

O ensino de história diante dos discursos negacionistas e revisionistas no contexto da pandemia: desafios e possibilidades

The teaching of history in the face of negacionism and revisionist discourse in the context of the pandemic: challenges and possibilities

Derick Domiciano¹
Ilisabet Pradi Krames²
Marcel Oliveira de Souza³
Sabrina Silva Campos⁴

Resumo

Este artigo reflete sobre a importância do ensino de História diante das proporções que a polarização político-ideológica vem assumindo no Brasil desde 2013. A passos largos, a polarização vem agravando ainda mais o cenário da pandemia causada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2). Discursos negacionistas e revisionistas propagam-se por meios cibernéticos ancorados em uma linguagem simplista e simplificada, que evoca falsos discursos de verdade. Hoje, uma expressiva parte dos estudantes da Educação Básica estão conectados às redes sociais e recebem o conteúdo negacionista e revisionista diariamente. Diante desse cenário, a função do ensino de História precisa estar voltada à construção de espaços de sensibilidade e alteridade, de modo a contribuir para uma sociedade humanizada que valorize a vida, a ciência e a reflexão sistemática dos fatos.

Palavras-chave: Ensino de História; Negacionismo; Revisionismo.

Abstract

This article reflects on the importance of teaching History in view of the proportions that the political-ideological polarization has been assuming in Brazil since 2013. Polarization is rapidly aggravating the scenario of the pandemic caused by the new Coronavirus (SARS-CoV-2). Negationist and revisionist speeches are propagated through cybernetic means anchored in a simplistic and simplified language that evokes false speeches of truth. A significant number of Basic Education students today are connected to social networks and receive the negationist, revisionist content on a daily basis. Given this scenario, the role of History teaching needs to be focused on the construction of spaces of sensitivity and alterity, contributing to a humanized society that values life, science and systematic reflection of the facts.

Keywords: History teaching; Negationism; Revisionism.

Introdução

O presente texto nasce da urgência de refletir-se sobre a função do ensino de História diante dos discursos negacionistas e revisionistas no contexto de uma pandemia. Ele expressa as angústias de quem observa um cenário de banalização da vida humana, intensificado pela

¹ Graduado em História pela Universidade do Vale do Itajaí. Brasil. E-mail: derick@edu.univali.br.

² Historiadora. Pedagoga. Doutora em Educação. Docente da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Brasil. E-mail: ilisabet@univali.br.

³ Historiador. Doutor em Artes. Docente da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Brasil. E-mail: marceloliveirasouza@univali.br.

⁴ Graduanda em História pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Brasil. E-mail: sabrinacampos@edu.univali.br.

polarização política-ideológica que se apresenta no Brasil desde as manifestações de 2013. Em dezembro de 2019, surgiu um novo Coronavírus, o qual foi identificado em Wuhan, na China, e causou a Covid-19, que se espalhou pelo globo terrestre. Até abril de 2021, já havia causado mais de três milhões de mortes, sendo mais de 378.000 no Brasil. Os números precisam ser registrados para que seja testemunhada a fragilidade das ações de contenção e de enfrentamento da pandemia no Brasil, a qual escancarou as mazelas sociais já existentes e alimentadas por uma política que defende a retração do Estado e a privatização das instituições sociais.

Diariamente, por meio das redes sociais e outros meios de comunicação tendenciosos, a população brasileira é bombardeada por discursos e posicionamentos políticos e ideológicos alicerçados em informações que negam as evidências científicas e se ancoram em narrativas revisionistas e negacionistas. Esses posicionamentos agravaram ainda mais o cenário da pandemia. Eles são aqui compreendidos como acepções que surgiram no pós-Segunda Guerra Mundial e correspondem aos pseudo intelectuais dos movimentos de extrema-direita que, de acordo com Moraes (2008), passaram a produzir literatura para esse fim, porém com aparência de historiografia. Seus principais objetivos seriam defender o “[...] nacional socialismo, o III Reich e seus líderes; provar a ausência de culpa da Alemanha pela deflagração da II Guerra Mundial e negar a existência dos campos de extermínio e do Holocausto nazista” (MORAES, 2008, p. 1). Os negacionistas autointitulam-se revisionistas e assumem a missão de revisar e corrigir a historiografia. Segundo Le Goff (1990, p. 220), essa postura é baseada “[...] não na crítica do documento, mas sim na apropriação e na distorção dos fatos progressos”.

Gandra e Jesus (2020) afirmam que os negacionistas do pós-Segunda Guerra Mundial aproveitaram do momento de fragilidade e “[...] deturparam certas práticas teórico-metodológicas que dizem respeito à história, à linguística e à filosofia, com destaque para o relativismo histórico e às considerações a respeito da interpretação das fontes” (GANDRA; JESUS, 2020, p. 4). É possível perceber que o revisionismo e o negacionismo histórico são sementes férteis em solos onde a democracia é frágil.

Na atualidade brasileira, Gandra e Jesus (2020) denunciam que estamos diante de um amplo movimento negacionista que interpela não somente a História, mas o meio ambiente, a Biologia e a Geografia. Além do questionamento de postulados básicos da ciência, como no caso do terraplanismo, presencia-se a negação de amplos consensos, tais como o aquecimento global, as consequências danosas do desmatamento e a eficácia das vacinas. Entre os efeitos desse movimento, que não ocorre ao acaso, mas que é cuidadosamente orquestrado, é possível identificar a polarização política e o mascaramento das desigualdades sociais alimentadas por

um saudosismo que teima em evocar um passado no qual, supostamente, reinava a ordem, a moralidade e a governança livre de corrupção. Um passado que parecia ter sido superado, mas não foi, uma vez que seus defensores voltaram a clamar por intervenção militar, pela revisão da história e pela negação das atrocidades cometidas contra a democracia e a vida entre 1964 e 1985.

Nos últimos 30 anos, aqui no Brasil, a passos lentos, com muitos tropeços, um caminho para a democracia vinha sendo construído. Esse percurso abriu espaço para políticas públicas voltadas à inclusão, aos direitos humanos, à democratização do acesso à educação, entre outras políticas nascidas a partir de pautas defendidas por movimentos sociais. No cenário educacional, os currículos foram revistos à luz da perspectiva histórico-cultural, imprimindo uma tendência democrática à gestão escolar. No entanto, o processo ainda não está consolidado e a fragilidade da jovem democracia brasileira, mais uma vez, ficou exposta diante do negacionismo e do sequestro de símbolos que utilizam documentos, fatos e memórias, de maneira a convencer e justificar ações e intenções claramente antidemocráticas. Como observam Gandra e Jesus (2020, p. 5), “[...] os negacionistas utilizam estratégias diversas, dentre elas, apropriação de documentos e de memórias particulares, que são interpretados de forma deturpada para dar credibilidade às suas teses”.

A interpretação deturpada de documentos e o uso indevido da memória e de símbolos para legitimar discursos negacionistas ganham força pelas narrativas disseminadas via Internet. Cass Sunstein alerta para a criação e o isolamento de seus usuários em espaços que ele denomina de “[...] *câmaras de eco*, nas quais os usuários ouvem apenas ecos de sua própria voz, apenas opiniões parecidas com as suas, criando uma série de fragmentações na sociedade – religiosas, étnicas, nacionais, de renda, de idade, de convicções políticas etc.” (SUNSTEIN, 2007 *apud* SALLES, 2017, p. 54, grifo do autor).

Desse modo, essas fragmentações provocam uma solidificação da polarização. Apesar da Internet ser um espaço aparentemente livre, seus usuários obtêm a personalização dos conteúdos recebidos, fazendo com que pessoas que pensam parecido tenham um acesso maior a eles, o que resulta em um espaço pouco democrático e bastante fechado para diálogos. Esse isolamento, alimentado pelas “câmaras de eco”, produz e alimenta estereótipos alicerçados na ausência de exame crítico, em generalizações apressadas e na intolerância.

A falta de criticidade tem sido a “erva daninha” desse vasto campo cibernético, no qual a ciência perde espaço para as opiniões de qualquer usuário anônimo. A imprensa profissional é rechaçada por *fake news* e, mediante as narrativas construídas e propagadas, as paixões

humanas são potencializadas e exalam o medo, o ódio, a inveja e a malevolência. Mais do que conectados, os seres humanos encontram-se presos à rede. Em tempos de pandemia, esse posicionamento social e político vem extrapolando o âmbito dos discursos e afetando a manutenção da vida.

Um estudo que está em processo de publicação, pelo esquema *pré-print*, da revista da Universidade de Gotemburgo, realizado por Víctor Lapuente, da Universidade de Gotemburgo, na Suécia, e Nicholas Charron e Andrés Rodríguez-Pose, da *London School of Economic*, teve como foco de análise 19 países da Europa. Três pontos relevantes da pesquisa podem, facilmente, ser associados com o que tem acontecido no Brasil. São eles:

- 1) dificuldade das sociedades polarizadas em construir consenso político sobre as medidas sanitárias a serem adotadas; 2) as prioridades são definidas em função das exigências dos grupos de pressão (empresários, por exemplo), em detrimento da saúde pública; 3) com a polarização as políticas se tornam mais populistas e menos baseadas em critérios de especialistas. (JANSEN, 2021, n.p.).

As constatações expressas nesse estudo revelam semelhanças com os posicionamentos assumidos pelo governo brasileiro e que impactam com maior força em alguns estratos sociais. Já se sabe, por exemplo, que o vírus mata mais pessoas pobres, pardas e pretas, pois são as que estão mais expostas e sem condições de isolamento social, residem nas regiões marginalizadas e recebem menor acesso aos serviços de saúde. De acordo com o estudo do Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde (NOIS), em 2020, do grupo da Pontifícia Universidade Católica Rio de Janeiro (PUC-Rio), 55% de pretos e pardos morrem, enquanto os óbitos na população branca ficam em torno de 38%. Quando se acrescenta o nível de escolarização nessa equação, depara-se com 3,8 vezes mais mortes de pessoas pardas e pretas (totalizando 76%), diante de 19,6% de pessoas brancas com nível superior de escolaridade (NOIS, 2020).

Nesse sentido, cabe lembrar que a escola é um território no qual as desigualdades sociais são reveladas. A pandemia acelerou o uso das tecnologias na educação, mas também muitos estudantes ficaram à margem do processo por não terem acesso aos recursos tecnológicos, à Internet de qualidade ou mesmo à informação suficiente para utilizarem os dispositivos na realização das atividades escolares. Um estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (NASCIMENTO *et al.*, 2020), em sua nota técnica intitulada “Acesso Domiciliar à Internet e Ensino Remoto Durante a Pandemia”, revelou que o número de estudantes que não possuem acesso à Internet banda larga ou 3G/4G chega a seis milhões. Assim, devido a essa falta de acesso, eles “[...] não teriam como atender em casa as atividades remotas de ensino-aprendizagem” (NASCIMENTO *et al.*, 2020, p. 9). Não é possível contabilizar o prejuízo que

esses alunos terão a longo prazo, mas é possível (e urgente) planejar ações coletivas para o enfrentamento dessa realidade.

Entre outras pautas políticas levantadas na última campanha presidencial, é possível localizar a defesa do ensino domiciliar. Discurso defendido por grupos que afirmam ser necessário proteger os filhos da suposta doutrinação praticada pela escola. Muitas indagações cabem ser feitas diante dessa pauta. Qual parcela populacional tem condições estruturais, cognitivas e conceituais para prover um ensino de qualidade aos seus filhos? A contrapartida dessa reivindicação não levaria a uma desobrigação do Estado em relação à garantia constitucional de acesso pleno à Educação? Em nome dos direitos de uma parcela ínfima da população, que pode investir na formação individualizada (e individualista) dos filhos, que garantias se tem de que o Estado continue a cumprir a legislação vigente?

É contraditório pensar que, ao mesmo tempo que a bandeira do ensino doméstico ou domiciliar – também conhecido como *homeschooling* – é defendida por uma pequena elite, não faltaram movimentos de pais e representantes de instituições privadas clamando pelo retorno imediato das atividades presenciais, no momento mais crítico da pandemia, quando especialistas denunciavam o iminente colapso da saúde que, em Santa Catarina, se efetivou no final de fevereiro de 2021.

Pressionados pelos movimentos dessa parcela da sociedade, escolas públicas e privadas de todo o Brasil aderiram ao modelo híbrido de ensino, ao buscar conciliar o ensino presencial e o ensino remoto. Um calendário de vacinação questionável priorizou o retorno às aulas presenciais, na maioria dos estados brasileiros e redes de ensino, sem antes prever a vacinação de profissionais da Educação. Nesse cenário, cresce a cada dia o número de professores e demais membros das comunidades escolares que testam positivo para a Covid-19. Muitos deles vão a óbito por falta de leitos nas unidades de tratamento intensivo. Há, também, dados sobre o aumento de infecções e internações de crianças e adolescentes em todo o país. Daniel Cara, Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), declarou à BBC News (2021) que “[...] a reabertura das escolas não deveria ser um debate no atual momento [...]” e acrescentou que “[...] o único foco deve ser vencer a pandemia” (LEMOS, 2021, n.p.).

Questionar a reabertura física das escolas não significa negligenciar o acesso educacional ao estudante, mas fazê-lo a partir das condições de segurança e proteção à vida. O ano letivo de 2021 traz mais perguntas do que respostas, por isso é importante revisitar 2020 identificando o que foi possível fazer. O que deu certo? Quais ferramentas tecnológicas foram utilizadas e podem contribuir para minimizar os prejuízos educacionais até que haja vacina para

toda população? Destaca-se que são usados aplicativos de troca de mensagens, vídeos, telefone, plataformas virtuais, atividades *on-line*, programas veiculados a emissoras de rádio e televisão, atividades impressas, entre outras. O que pode permanecer e o que precisa mudar? Assim como tantas outras crises do passado colocaram em xeque metodologias consideradas válidas até então, a presente crise acelerou mudanças que tendem a permanecer, entre elas, o uso da tecnologia no ensino de História.

É possível questionar o conceito de retorno à escola porque ela não parou de oferecer atividades educacionais com a pandemia. Se ela fechou fisicamente as portas, abriu outros espaços de comunicação. Os profissionais da educação não pararam. Basta ver a quantidade de videoaulas, *lives*, atividades disponibilizadas em plataformas de ensino, programas de rádio e televisão gravados e divulgados, entre outras tantas ações das quais se têm registros nas escolas brasileiras. Ainda assim, pensar nesse retorno ao cotidiano da escola exige antes de tudo refletir sobre o tipo de escola para a qual se retornará. É possível construir outra escola a partir de tudo o que se aprendeu? Ou será que, de alguma maneira, já se começou a construir essa outra escola?

O desemprego, a diminuição de renda, os óbitos deixaram marcas que não serão superadas facilmente. As redes de ensino presenciaram o crescimento da evasão e do abandono. Estes só não foram maiores por conta do esforço dos profissionais da educação que, comprometidos com a aprendizagem, buscaram alternativas para manter estudantes e escola conectados. Longe de ter sido superado, o desafio permanece e é preciso prosseguir. Esses são tempos desafiadores que requerem do professor-historiador reflexão, diálogo e posicionamento.

Ensino de História: desafios

A História, como área do conhecimento, vem sofrendo constantes ataques político-ideológicos. Tornou-se comum ler e ouvir discursos que minimizam a importância das Ciências Sociais e Humanas em detrimento de outras áreas do saber científico ditas mais práticas. Sobre os questionamentos acerca da utilidade da História, Albuquerque Jr. (2012) alerta que a História “[...] possui a utilidade de produzir o artefato mais complexo e mais importante da vida social: o próprio ser humano, a subjetividade dos homens” (ALBUQUERQUE JR., 2012, p. 30). Talvez por isso mesmo ela cause temores e tornou-se comum afirmar que a História seria campo de doutrinação político partidária e, por conta disso, precisaria ser vigiada.

Quem nega as evidências históricas não reconhece a legitimidade de debaterem-se questões fundamentais como o racismo e as desigualdades; ao contrário, insiste na narrativa de que essas questões já estão superadas, perpetuando, dessa forma, as estruturas de dominação e

opressão. Pautadas em falácias, tais narrativas reduzem o currículo de História à lógica tecnicista que privilegia a educação voltada à formação de cidadãos aptos ao trabalho e ao consumo, e não à formação de alunos críticos e questionadores das estruturas sociais. A manutenção de currículos escolares acríticos contribui para a normalização de narrativas históricas construídas superficialmente sem o compromisso com a análise criteriosa. Isso impede a formação do olhar crítico sobre os processos históricos e favorece os discursos e as práticas antidemocráticas.

Por normalização, compreende-se os efeitos nocivos de tornar naturais certos episódios da história, sobretudo aqueles que comumente são espaços de embates ideológicos, como o nazismo, a escravidão, a ditadura, a violência de gênero, entre outros. O processo de tornar esses episódios da história normais leva a uma aceitação acrítica da realidade e gera efeitos perversos. De acordo com Abal (2019):

A normalização do antissemitismo na Alemanha nazista, do racismo nos Estados Unidos da América (EUA) durante a vigência das leis de Jim Crow, entre outros exemplos, redundou em sistemas de exclusão, violência e morte para uma camada da sociedade. Evidentemente, não se trata de um fator único, mas pensamos tratar-se de uma questão fundamental a ser levada em conta. (ABAL, 2019, p. 5).

O processo de negação e revisão da História, que teve início após a Segunda Grande Guerra, ganha força na era digital. Os movimentos conservadores, a “nova direita”, segundo Gandra e Jesus (2020, p. 12), “[...] foram perspicazes em adaptar a sua prática política e discursiva à era virtual das redes sociais”. Dessa maneira, é facilitada a “manipulação dos discursos extremados” (GANDRA; JESUS, 2020, p. 12). A cada dia, tais discursos ganham espaço nas narrativas que vão sendo construídas socialmente. Le Goff (1990) reconhece a necessidade de uma retórica indispensável na História, porém o autor ressalta que tal prática “[...] não deve conduzir-nos à negação do caráter científico da história” (LE GOFF, 1990, p. 20). O ensino de História exige que o professor identifique e analise os discursos que circulam entre os estudantes, em busca de compreender qual é a lógica de sustentação desses discursos. O que eles revelam? Por que encontram eco na voz dos estudantes?

Está-se presenciando as “memórias vivas” da história recente, as quais escrevem e produzem literatura. Nessa trama, encontra-se tanto aqueles que produzem literatura, pautados pela ética acadêmica e pela análise exaustiva das fontes históricas sempre sujeita à revisão por pares, quanto aqueles que buscam revisar (no sentido de revisionismo) a história, no intuito de apagar, esquecer, ressignificar ou abrandar realidades cruéis. Dessa forma, os discursos que circulam entre os alunos recebem influências que perpassam pelas opiniões e pelas narrativas

produzidas sobre o passado, as quais estão diretamente conectadas pelo posicionamento político do presente.

Muitos ecos estão presentes nas salas de aulas, e isso ocorre justamente porque os alunos não são “tábulas rasas”. Como complementa Cerri (*apud* GASPAROTTO; PADRÓS, 2010, p. 183), “[...] muitas das noções e valores sobre o tempo, sobre sua identidade, sobre o passado, são aprendidos antes, fora e concomitantemente ao ensino formal”. A bagagem que os estudantes carregam vai muito além do que conseguem trazer nas mochilas. Os ecos das experiências cognitivas, das memórias e dos afetos de seus pais, avós e de sua comunidade são carregados para dentro da escola.

Portanto, um dos fatores que incidem sobre a atuação dos professores é justamente o fato de que esse passado está definitivamente presente; e não está conformado enquanto um discurso “coeso” ou “oficial”. Ao contrário, é matizado por constantes reelaborações, e a abordagem do professor, ao aproximar-se de tal temática, não passa apenas pelo contato com a historiografia, mas com a memória social elaborada por diferentes grupos, que trazem à tona dores, lembranças, traumas e controvérsias. (GASPAROTTO; PADRÓS, 2010, p. 187).

Diante dessa realidade, o ensino requer que o professor saiba diferenciar a história e a memória. Embora haja relações de interação entre ambas, é preciso ter em vista a história como uma operação intelectual orientada por métodos que permitam “[...] questionar e provar criticamente os conteúdos das memórias, e isto ajuda na tarefa de narrar e transmitir memórias criticamente estabelecidas e provadas” (JELIN, 2002, p. 75). A história é o filtro que refina os ecos das memórias e dá base crítica para que os estudantes possam desenvolver seus posicionamentos pautados em conhecimento científico. A escola é a oportunidade que a maioria das pessoas têm de estabelecer contatos sistemáticos com o mundo dos saberes didáticos. Assim sendo, cabe ao professor de História indagar: Quem é esse aluno? Sobre qual tempo e espaço se está vivendo e dialogando? Como construir as pontes entre o passado e o presente? Por que ensinar e aprender História?

É precisamente, nesse contexto, que a História ajuda a compreender que o passado é sempre uma construção do presente. São os seres humanos do presente lançando questionamentos ao passado, buscando compreendê-lo. Nesse sentido, o passado costuma revelar muito mais sobre o presente do que se pode supor em um primeiro olhar. Quando isso se torna um problema? Quando o passado é revisitado para legitimar ações arbitrárias do presente ou mesmo orientar políticas de governo e de Estado, ancoradas em narrativas anacrônicas, pseudocientíficas e saudosistas.

A experiência mostra que não será por imposição que os estudantes conseguirão compreender e questionar a história. Ao contrário, o ensino e a aprendizagem da História exigem pensar em caminhos que despertem interesse nos estudantes, que abram espaço para perguntar e responder, que possibilitem vivenciar experiências estéticas, conhecendo outras narrativas que sejam capazes de aguçar a sensibilidade e estimular transformações nas formas de pensar e de sentir as relações e as sociabilidades humanas. Esse processo só pode ocorrer se o professor de História identificar o contexto e a realidade dos estudantes, aproximando os temas da História aos interesses e às expectativas dos estudantes. Freitas Neto (2004, p. 62) defende a necessidade de que a prática escolar seja voltada ao “[...] desenvolvimento da capacidade do aluno de ler e interpretar a realidade, contextualizando-a, aprendendo a aprender”. Nessa direção, Albuquerque Jr. (2012) alerta que

[...] a história serve para produzir subjetividades humanas, para humanizar, para construir e edificar pessoas, para lapidar e esmerilhar espíritos, para fazer de um animal um erudito, um sábio, um ser não apenas formado, mas informado, de um ser sensível fazer um ser sensibilizado. (ALBUQUERQUE JR., 2012 p. 31).

Certamente não é tarefa fácil tal produção, mas possivelmente seja esse um caminho potente no enfrentamento de posicionamentos revisionistas e negacionistas. Assim, produzir seres informados em tempos em que são abundantes as falsas informações e formar para a sensibilidade em um tempo de insensibilidades e banalidades parecem ser alguns dos maiores compromissos e, ao mesmo tempo, alguns dos maiores desafios do ensino de História nos currículos escolares hoje.

Albuquerque Jr. (2012, p. 31) escreve que a História tem a função de desnaturalizar o tempo porque permite “[...] a relativização de tudo aquilo que define nosso tempo”. Ela ajuda a construir “[...] o aprendizado de que aquilo que somos é apenas uma forma de ser entre muitas” (ALBUQUERQUE JR., 2012, p. 31) outras formas possíveis. Por essa razão, uma das mais importantes tarefas da história hoje “[...] é ensinar e permitir a construção de maneiras de olhar o mundo, de perceber o social, de entender a temporalidade e a vida humana” (ALBUQUERQUE JR., 2012, p. 31). A história ajuda a construir “[...] um olhar perspectivo e atentar para as diferenças, relativizando nossos valores e pontos de vista” (ALBUQUERQUE JR., 2012, p. 31).

A história tem muito a oferecer para o aprendizado da alteridade, do reconhecimento do outro, pois ela é capaz de revelar a multiplicidade de maneiras de comportar-se, de existir, de organizar-se. Ao dialogar com culturas de diferentes espaços e tempos, a História reconhece

outros valores, outros costumes e permite o exercício da tolerância e do acolhimento. Ela ensina a “[...] prestar atenção no outro, a medir nossa distância e nossa diferença em relação a ele, não para recusá-las ou para construir hierarquia entre elas, mas para aceitá-las em sua essência” (ALBUQUERQUE JR., 2012, p. 32).

Ensino de História: possibilidades

Entre as questões que não podem ser negligenciadas pelo currículo de História, está: Como lidar com todas essas possibilidades no cotidiano das aulas de História? A atenção dos estudantes pode ser cativada rapidamente, na mesma proporção que pode ser perdida, uma vez que as tecnologias acessíveis a um toque podem ajudar ou atrapalhar a sequência didática pensada para determinada aula. Vale lembrar que se está diante de uma geração que tem disponível o melhor *design* em *sites*, *streaming*, jogos e todo tipo de conteúdo visual. Quais metodologias conseguem fazer frente a tudo isso? A estética visual é um elemento imprescindível a ser explorado nas aulas de História, visto que:

Em tempos atuais, a maioria dos livros didáticos de História é repleta de imagens, o que reflete uma tendência atual de nossa sociedade, que é de ser dominada cada vez mais pelo visual. O apelo aos olhos chega de todos os lados: cinema, televisão, outdoors, internet etc. Isso modificou o contato com o mundo à nossa volta, obrigando os meios de comunicação escritos – jornais e revistas – a se adaptarem às novas perspectivas, a fim de evitar que o leitor ache o texto cansativo. O mesmo acontece com os livros didáticos. Afinal, o público para o qual ele se destina já nasceu nessa sociedade visual por excelência. (BALDISSERA, 2010, p. 252).

A prática educativa precisa estar atenta às mudanças que ocorrem na sociedade, pois a sociedade tornou-se visual, e isso tem modificado perspectivas e comunicações. Para o exercício atual do ensino de História, é necessário captar o impacto que esses recursos e essas mudanças têm sobre a vida dos estudantes. O uso de imagens em aulas não é uma novidade (dependendo do contexto social); a grande questão é sempre como utilizá-las.

Quando se fala no uso de imagens, sejam elas estáticas ou em movimento, não se trata somente de escolher uma imagem para ilustrar as aulas, pois há a responsabilidade de contextualizá-las. É preciso selecioná-las intencionalmente, analisá-las e, a partir de então, realizar a mediação. Para Peter Burke (2004, p. 18), as imagens “[...] podem ter sido criadas para comunicar uma mensagem própria”. Nesse sentido, cabe ao historiador conhecer suas fragilidades. É um trabalho que requer atenção e cuidado para que não seja imposta uma interpretação que comunique aquilo que os autores das obras “desconheciam estar ensinando” (BURKE, 2004, p. 18). Para estabelecer-se uma comunicação competente, por meio de tal

proposta, é essencial desenvolver a semiótica, aguçar sentidos e perspectivas assim como estar alinhado com a História, evitando os anacronismos e as leituras não pertinentes.

Ao mesmo tempo em que a sociedade tem se tornado visual, os sujeitos são aquilo que Raphael Samuel (1994 *apud* BURKE, 2004, p. 12) definiu como “visualmente analfabetos”. Recebe-se diariamente e a todo instante grande quantidade de informação e toda sorte de conteúdos visuais. No entanto, pode-se facilmente permanecer na superfície em relação à interpretação que se faz das imagens recebidas. As muitas informações rasas passam a não mais chocar, fazer sentir e proporcionar percepções reais sobre os conteúdos, ou, até mesmo, refletir sobre o peso que eles podem ter sobre a sociedade. As pessoas tornam-se apáticas a meras ilustrações. Como consequência, há uma predisposição de aceitarem-se conteúdos cuja mensagem revise e negue a História. É preciso “alfabetizar-se” e alfabetizar visualmente os estudantes.

Embora Burke (2004, p. 18) afirme que “[...] independentemente de sua qualidade estética, qualquer imagem pode servir como evidência histórica”. O cuidado na seleção de imagens também requer que o professor de História permita ser tocado pela estética visual, possibilitando, assim, uma experiência autêntica com o uso de tal recurso. Oportunizar o contato com a estética no ensino de História pode levar o estudante a transcender em sua experiência escolar e, como afirmam Uriarte *et al.* (2016, p. 39), abrir e entrelaçar tal experiência com “[...] outras experiências vividas pelo sujeito que interferem diretamente no processo de aprendizagem”. Essa é uma prática que emancipa e instiga o estudante a um duplo processo, em que

[...] o primeiro ocorre de fora para dentro, a partir do contato com um objeto artístico, para o qual ele acessa seus campos perceptivos e sensíveis para promover o encontro, o que envolve a vontade de experimentar, e, em seguida, busca dentro de si a potência para significar esses encontros, envolvendo a inteligência para traduzir os signos. Como resultado, tem-se uma experiência estética que modifica sua percepção e mobiliza outros vetores para transitar no mundo. (URIARTE *et al.*, 2016, p. 39).

Sob essa perspectiva, o professor de História tem a possibilidade de trazer para suas aulas expositivas-dialogadas a leitura de fotografias. Identificam-se três pilares fundamentais para essas aulas, sendo eles: análise, reflexão e diálogo. A análise e a reflexão também estão pautadas na pesquisa e na observação prévia do professor, na seleção intencional e objetiva das fotografias. A partir disso, segue-se para a exposição do material nas aulas de História. Ao expor o material, é interessante o professor permitir que os alunos façam uma leitura “com um primeiro olhar”, para que associações de seus conhecimentos precedentes venham à tona e o

professor conheça seus alunos nesse momento. O professor de História pode, então, propor uma análise mais criteriosa, detalhista e pautada em base histórica. Para que a reflexão se estabeleça de maneira eficaz nessa parte do processo, uma atividade individual pode estimular o estudante a buscar “[...] dentro de si a potência para significar esses encontros, envolvendo a inteligência para traduzir os signos”, como bem dizem Uriarte *et al.* (2016, p. 39). Por fim, tem-se o diálogo que acontece a partir do precioso tempo de análise e reflexão. Desse modo, abre-se caminho para a conversa, a escuta e a troca de ideias, agora mais refinadas e sensíveis.

Outra estratégia de ensino é o uso das histórias em quadrinhos (HQs). Elas podem ilustrar determinados aspectos da vida humana ao identificarem tempos e espaços que servem como ponto de partida para a construção e a análise de conceitos da História. A linguagem imagética é atrativa e permite explorar e ampliar a criatividade. Entre outros títulos, sugere-se a coleção *História do Brasil em Quadrinhos* (ROSSATTO; FERREIRA, 2009, 2010); *As barbas do imperador: D. Pedro II, a história de um monarca em quadrinhos* (SCHWARCZ; OLIVEIRA, 2013); *Angola Janga: uma história de Palmares* (D’SALETE, 2017); e *Chibata! João Cândido e a revolta que abalou o Brasil* (CARDOSO NETO, 2009).

Indissociada do uso adequado dos recursos imagéticos e do saber histórico, a oratória do professor de História é crucial para que a narrativa seja instigante, provocativa, produtora de beleza, deleite e prazer estético, conforme escreve Albuquerque Jr. (2012). Nas aulas em que as expressões faciais não são vistas, tem-se o recurso de voz e as entonações assim como de imagens selecionadas para narrar a história. Isso pode ser bastante significativo para o processo de humanização do aluno e do educador, ao exercer, desse modo, a responsabilidade social na formação de indivíduos com consciência histórica e social.

Como historiadores, seja nas aulas presenciais ou remotas, é imprescindível saber contar histórias e, assim, envolver os ouvintes na narrativa, a qual, aperfeiçoada, pode ter um grande efeito para o ensino de História que está alicerçado no caráter científico. Bem elaborada, ela pode causar os efeitos que justamente chocam, tocam e colaboram para uma percepção mais ampla, sensível e profunda da história, por intermédio das artes disponíveis como instrumentalização do ensino. Proporcionar a mediação das artes no ensino de História, trazendo respaldo e a devida interpretação de tais recursos, pode contribuir para impedir que a sociedade sucumba às narrativas dos grupos que se utilizam de discursos negacionistas para fazer valer seus interesses.

A utilização de diferentes fontes e linguagens potencializa o ensino e a aprendizagem da História e promove experiências que contribuem para a formação integral do estudante. Essa

diversificação didática aproxima o currículo de História e a vida social. Além disso, as mudanças culturais e socioeconômicas que ocorrem no mundo globalizado exigem dos professores novas abordagens. Nesse sentido, faz-se necessário atentar-se para as narrativas históricas, pois consistem no meio pelo qual os professores e os estudantes dão sentido ao passado histórico.

Por fim, insistir no questionamento sobre a função do ensino de História, diante dos discursos negacionistas e revisionistas no contexto da pandemia, é antes de tudo um ato de resistência, de construção coletiva de ressignificações, para não deixar-se esquecer que a vida humana, na sua dignidade plena, é o que se tem de mais valioso. A história vem assumindo essa função, por vezes incômoda para alguns, de não deixar cair no esquecimento aquilo que precisa ser lembrado. É para isso que o ensino de História está aqui, para interpretar os processos históricos e localizá-los no tempo e no espaço, salvaguardando-os do esquecimento e da banalização.

O que representa o número de mortos contabilizados durante a pandemia? Representa vidas ausentes no tempo presente! Esse número não pode ser banalizado porque é de dignidade que se está a falar. São centenas de milhares de histórias interrompidas violenta e dramaticamente, muitas delas tão próximas. Vidas que poderiam estar participando da publicação que aqui está feita. Por isso, insiste-se no questionamento sobre a função e a utilidade social, humana e ética do ensino e da aprendizagem de História. Ao fazê-lo, concorda-se com Albuquerque Júnior, o qual afirma que a História “[...] quando se torna matéria escolar, explicita esse papel de formadora de sujeitos, de construtora de formas de ver, de sentir, de pensar, de valorar, de se posicionar no mundo” (ALBUQUERQUE JR., 2012, p. 31).

Considerações finais

O processo de polarização-ideológica, que se intensificou no Brasil, a partir de 2013, abriu caminho para grupos de extrema-direita que negam o caráter científico da História, ao deturparem e corromperem fontes documentais, a fim de produzir e disseminar ideias revisionistas e negacionistas. É nesse contexto que se acentua a disseminação sistemática de narrativas negacionistas novas e preexistentes. Acrescenta-se a isso o significativo aumento na propagação de notícias falsas, também conhecidas como *Fake News*, que circulam pelas redes sociais por meio de linguagem simplificada, o que facilita seu acesso e seu alastramento.

Em tempos de pandemia do novo Coronavírus (SARS-CoV-2), as narrativas negacionistas extrapolam o âmbito dos discursos e têm colocado em risco a manutenção da vida

e do bem-estar social. Nas salas de aula, é possível encontrar os ecos de tais discursos, o que exige uma demanda ainda maior de respaldo crítico-científico no ensino de História. Dito em outras palavras, o ensino de História mostra-se imprescindível para, em curto prazo, contribuir para a conscientização de estudantes críticos quanto às informações veiculadas pelas mais diversas mídias. Em médio e longo prazo, é necessário investir na criação de redes de promoção de conhecimento, cientificidade e consciência histórico-política na sociedade.

É preciso reforçar, dentro e fora da sala de aula, o papel da história no estudo da produção de narrativas negacionistas ao buscar evidenciar o que há por trás delas, trazendo à luz os elementos que as formam, seus meandros, seus meios de construção e difusão e os interesses envolvidos nesse processo. A própria história já possui os recursos e o arcabouço para fazer frente à proliferação dos discursos negacionistas e dos revisionismos de contornos ideológicos; isso passa invariavelmente pelo método, pelo rigor acadêmico e pelo compromisso ético. Contudo, é fundamental ocupar os espaços digitais de difusão da informação que foram durante muito tempo negligenciados pela academia. Os estudantes que frequentam as salas de aula hoje são nativos do mundo digital. Aprender a falar a “língua da Internet” – o que não significa renunciar ao rigor – é uma maneira de reforçar e fazer valer o compromisso da história com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

O ensino de História, que forma para o sensível, contribui para uma sociedade que vê o outro com a mesma dignidade atribuída a si mesmo. Nessa perspectiva, ao invés de deixar as paixões humanas mencionadas anteriormente (como o ódio, a inveja e a malevolência) guiarem as relações humanas e sociais, que seja possível abrir espaços de diálogo e reflexão que possibilitem olhar para o outro com compaixão e acolhimento das diferenças. Ademais, que seja permitido posicionar-se contra o negacionismo histórico, que produz narrativas pautadas em interesses de uma pequena elite, e alinhar-se empaticamente à vida e à história de pessoas que sofrem/sofreram com as tragédias provocadas pela natureza, pelas guerras, pelos preconceitos, pela segregação, entre tantas outras formas que evidenciam a fragilidade da vida humana.

Referências bibliográficas

ABAL, Felipe Citollin. Um risco para a História: Normalização, Revisionismo e Reacionarismo. *Revista Hydra*, São Paulo, v. 4, n. 7, p. 50-67, 2019. DOI: <https://doi.org/10.34024/hydra.2019.v4.9709>

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem e o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida *et al.* (org.). *Qual o valor da História hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2012. p. 21-39.

BALDISSERA, José Alberto. Imagem e construção de conhecimento histórico. In: BARROSO, V. L. M. *et al.* (org.). *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: ANPUH/RS, 2010. p. 247-265.

BURKE, Peter. *Testemunha ocular: história e imagem*. Bauru: EDUSC, 2004.

CARDOSO NETO, Hemetério Rufino. *Chibata! João Cândido e a revolta que abalou o Brasil*. São Paulo: Conrad, 2009.

D'SALETE, Marcelo. *Angola Janga: uma história de Palmares*. São Paulo: Veneta, 2017.

FREITAS NETO, José Alves de. A transversalidade e a renovação no ensino de história. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 57-74.

GANDRA, Edgar Avila; JESUS, Carlos Gustavo Nóbrega. O negacionismo renovado e o ofício do historiador. *Estudos Ibero-Americanos*, Porto Alegre, v. 46, n. 3, p. 1-17, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.15448/1980-864X.2020.3.38411>

GASPAROTTO, Alessandra; PADRÓS, Enrique Serra. Ensino de História: desafios contemporâneos. In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel; PEREIRA, Nilton Mullet *et al.* (org.). *A ditadura civil-militar em sala de aula: Desafios e compromissos com o resgate da História Recente e da memória*. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010. p. 183-201.

JANSEN, Roberta. Polarização política provocou aumento de mortes por covid, diz estudo. *Terra*, [s. l.], 19 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/politica/polarizacao-politica-provocou-aumento-de-mortes-por-covid-diz-estudo,23d8c1e98685bd2aa92b058c465c9539lzwkmbu8.html>. Acesso em: 18 fev. 2021.

JELIN, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. Colección Memorias de la represión. Madrid: Siglo veintiuno de España editores, s.a., 2002.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Editora Unicamp, 1990.

LEMOS, Vinícius. 'Peguei covid na volta às aulas presenciais': os riscos para professores na pandemia. *BBC News*, São Paulo, 10 de março de 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56302283>. Acesso em: 23 abr. de 2021.

MORAES, Luís Edmundo de Souza. O Negacionismo e as disputas de memória: reflexões sobre intelectuais de extrema-direita e a negação do holocausto. In: IDENTIDADES, 2008, Rio de Janeiro. *Anais do XIII Encontro de História ANPUH-Rio*. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: http://encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1212957377_ARQUIVO_Artigo-ANPUH-2008.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

NASCIMENTO, Paulo Meyer *et al.* Acesso Domiciliar à Internet e Ensino Remoto Durante a Pandemia. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, n. 88, ago. 2020.

Disponível em:

https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/200902_nt_disoc_n_88.pdf.

Acesso em: 18 fev. 2021.

NOIS. Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde. Diferenças sociais: pretos e pardos morrem mais de COVID-19 do que brancos, segundo NT11 do NOIS, [s. l.], 27 de maio de 2020. Disponível em: <http://www.ctc.puc-rio.br/diferencas-sociais-confirmam-que-pretos-e-pardos-morrem-mais-de-covid-19-do-que-brancos-segundo-nt11-do-nois/>. Acesso em: 17 fev. 2021.

ROSSATTO, Edson; FERREIRA, Laudo. *História do Brasil em quadrinhos: Independência do Brasil*. São Paulo: Europa, 2009.

ROSSATTO, Edson; FERREIRA, Laudo. *História do Brasil em quadrinhos: Proclamação da República*. São Paulo: Europa, 2010.

SALLES, Leonardo Gaspar. *Nova direita ou Velha direita com Wi-Fi?: uma interpretação das articulações da “direita” na internet brasileira*. 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; OLIVEIRA, João Spacca. *As barbas do imperador: D. Pedro II, a história de um monarca em quadrinhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

URIARTE, Mônica Zewe *et al.* Mediação cultural: função de mestre explicador ou ação de mestre emancipador? In: NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla (org.). *Mediação cultural, formação de leitores e educação estética*. Curitiba: CRV, 2016. p. 37-51.

Recebido em 01/05/2021.

Aceito em 09/06/2021.