. Tal fenômeno deixou suas marcas neste trabalho.

Para finalizar o texto desta investigação, algumas indicações para futuros estudos são feitas. De início, seria interessante uma investigação quantitativa que, com os devidos cuidados metodológicos, replicasse esta pesquisa sobre as manifestações de revisionismo ideológico no espaço escolar de modo a permitir que os dados pudessem ser submetidos a uma estatística inferencial a qual fornecesse um panorama mais assertivo acerca da frequência em que ocorre este fenômeno no espaço escolar bem como algumas de suas características. Ainda sobre uma abordagem quantitativa, seria interessante um estudo que constituísse amostras de grupos pareados (homens e mulheres, brancos e negros, docentes de escola pública e de escola privada) para realizar testes de associação e verificar se existe ou não dependência entre a ocorrência do revisionismo e os grupos pareados.

Em relação a estudos qualitativos, seriam interessantes, para gerar um aprofundamento do conhecimento científico acerca da temática, estudos de caso que investigassem os episódios do cotidiano escolar em que ocorreram as manifestações de revisionismo ideológico. Seria interessante, também, estudos que alargassem a perspectiva de compreensão da ocorrência deste fenômeno para além da percepção dos docentes, incluindo outros sujeitos da comunidade escolar, desde aqueles que presenciaram estas manifestações até aqueles que as provocaram no espaço escolar.

E, especificamente para os futuros ingressantes no PROFHSTÓRIA que se interessarem por gerarem propostas de formação continuada, um estudo que gerasse um recurso sobre a circulação do revisionismo ideológico – ou mesmo de informações – nas redes sociais, traria uma enorme contribuição para esta categoria profissional que, bravamente, tem resistido e combatido esses repertórios de informações sobre o passado.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo. 5ª Ed. Cortez. 2007.
- ALGEBAILLE, E. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, G. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ-LPP, 2017.
- ALMADA, P. Jair Bolsonaro e a Comissão Nacional da Verdade: Notas sobre o revisionismo e o negacionismo. 2021. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/348630142>.
- ALVARADO-PRADA, L; FREITAS, T; FREITAS, C. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.
- ANDRADE, J. **O revisionismo de Eduard Bernstein e a negação da dialética**. Dissertação (Mestrado em sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo: 2006.
- ANDRÉ, M. A formação do pesquisador da prática pedagógica. **PLURAIS: Revista Multidisciplinar**. Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, jan./abr. 2016. Disponível em:
- ASSIS, R. **As influências nos Pinóquios e a resistência nos Gepetos: como os discursos negacionistas vêm adentrando as aulas de História**. Dissertação (Mestrado profissional). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História. Rio de Janeiro, 2020.
- AVILA, Felipe Alves Pereira; GILL, Lorena Almada. O negacionismo como prática de falsificação da história. In: **ENPOS**, 19, 2017, Pelotas. Anais eletrônicos... Pelotas: UFPL, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2XNCI8w>.
- BARBETTA, P. **Estatística aplicada às ciências sociais**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BITTENCOURT, C. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.
- BOBBIO, N. **Direita e Esquerda**. Razões e Significados de uma distinção política. São Paulo: Editora UNESP, 1995.
- BRACARENSE, P. **Estatística aplicada às ciências sociais**. Curitiba: IESDE Brasil, 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional. Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, Brasília, DF, dez 1996.**

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. **Portaria normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Brasília, DF, dez 2009.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 12 de setembro de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 12 de dezembro de 2021.

BRUGNAGO, F.; CHAIA, V. A nova polarização política nas eleições de 2014: radicalização ideológica da direita no mundo contemporâneo do Facebook. **Aurora: revista de arte, mídia e política**, São Paulo, v.7, n.21, p. 99-129, out.2014-jan.2015. Disponível em: <https://bitly.com/jareI6>. Acesso em 11 de dezembro de 2021.

NETO, O. C. Neofascismo, “nova república” e a ascensão das direitas no Brasil. Conhecer: debate entre o público e o privado, [S. l.], v. 10, n. 24, p. 120–140, 2020. DOI: 10.32335/2238-0426.2020.10.24.2060. Disponível em: <https://bitly.com/TKOjdg>. Acesso em: 11 dez. 2021.

CARAPANÃ. A nova direita e a normalização do nazismo e do fascismo. In: GALLEGO, E. **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.

CARVALHO, Roldão Pires; MARTINI, Mara Rovida. Escravidão e racismo: Análise sobre uma das abordagens dos grupos conservadores-liberais. **REGIT**, v. 10, n. 2, p. 39-57, dez. 2018. ISSN 2359-1145. Disponível em: <https://bit.ly/3lNkvjn>. Acesso em: 18 Set. 2021.

CASTELLS, M. **Ruptura: a crise da democracia liberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CERTEAU, Michel. **A invenção do Cotidiano 1 - Artes de Fazer**. Rio de Janeiro, Ed. Vozes. 1998.

CHALOUB, J.; PERLATTO, F. Intelectuais da ‘nova direita’ brasileira: ideias, retórica e prática política. **Insight Inteligência**. Rio de Janeiro, v. 1, p. 25-42, 2016. Disponível em: <https://inteligencia.insightnet.com.br/a-nova-direita-brasileira-ideias-retorica-e-pratica-politica/>. Acesso em 12 de dezembro de 2021.

CEPEDA, V. A Nova Direita no Brasil: contextos e matrizes conceituais. **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, v.23, n.2, mai./ago 2018. Disponível em: <https://bitly.com/jaAqxKm>. Acesso em 11 de dezembro de 2021.

CHAUI, Marilena. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001

COMIN, A. O futuro não é mais como costumava ser: a crise brasileira em perspectiva global. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, volume especial, p. 59-70, Junho 2017. Disponível em: <https://bitly.com/PDJY1Z>. Acesso em 11 de dezembro de 2021.

COSTA, I. **Dialética do marxismo cultural**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

COSTA PINTO, E. **Bolsonaro e os quartéis: a loucura como método**. Texto para discussão 006. Rio de Janeiro, Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://bitly.com/jyTez0>. Acesso em 11 de dezembro de 2021.

CRESTANI, L. Ensino de história, história pública e as TDICS na construção do saber histórico. **XIII Encontro Estadual de História – História e mídias: narrativas em disputa**.

DO COUTO NETO, G. H. A “nova direita” no YouTube: conservadorismo e negacionismo histórico sobre a Ditadura Militar brasileira. **Revista Ágora**, n. 29, p. 83–103, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2XMSJvr>. Acesso em: 18 set. 2021.

DÓRIA PAULO, P. Os mitos da Brasil Paralelo – uma face da extrema-direita brasileira (2016-2020). **REBELA – Revista Brasileira de Estudos Latinos-Americanos**, v.10, n.1., p. 101-110, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://bitly.com/uLAB5P>. Acesso em 11 de dezembro de 2021.

ESCOSTEGUY FILHO, J. C. Batalhas públicas pela história nas redes sociais: articulações para uma educação histórica em direitos humanos. **Revista História Hoje**, v. 8, n. 15, p. 39-65, 2019. Disponível em: <https://bitly.com/1Ah5IH>. Acesso em 11 de dezembro de 2021.

FERNANDES, A. Formação continuada de professores “no” e “para” o trabalho: questões e reflexões a partir da teoria crítica da sociedade. **RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, V. 100, Nº 254, p. 82-95, 2019. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3289/3024>. Acesso em 12 de dezembro de 2021.

FLICK, U. **Desenho na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTOURA, O. Narrativas históricas em disputa: um estudo de caso no YouTube. **Revista Estudos Históricos**, V. 33, Nº 69, 2020. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/79826>. Acesso em 12 de dezembro de 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo:

Paz e Terra, 2002.

GALASTRI, L. **Gramsci, marxismo e revisionismo**. Campinas: Autores Associados, 2015 (Coleção educação contemporânea).

GALINDO, C; INFORSATO, E. Formação continuada de professores – impasses, contextos e perspectivas. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v.20, n.03, p. 463-477, setembro-dezembro de 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9755>. Acesso em 12 de dezembro de 2021.

GARCIA, C. **Formação de professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GASPARELO, R; SCHNECKENBERG, M. Formação continuada de professores: racionalidade técnica *versus* desenvolvimento profissional. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. esp.2, p. 1119-1134, novembro, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10185>. Acesso em 12 de dezembro de 2021.

GATTI, B. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/abstract/?lang=pt> Acesso em 12 de dezembro de 2021.

GATTI, B; BARRETO, E. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B.; BARRETO, E.; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B; BARRETO, E.; ANDRÉ, M; ALMEIDA, P. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GALLEGO, E. **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.

GENARI, É. **Revisionismo, memória e ensino de história da ditadura civil-militar – por uma prática politizante**. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, SP: 2018.

GOMES, Aguinaldo Rodrigues. Machocracia, negacionismo histórico e violência no Brasil contemporâneo. **Revista Ñanduty**, [S.l.], v. 7, n. 10, p. 146 a 158, ago. 2019. ISSN 2317-8590. Disponível em: <https://bit.ly/3ksIu8a>. Acesso em: 18 set. 2021.

HOBSBAWM, E. **Ecos da Marselhesa: dois séculos reveem a Revolução Francesa**. São

Paulo: Companhia das Letras, 1996a.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artme, 2010.

JADRILINO, J.; DINIZ, M. Universidade e Escola Básica: experiências de pesquisa colaborativa na formação continuada de professores/as. **Acta Sci. Educ.**, v. 41, (falta número e período), 2019.

JUNGES, F.; KETZER, C.; OLIVEIRA, V. Formação continuada de professores: saberes ressignificados e práticas docentes transformadas. **Educação & Formação**, v. 3, n. 9, p. 88-101, set./dez. 2018.

LIMA, A. N. A nação brasileira entre a cruz e a espada: apontamentos sobre a atual (re)construção de uma identidade nacional supremacista no Brasil. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 27, n. 54, p. 15–38, 2019. DOI: 10.20396/tematicas.v27i54.12336. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/12336>. Acesso em: 20 dez. 2021.

LOSURDO, D. **Guerra e revolução: o mundo um século após outubro de 1917**. São Paulo: Boitempo, 2017.

LUKES, S. Epilogue: the grand dichotomy of the twentieth century. In: BALL, T.; BELLAMY, R. (eds.). **The Cambridge History of Twentieth-Century Political Thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

MAITINO, M. E. (2018). “Direita, sem vergonha”: conformações no campo da direita no Brasil a partir do discurso de Jair Bolsonaro. **Plural - Revista De Ciências Sociais/USP**, 25(1), 111-134. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcs0.2018.149018>

MEDEIROS, F. Por uma história das direitas. *Revista Eletrônica História em Reflexão*. Dourados, Vol. 12, n. 24, p. 216-234, 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/download/8099/4928>. Acesso em 20 de dezembro de 2021.

MELO, D. **Os ciclos de revisionismo histórico nos estudos sobre a Revolução Russa**. **Revista Direito & Práxis**. Rio de Janeiro, Vol. 08, N.3, 2017, p. 2256-2294.

MENESES, S. Uma história ensinada para Homer Simpson: negacionismos e os usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade. **História Hoje: Revista de História e Ensino**, v. 8, nº 15, p. 66-88, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3nXruZS>. Acesso em: 18 set. 2021.

MORAES, Luís Edmundo de Souza. Revisionismo Negacionista. In: SILVA, Francisco Carlos Teixeira da (org). MEDEIROS, Sabrina (org). VIANNA, Alexandre Martins (org). **Enciclopédia de guerras e revoluções - vol. III: 1945- 2014: a época da Guerra Fria (1945-1991) e da nova ordem mundial**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.

Morresi, Sergio Daniel. La difícil construcción de una derecha democrática en América Latina. In: **Lutas, Experiências e Debates na América Latina: Anais das IV Jornadas Internacionais de Problemas Latino-Americanos**, Foz do Iguaçu, 2015, p. 1103-1125.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. História, memória e as disputas pela representação do passado recente. **Patrimônio e Memória**, v. 9, p. 56-70, 2013.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, set. 92/ago.93.

NAPOLITANO, M. Recordar é vencer: as dinâmicas e vicissitudes da construção da memória sobre o regime militar brasileiro. *Antíteses*, vol. 8, núm. 15, novembro, 2015, pp. 9-45, Londrina. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193343056003>. Acesso em 21 de dezembro de 2021.

NAPOLITANO, Marcos; JUNQUEIRA, Mary Anne. **Negacionismos e Revisionismos: o conhecimento histórico sob ameaça**. Síntese dos debates e posicionamentos surgidos no evento promovido pelo Departamento de História da FFLCH/USP – Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://bit.ly/3lR3XXG>. Acesso em: 18 set. 2021

NOLTE, E. Gli anni della violenza. **Un secolo di guerra civile ideologica europea e mondiale**. Milão: Rizzoli, 1998.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PASTORE, B. **Olhando para onde a sombra se adensa: Instituto Millenium e o revisionismo histórico da ditadura civil-militar**. Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em História, Cuiabá, 2016. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/2201>. Acesso em: 18 set. 2021.

PEREIRA, M. Nova direita? Guerras de memória em tempos de Comissão da Verdade (2012-2014). **Varia Historia**, Belo Horizonte, vol. 31, n. 57, p. 863-902, set/dez 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3nYB0fc>. Acesso em: 18 set. 2021

**PEREZ-GOMES, A. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PEREIRA, G.; PAULA, L.; PAULA, L.; COUTINHO-SILVA, R. Formação continuada de professores dos anos iniciais da educação básica: impacto do programa Formativo de um museu de ciência a partir do viés crítico-reflexivo. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.19, p. 1-22, 2017. Disponível em: <https://bityli.com/QSJdtK>. Acesso em 11 de dezembro de 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PINTO, C. A trajetória discursiva das manifestações de rua no Brasil (2013-2015). In: SOLANO, E.; ROCHA, C. **As direitas nas redes e nas ruas**. A crise política no Brasil. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

PISANTY, Valentina. **L'irritante questione delle camere a gas. Logica del negazionismo**. Milano: Bompiani, 1998.

RAMOS, R. Y. Formação ou conformação dos professores? **Pátio**, v. 5, n. 17, p. 22-26, 2001.

RIBEIRO, M. Antipetismo e conservadorismo no Facebook. In: GALLEGOS, E. **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ROBLES, M.; BERROCAL, A. Conspiración y meme en la alt-right: notas sobre el mito del marxismo cultural. **Re-visiones**, v. 09, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3zuFRqI>. Acesso em: 18 set. 2021.

ROCHA, I. Entender ou defender o Santo Ofício? Negacionismo, apologética e usos da história inquisitorial em Para entender a Inquisição (2009), de Felipe Aquino. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, Ouro Preto, v. 12, n. 29, 2019. DOI: 10.15848/hh.v12i29.1371. Disponível em: <https://bit.ly/3lSmbbz>. Acesso em: 18 set. 2021.

ROCHA, I. Entender ou defender o Santo Ofício? Negacionismo, apologética e usos da história inquisitorial em Para entender a Inquisição (2009), de Felipe Aquino. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, Ouro Preto, v. 12, n. 29, 2019. DOI: 10.15848/hh.v12i29.1371. Disponível em: <https://bit.ly/3lSmbbz>. Acesso em: 18 set. 2021.

RODRIGUES, A. Ensino de história na era digital: potencialidades e desafios. In: DURÃO, S.; FRANÇA, I. **Pensar com método**. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2019.

ROSA, E. **Memórias em disputa: a ditadura civil-militar e o ensino de História**. Dissertação (Mestrado profissional). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas: Porto Alegre, 2020.

SALLES, L. **Nova direita ou velha direita com wi-fi? Uma interpretação das articulações da "direita" na internet brasileira**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/183615>. Acesso em 21 de dezembro de 2021.

SANTOS, R. Passado em disputa: a contribuição da teoria dos gêneros do discurso para os atuais desafios da historiografia. **Revista Discente Ofícios de Clio**, Pelotas, vol. 5, nº 8, janeiro - junho de 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/CLIO/article/view/19870>. Acesso em: 11 de dezembro de 2021.

SANTANA, Diego Leonardo; MAYNARD, Dilton. O PORTAL METAPEDIA: REVISIONISMO HISTÓRICO E NEGACIONISMO NO TEMPO PRESENTE. **Revista TransVersos**, [S.l.], n. 11, p. 23-41, dez. 2017. ISSN 2179-7528. Disponível em: <https://bit.ly/3lMZHbV>. Acesso em: 18 set. 2021.

SCHIMDT, S.; SANTOS, R. Análise do discurso e teoria do marxismo cultural: traços de uma proposta semelhante. Bioeconomia: diversidade e riqueza para o desenvolvimento sustentável. **IX Seminário de inovação e tecnologia**. 2019. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/11820/10539>

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SEM AUTOR. Limites a Chávez. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, terça-feira, 17 de fevereiro de 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3ECP589>. Acesso em: 18 set. 2021.

SEVERO, R.; GONÇALVES, S; ESTRADA, R. A Rede de Difusão do Movimento Escola Sem Partido no *Facebook* e no *Instagram*: conservadorismo e reacionarismo na conjuntura brasileira. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, 2019.

SILVA, Michel Goulart da. Reflexões sobre o “marxismo cultural”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 1, n. 3, p. 77-82, mar. 2020. ISSN 2675-1488. Disponível em: <https://bityli.com/dGd7Ac>. Acesso em: 11 dec. 2021. doi:<https://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3900667>.

SILVEIRA, E. J. S. Padres conservadores em armas: o discurso público da guerra cultural entre católicos. **Reflexão**, [S. l.], v. 43, n. 2, p. 289-309, 2019. DOI: 10.24220/2447-6803v43n2a4336. Disponível em: <https://bityli.com/B6ccbW>. Acesso em: 11 dez. 2021.

SOLANO, E.; ORTELLADO, P.; RIBEIRO, M. 2016: o ano da polarização? In: SOLANO, E.; ROCHA, C. **As direitas nas redes e nas ruas**. A crise política no Brasil. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

SOUTELLO, Luciana de Castro. **A memória do 25 de abril nos anos do cavaquismo: o desenvolvimento do revisionismo histórico através da imprensa (1985-1995)**. Dissertação (Mestrado em história) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto. Porto: 2009.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Edirota Vozes, 2002.

TARDIFF, M; MOSCOSO, J. A noção de profissional reflexivo na educação: atualidade, usos e limites. **CADERNOS DE PESQUISA**, v.48, n.168, p.388-411, abr./jun. 2018

TOITIO, R. Marxismo e feminismo na cena política brasileira. **REBEH: Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**. Vol. 03, N. 10, Abr./ Jun., 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3AwLgPn>. Acesso em: 18 set. 2021.

TRAVERSO, E. Revisão e revisionismo histórico. In: TRAVERSO, E. **Passados, modos de usar**. Lisboa, Unipope, 2005.

TURIN, R. Os tempos da independência: entre a história disciplinar e a história como serviço. **Almanack**, Guarulhos, n. 25, p. 1-39, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2XzbOkI>. Acesso em: 18 set. 2021.

VARGAS, N.; MARQUES, R. Concepção de educação de think tanks liberais no brasil e governamentalidade neoliberal. Não publicado. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3eRwszTm>. Acesso em 11 de dezembro de 2021.

VELASCO & CRUZ, S. Elementos de reflexão sobre o tema da direita (e esquerda) a partir do Brasil no momento atual. In: VELASCO E CRUZ, S., KAYSEL, A., & CODAS, G. (Orgs.). **Direita, volver! O retorno da direita e o ciclo político brasileiro**. São Paulo, SP: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2015.