

“A história é ciência, professor?”: reflexões pandêmicas sobre história e ensino

JONATHAN MARCEL SCHOLZ*

Resumo: A pretendida cientificidade da história é um dos grandes temas da historiografia, mobilizando diferentes reflexões e análises teórico-metodológicas pelo menos desde a criação da disciplina no século XIX. Diante da atual pandemia de COVID-19, que evidenciou um protagonismo das Ciências Naturais no desenvolvimento de pesquisas microbiológicas, na criação dos procedimentos de biossegurança e das vacinas, o interesse do presente texto é refletir sobre o caráter científico da história, problematizando as relações entre a cientificidade da disciplina e a transposição didática no ensino de história.

Palavras-chave: COVID-19; Ensino de História; Método Científico; Consciência histórica.

“Is history science, teacher?”: pandemic reflections on history and teaching

Abstract: The intended scientificity of history is one of the great themes of historiography, mobilizing different theoretical-methodological reflections and analyzes at least since the creation of the discipline in the 19th century. Faced with the current COVID-19 pandemic, which evidenced a leading role of Natural Sciences in the development of microbiological research, in the creation of biosafety procedures and vaccines, the interest of this text is to reflect on the scientific character of history, questioning the relationships between the scientificity of the discipline and the didactic transposition in the teaching of history.

Key words: COVID-19; History teaching; scientific method; historical conscience.



* JONATHAN MARCEL SCHOLZ é Doutor em História pela UFU e docente efetivo da SEDUC-MT.

Introdução

A emergência da pandemia de COVID-19 transformou drasticamente as nossas relações em sociedade. Desde 2020, grande parte dos países adotou progressivamente, em maior ou menor grau, regras e protocolos de isolamento social, como os *lockdowns*, os distanciamentos sociais, a utilização de máscaras de segurança, a aferição de temperatura corpórea, que alteraram o nosso cotidiano e as percepções da vivência coletiva.

As expectativas globais geradas pelo sequenciamento genético do novo coronavírus, o estabelecimento de protocolos de biossegurança e o desenvolvimento de testes e de vacinas, em meio ao aumento exponencial de contaminações e de mortes pela doença no Brasil e no mundo, lembraram às sociedades a relevância e a insubstituibilidade da ciência.

No país, embora a crise sanitária disseminasse também efeitos políticos, econômicos e sociais¹, houve uma crescente ampliação de debates públicos, desenvolvidos heterogeneamente nas mídias tradicionais e nas redes sociais, que reconheceram e destacaram o papel fundamental da ciência na salvaguarda da vida e da sociedade².

Quer dizer, em meio aos graves desdobramentos do cenário pandêmico, inclusive de desinformação e de negacionismo, que agravaram a situação sanitária do Brasil, ocorreu paralelamente um movimento de reafirmação da ciência, em que diversos grupos políticos e sociais passaram a defendê-la e enaltecê-la contra tais ataques, reafirmando os seus métodos, suas técnicas e procedimentos.

Dada a relevância e a repercussão da questão pandêmica na atualidade, o tema ciência vem readquirindo uma significativa importância para os presentes processos pedagógicos no ensino básico. Ao mobilizar a curiosidade e o interesse dos estudantes – instigados especialmente pelas manifestações e produções das redes sociais – a ideia de ciência, vinculada às experiências escolares, gera muitas interpretações, indefinições, dúvidas e controvérsias no público mais jovem.

Ciência: hegemônias, pré-conceitos e desafios humanísticos

A ciência apresentada nos procedimentos microbiológicos e nas orientações sanitárias em relação à pandemia de COVID-19 possui, desde o século XVI³, um conjunto de características particulares e bem definidas. Refere-se à

¹ Em decorrência dos discursos/atuação negacionista dos representantes do governo federal e de seus órgãos (sobretudo o Ministério da Saúde), que, com frequência, rejeitaram a periculosidade da doença, as recomendações sanitárias da OMS - Organização Mundial da Saúde, negligenciaram as compras de vacinas e estimularam o uso de medicamentos comprovadamente ineficazes no tratamento da doença, foi instalada em 27 de abril de 2021 no Senado Federal, a CPI da Covid, para apurar tais denúncias. O relatório final da CPI, aprovado em 26 de outubro de 2021, indiciou 81 pessoas, dentre elas, o presidente da República.

² Vários governos estaduais e prefeituras, como alguns grupos da sociedade civil – como de

empresários, de artistas e da própria comunidade científica – lançaram e/ou apoiaram, no primeiro semestre de 2021, campanhas de imunização da população contra a COVID-19. Embora motivados por distintos interesses, pode-se lembrar, por exemplo, dos movimentos “Unidos pela Vacina”, liderado por Luiza Trajano, e “Vacina sim”, encampada principalmente por membros da classe artística, como, também, de pesquisadores e divulgadores científicos, a saber, Atila Iamarino e Natalia Pasternak, que se tornaram muito conhecidos no último ano.

³ Os estudos físicos, as invenções e as pesquisas astronômicas de Galileu Galilei (1564-1642), alcunhado geralmente de o “pai da ciência

Ciência Natural, constituída como a observação sistemática, a coleta de dados, a realização de testes e experimentos, a formulação de hipóteses e de outros procedimentos aplicados particularmente em laboratórios nos campos da física, da biologia, da química e da matemática.

Desenvolvida enquanto uma forma de compreender a realidade por meio da racionalidade humana, a Ciência Natural contribuiu decisivamente – sobretudo em meio às dinâmicas da modernidade – para o definitivo domínio do homem sobre a natureza. Ou seja, os processos civilizatórios que, desde a antiguidade, resultaram nos atuais estágios de urbanização, de industrialização e de contínuo desenvolvimento de tecnologias (nas áreas da saúde, do transporte, da produção de alimentos, da segurança, etc.) estão diretamente relacionados com as aplicações da Ciência Natural.

No entanto, devido às suas características patológicas, a pandemia reforçou em alguma medida determinadas convicções da sociedade, e dos estudantes de ensino médio, em particular, de que ela é o ofício desenvolvido *sine qua non* em laboratórios e/ou centros de pesquisa, geralmente realizada pelos profissionais da área de Ciências da Natureza.

Ao longo do tempo, diversas instituições da sociedade, como os sistemas de educação, a grande imprensa, os meios de comunicação de massa, e o próprio campo científico, disseminaram, em maior ou menor grau, ideias de que o fazer científico era atribuição elementar de pesquisadores que desenvolvem

estudos laboratoriais e tecnológicos, realizando experiências e testes variados, inventando máquinas eletrônicas, aparelhos digitais, vacinas e medicamentos, produtos químicos ou distintos objetos computacionais que facilitam a vida nos últimos séculos.

Compreende-se no senso comum, em geral, que a realização de experimentos e testes com diversos equipamentos tecnologicamente atraentes e extravagantes – como robôs, maquinários, tubos de ensaio e pipetas que reservam soluções líquidas coloridas e que expelem fumaça – é desenvolvida por homens brancos de meia idade, vestidos com jalecos, óculos de proteção, luvas, dentre outros acessórios.

A cultura televisiva influenciou gerações de crianças e adolescentes no Brasil dos anos 1990 e 2000. A grade de programação da TV Cultura, por exemplo, reconhecida pelos programas educativos, contribuiu em *O Professor*, *X-Tudo*, *O mundo de Beakman*, *Tíbio e Perônio* (*O Castelo Rá-tim-Bum*), para a representação do ofício do cientista enquanto o técnico e o operador laboratorial. Na última década, o seriado cômico *The Big Bang Theory* (“A Teoria do Big Bang”), exibido no país pelo canal pago Warner, se tornou referência na internet e nas redes sociais ao tratar das divertidas histórias de um jovem grupo de amigos cientistas, físicos e *nerds*, que enfrentam muitos percalços nas suas relações sociais.

As concepções científicas historicamente passam, como se vê, pelas questões de gênero⁴, na medida em que se reforçou nos últimos séculos o saber-

moderna”, são simbólicas na definição do campo científico.

⁴ Nas últimas décadas, os significativos esforços para ampliar os espaços sociais ocupados por mulheres, negros e população LGBTQI+ nas universidades públicas brasileiras, como na área

das Ciências Naturais, possibilitaram um maior protagonismo desses grupos. O caso da pandemia de COVID-19 torna-se emblemático, uma vez que o rastreamento do genoma do referido vírus foi realizado no Brasil por duas mulheres, Ester Cerdeira Sabino e Jaqueline Goes de Jesus,

poder-fazer da ciência como uma tarefa, um ofício, um status, predominantemente androcêntrico. Basta pensarmos e evocarmos grandes nomes da ciência, ganhadores do prêmio Nobel, por exemplo, e quase a totalidade deles na nossa memória social será de homens.

Chassot (2004, p. 13) destaca:

Sobre a quase ausência de mulheres na História da Ciência não deixa de ser significativo que, ainda nas primeiras décadas do século XX, a Ciência estava culturalmente definida como uma carreira imprópria para a mulher, da mesma maneira que, ainda na segunda metade do século XX, se dizia quais eram as profissões de homens e quais as de mulheres.

A construção e a reprodução social dos estereótipos acerca do ofício dos cientistas, reforçada em tempos pandêmicos, permeiam a consciência histórica⁵ dos estudantes brasileiros do ensino médio. Há um conjunto de imagens, práticas, modos de agir e trabalhar, valores e missões caros à profissão, que disseminadas e fortalecidas pelos tradicionais e inovadores meios de comunicação, contribuem para as associações estudantis da ciência como exclusivamente - *a priori* – pesquisa laboratorial, técnica e masculina.

Ao problematizar o papel das mulheres na ciência, Arrazola (2002, p. 68) argumenta:

No Ocidente, a ciência considerou por longo tempo que sua preocupação era tão somente com os fatos naturais (fatos científicos), independentemente do mundo

humano, o que consolidou uma separação entre natureza e sociedade, compreendendo-se nela a cultura, a política.

A própria BNCC – Base Nacional Comum Curricular, aprovada recentemente (2018), em sua versão do Ensino Médio reforça a percepção de que a ciência é principalmente termo e prática pedagógica corrente das disciplinas de biologia, matemática, física e química (as chamadas “Ciências Exatas e da Natureza”). Embora associe práticas, teorias e metodologias científicas nas definições das diversas áreas do conhecimento (como “Ciências Humanas” e Linguagens), as propostas científicas se evidenciam e se vinculam definitivamente nas competências específicas e nas habilidades das disciplinas de Ciências Exatas e da Natureza.

Em certo momento, por exemplo, na competência 5 da área de Matemática, a BNCC (2018, p. 532) exalta a cientificidade da área e a sua conformação como campo científico específico, sugerindo que “Para tanto, é indispensável que os estudantes experimentem e interiorizem o caráter distintivo da Matemática como ciência, ou seja, a natureza do raciocínio hipotético-dedutivo, em contraposição ao raciocínio hipotético-indutivo, característica preponderante de outras ciências”.

Do mesmo modo, a competência específica 3 da área de Ciências da Natureza relaciona a sua produção pedagógica a ciência, tomada no sentido lato, expondo que “Na mesma direção, explorar como os avanços científicos e

pesquisadoras do IMT - Instituto de Medicina Tropical, da Universidade de São Paulo.

⁵ A consciência histórica é aqui compreendida conforme as definições elaboradas pelo historiador alemão Jorg Rüsen, representativa do

conjunto de estruturas do pensamento humano que atribuem sentido ao tempo (passado, presente e futuro) e engendram noções de memória, identidade pessoal e coletiva e formas de aprendizado histórico.

tecnológicos estão relacionados às aplicações do conhecimento sobre DNA e células pode gerar debates e controvérsias – pois, muitas vezes, sua repercussão extrapola os limites da ciência” (BNCC, 2018, p. 544).

Já nas considerações sobre as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas o documento explicita mais a ideia de consciência do que a de ciência⁶. A despeito de apresentar a área utilizando palavras-chaves do campo científico, como questionar, indagar ou criar hipóteses, não se evidencia ao longo do texto, da maneira perceptível como nas competências e habilidades das Ciências Exatas e da Natureza, que as humanidades produzam, de fato, ciência.

Observa-se que a ênfase da BNCC para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas recai, inclusive por se direcionar a adolescentes e jovens no ensino médio, sobre a produção e a articulação de subjetividades – destoando da conhecida objetividade das “ciências duras”. A discussão sobre os temas-objetos da área, como a sociedade, a política, a cultura e a memória etc., vinculada aos pressupostos subjetivos, a exemplo dos valores morais e das percepções do Eu, que o documento visa incentivar no ensino básico, fragiliza as noções de que tais temas sejam também conhecimentos produzidos a partir das regras e técnicas científicas.

Assim, a identificação de fragmentos da consciência histórica dos referidos estudantes é um passo inicial importante para abordar o tema em sala de aula. A partir de suas próprias ideias e definições do que é e de como funciona a ciência, ou seja, através dos componentes forjados por meio das realidades sociais estudantis, o docente logra condições de

problematizar o conceito de ciência, ampliando as perspectivas de definição e compreensão do referido termo.

Quer dizer, as fendas abertas pela noção de consciência histórica possibilitam ao docente mapear as diferentes formas estudantis de percepção da ciência por meio das suas experiências individuais e/ou coletivas de passado, de presente e de antecipação de futuro. Assim, se verifica que as compreensões dos jovens educandos sobre a ciência não são frutos do acaso, elas estão amparadas em operações mentais que definem o pensamento histórico – a atribuição de sentido ao tempo – e a sua função na cultura (RÜSEN, 2011, p. 37).

Ainda que transcenda a utilização exclusiva na educação escolar/formal, pois representa, de acordo com Rüsen (2011, p. 36) “[...] uma categoria geral que não apenas tem relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de história; através dela se experiencia o passado e o interpreta como história”, o conceito de consciência histórica se torna profícuo para tal fim, visto que abre horizontes pedagógicos para refletir sobre concepções de ciência e problematizar a própria ideia de história enquanto ciência com os estudantes.

Nesse sentido, embora a nomenclatura Ciências Humanas faça parte dos currículos e materiais didático-pedagógicos, as particularidades metodológicas do fazer, do ensinar e do aprender história geralmente não assumem para os estudantes e, inclusive, para muitos professores, as características ditas científicas – os pressupostos laboratoriais e técnicos – das Ciências Naturais. A história seria

⁶ Na parte da BNCC relativa a Ciências Humanas e Sociais Aplicadas verifica-se que o conceito de

consciência aparece 5 (cinco) vezes e o de ciência, tomada no singular, não consta nenhuma.

outra coisa, mas certamente não uma ciência.⁷

Não obstante o trabalho pedagógico de grande parte dos docentes de história no ensino básico ainda enfatizar a linearidade cronológica, o ensino factual, os conteúdos sequenciais, os grandes acontecimentos e os famosos personagens nacionais, tais abordagens – mediadas pelos livros didáticos ou pelas novas ferramentas, independente de utilizarem leitura, debates, vídeos, imagens ou quaisquer linguagens – não transparecem ser socialmente resultado de reflexões e de pesquisas científicas⁸, pouco insinuando às mentes juvenis a realização de um ou mais procedimentos científicos nas aulas de história.⁹

Encontros e desencontros entre história e ciência

A problemática não é recente nos debates historiográficos. Um dos fundadores da *Annales d'histoire économique et sociale*, Marc Bloch (2001, p. 52), refletiu a respeito:

Diz-se algumas vezes: ‘A História é a ciência do passado’. É [no meu modo de ver] falar errado. [Pois em primeiro lugar], a própria ideia de que o passado, enquanto tal, possa ser objeto de ciência é absurda. Como, sem uma decantação prévia, poderíamos fazer, de fenômenos que

não tem característica comum a não ser não terem sido contemporâneos, matéria de um conhecimento racional? [...]

Quer dizer, ao refletir nas décadas de 1930 e 1940 sobre os métodos da história e do ofício do historiador, Bloch se defronta com as incompatibilidades da escrita da história com os procedimentos característicos das Ciências Naturais, uma vez que a matéria-prima do historiador, o passado ou o presente, por si só não poderia ser objeto dos pressupostos científicos, experimentais, testáveis, materiais, das referidas Ciências, afinal ela não é palpável e não pode ser testada em laboratório.

As contradições epistemológicas entre o fazer da história e o fazer das Ciências Naturais são perenes, por isso Bloch menciona o absurdo em pensar o passado por meio das regularidades e de outras ferramentas das Ciências da Natureza. A história, como ver-se-á na continuidade da obra *Apologia da História*, apesar de se apropriar progressivamente de determinados métodos matemáticos, como a estatística, a quantificação e a serialização, deverá ser abordada, refletida e escrita cientificamente com base em outros procedimentos metodológicos, específicos do trabalho

⁷ Knauss (2005, p. 5) argumenta que o ensino de história no Ocidente sempre enfatizou particularmente os aspectos morais, sagrados e do civismo, distanciando-se das bases do conhecimento científico, o que implica que grande parte dos professores mantenha noções de conhecimentos comuns, a-científicos, na perspectiva dos estudantes.

⁸ Por outro lado, se deve considerar uma série de transformações ocorridas nas últimas décadas que ressignificaram o ensino de história. Destacam-se, dentre elas, a ampliação do campo de estudos em ensino de história nas universidades brasileiras e estrangeiras, que possibilitaram, além da formação e da especialização de docentes em diversos

programas de pós-graduação na área, repensar de modo teórico e metodológico o ensino, construindo novas propostas temáticas e ferramentas pedagógicas, como também as políticas públicas, representadas nas legislações que incentivaram o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, por meio das leis nº 10.639/2003 e a 11.645/2008, por exemplo.

⁹ Isso ocorre, dentre vários motivos, também pelo fato da palavra história apresentar muitos significados e diversas utilizações linguísticas no dia a dia das pessoas, como, por exemplo, a ideia de disciplinar escolar/universitária ou os eventos narrados por uma pessoa (MORAES E FRANCO, 2013, p.12).

do historiador com o agir dos homens ao longo do tempo.

Deve-se considerar, entretanto, que a tradição histórica emergida no século XIX, da qual Bloch é um herdeiro crítico, é a da história científica ou ciência histórica. No alvorecer dos nacionalismos europeus, a história logrou um influente prestígio político e intelectual, visto que, a partir de então, os historiadores tornaram-se homens de Estado, recrutados para narrar e (re)construir a história das velhas e das novas nações europeias. Eles se consolidam como artífices das pretendidas identidades nacionais.

Nesse período, o chamado “século da história” estimulou o desenvolvimento de uma variedade de ideias e elaborações do positivismo, do historicismo e do marxismo, por exemplo, que redefiniram o estatuto epistemológico da história e o trabalho do historiador, pois “A partir de então, só se quis conhecer as relações de causa e efeito, expressas de forma matemática” (REIS, 1996, p. 05).

A preocupação elementar com a objetividade científica, a neutralidade, o método rígido, vislumbrando regras e leis universais, como estabeleciam as Ciências da Natureza, impulsionou o historiador a encarar os objetos - os fatos e os eventos históricos – com cautela e distância, rejeitando o envolvimento afetivo na análise e na narração deles, visando as perfeitas condições para vê-los pragmaticamente, “tal como eram” (REIS, 1996, p. 13-14).

O ofício e o fazer do historiador se alterou, portanto, no século XIX, uma vez que o seu método de trabalho, o método histórico, teve de se adaptar e se

adequar ao clássico método científico das Ciências Naturais. Daí em diante, a finalidade da história se tornou – por meio da análise que o historiador, autônomo e especialista, realiza nos documentos oficiais produzidos pelo Estado - a busca e a revelação objetiva da “verdade” nua e crua dos fatos.

Na tentativa de reprimir os idealismos filosóficos, os historiadores, como, por exemplo, o alemão Leopold V. Ranke (1795-1886)¹⁰ e, depois, os franceses Charles-Victor Langlois (1863-1929) e Charles Seignobos (1854-1942), passaram a enquadrar as especificidades da disciplina, como a temporalidade, os eventos, a empiria documental, através da crítica metódica, inspirada nas técnicas e nos procedimentos universais da Ciência Natural, para distingui-la de precedentes versões literárias da história.

No entanto, o processo de cientificação da história no século XIX conviveu de perto com o avanço dos nacionalismos europeus, responsáveis diretos pelo processo de concebê-la, a princípio na França, como uma disciplina escolar. Enquanto os historiadores propunham academicamente os novos métodos históricos/científicos, nas escolas públicas eles deveriam estimular o senso de identidade (passado comum) e os interesses republicanos, o que impedia a efetividade de alguns processos metodológicos.

Havia um descompasso entre as discussões teórico/metodológicas das universidades e a aplicação pedagógica nas escolas. A operacionalização da disciplina, através de um conjunto de conhecimentos cívicos elementares, destacando as relações de causa e efeito, as datas, os eventos e os nomes de

naturais, como os atos de coletar, investigar, procurar e verificar, como mantém também características do campo da arte, através dos atos de contar, expor, narrar.

¹⁰ Contudo, em suas reflexões Ranke argumentava que a história é uma ciência específica. Com características híbridas, ela possui tanto aspectos aproximados das ciências

grandes personalidades políticas e militares nacionais –, dignos de serem conhecidos e lembrados pelos estudantes, não se fundamentava cientificamente nos pressupostos da Escola Metódica.¹¹

Com esse complexo processo de estruturação do campo da história ocorrido no século XIX, que fundiu ciência e nacionalismo, método histórico e narrativas identitárias, o ensino de história mantém, ainda hoje, ambiguidades no seu fazer pedagógico que constroem estudantes e muitos professores. A adequação da história às regras do campo científico, por exemplo, em que se reitera a estrutura científica por detrás dos eventos históricos, é pouco compreendida nas aulas do ensino básico.

Ferreira e Franco (2013, p. 37) reforçam:

O estabelecimento de fronteiras entre o que é História (conhecimento) e o que é a história vivida foi (e continua sendo) um dos grandes desafios para todos os que trabalham profissionalmente com a história. Não se trata de definir melhores ou piores histórias, mas de estabelecer os critérios, métodos e condições em que cada uma delas foi escrita.

Por consequência, devido a tais particularidades do campo da história e do fazer do historiador, visto que as ações humanas são complexas e não seguem estritamente os rigorosos padrões matemáticos, os questionamentos estudantis continuam na pauta: a história é ciência? Se sim, por que ela aparenta ser tão distinta e oposta

às noções das Ciências da Natureza? Como ela operacionaliza cientificamente os seus conhecimentos?

Os conhecimentos prévios dos estudantes que opõem geralmente história e ciência – os fragmentos da consciência histórica – são fundamentais para abrir reflexões nas aulas de história sobre as significações cristalizadas dos referidos conceitos. Como a ciência não se resume a pesquisadores em laboratórios, a história também não está simplificada nas vivências, nas narrativas ou nas memórias das pessoas.

Torna-se fundamental dessacralizar o termo história, demonstrando que ela não é simplesmente um relato, uma historieta, estória ou anedota, descompromissada e trivial. Se a história é disciplina escolar desde o século XIX é porque pressupõe um conjunto de conhecimentos estruturados, baseados em métodos, narrativas e modos de fazer próprios.

Ela deve ser apresentada aos estudantes como tal, uma forma particular de produção de conhecimento – logo, com características de ciência –, que investiga, interpreta e narra as relações entre o presente e o passado. Os fatos e as dinâmicas da história não possuem existência *per se*, eles se concebem enquanto tais pelo trabalho do historiador e da aplicação do método histórico.

Os conteúdos históricos apresentados nos materiais pedagógicos da disciplina, por exemplo, não possuem existência por acaso; eles existem, dentre diversos fatores, pela atuação de pesquisadores que, em diferentes períodos, trouxeram

¹¹ Conforme FERREIRA E FRANCO (2013, p. 50): “[...] é possível perceber duas faces, um tanto contraditórias, típicas dessa geração: de um lado, o comprometimento com a definição de um conjunto de regras que traçava as normas de uma nova disciplina científica e, ao mesmo tempo, seu

engajamento como cidadão republicano nas grandes lutas políticas do seu tempo. Esta segunda orientação manifestou-se de forma mais explícita na produção dos manuais didáticos, que demonstravam o comprometimento com os ideais da III República.”

vestígios (materiais e imateriais) daquele passado à tona, os analisaram teoricamente a partir de diferentes perspectivas e abordagens, criaram narrativas coerentes a respeito, os validaram socialmente e criaram convenções entre os seus pares.

Nessa discussão, Bertonha (2021) argumenta que o método histórico, enquanto conjunto de procedimentos técnicos do historiador, deve priorizar a análise dos registros do passado (as fontes, os documentos), investigando como foram produzidos, com quais objetivos e interesses. Aliado a uma perspectiva teórica para aprofundar as suas interpretações técnicas, o historiador produz narrativas que, ao organizar fatos, dinâmicas e trajetórias humanas, dão sentido a um passado. Esse complexo processo é produtor de conhecimento científico.

Nas últimas décadas, o conhecimento histórico avançou muito no sentido de incorporar novos sujeitos, objetos, fontes e compreensões teórico-metodológicas, incorporando reflexões sobre o imaginário, a memória, as subjetividades, dentre outras importantes problemáticas, mas determinados procedimentos do fazer histórico ainda continuam elementares desde o século XIX, como a necessária busca pelas fontes, o rastreamento, a análise e a interpretação de documentos (oficiais ou não), para a escrita da história.

Em outras palavras, como os historiadores ainda não possuem laboratórios e máquinas do tempo, a escrita da história depende do desenvolvimento e da estruturação de um método que apreenda e desnude a ação humana no tempo. Carlo Ginzburg

(1989) apontou caminhos para um “paradigma indiciário”, em que o historiador segue pistas, sinais e vestígios – muitas vezes tidos como secundários e/ou irrelevantes –, a exemplo de um caçador que fareja carne fresca, que ampliam o seu arcabouço investigativo e possibilitam uma coerente análise histórica.

Nesse sentido, para contemplar um determinado contexto social, o paradigma indiciário se vale de técnicas que o próprio método científico (das Ciências Naturais) já consagrou, a exemplo da observação (atenta e minuciosa dos objetos estudados), do diálogo com a teoria e a literatura da área pesquisada, da formulação de hipóteses (estabelecidas através do diálogo com as fontes investigadas, como a documentação) e do aceite dos pares para com tais ideias e teses.

O ensino de história e a história pública: antídotos contra os negacionismos

Na contemporaneidade, a questão se apresenta como elementar dada a expansão dos discursos históricos negacionistas, amplificados com a pandemia de COVID-19 e dos movimentos antivacina, por exemplo, nas sociedades atuais. O desconhecimento e a distorção intencional de dados, registros e documentos históricos possibilitam a disseminação de mentiras (as *fakes News*) e de “interpretações alternativas” da história que desconsideram os processos e as etapas do método histórico, com evidentes intenções políticas e ideológicas¹².

¹² As falsificações na história não são exclusividade da contemporaneidade. Nos estudos históricos é bem conhecido, por exemplo,

o caso da famosa *Doação de Constantino* desmistificada no século XV pelo filólogo italiano Lorenzo Valla.

Os discursos negacionistas, a partir de um fato consolidado na historiografia e na memória social de um grupo de pessoas, denegam os processos históricos/científicos traumáticos, como o Holocausto, a escravidão africana no Brasil, o autoritarismo da ditadura militar brasileira¹³, ou, ainda, o contemporâneo aquecimento global, por exemplo, que se constituíram e se validaram por pesquisas empíricas, estudos documentais, discussões entre pares e revisões de literatura da área, propondo narrativas e leituras conspiratórias da realidade, explicações frágeis e superficiais que não se amparam pelos métodos científicos.

A história e o ensino de história, em decorrência das especificidades do seu conhecimento – que deve combinar os procedimentos técnicos, como a análise e a comparação de fontes documentais, com a ação escrita e a produção narrativa –, estão no âmago da questão. Além disso, como não se está a tratar de fenômenos exatos e determinados, alargam-se as possibilidades para a distorção interpretativa e da manipulação de conhecimentos humanos.

A transposição didática de história no ensino básico foi historicamente construída a partir do relato memorialístico, que cronologicamente descreve fatos, personagens e datas. Tal forma de ensino, prática comum do sistema escolar brasileiro nos últimos séculos, foi nomeada por Paulo Freire (1970, p. 65) de “educação bancária”:

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola [...] podemos nos convencer de que estas

relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente *narradoras, dissertadoras*.

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem-se a petrificar-se ou fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador, e objetos pacientes, ouvintes – os educandos.

Nesse sentido, o estudante “recebe” passivamente o saber e os conhecimentos julgados necessários, enquanto um coadjuvante, tomado como objeto, estático e fixo, no processo escolar. Em suma, a narração unilateral (o “narrar, sempre narrar” (FREIRE, 1970, p. 65) como forma “enferma” de transposição didática, implica, para Freire, que o professor seja considerado o único detentor do saber, aquele que controla e, em doses diárias, transfira “o conhecimento” aos pupilos.

Considera-se que a ênfase na característica narrativa da história, articulada com a figura do professor-expositor, que paulatinamente “deposita” e transfere o saber aos alunos, limitou o desenvolvimento de uma consciência histórica estudantil que, além de restringir a sua autonomia enquanto estudante produtor de conhecimento e de cidadão, debilitou a compreensão de ver a história enquanto ciência, contribuindo para esse processo de disseminação de “histórias alternativas”.

Tais abordagens alternativas se popularizaram no Brasil contemporaneamente com o advento das

¹³ A coleção “Guia Politicamente Incorreto” é, por certo, um exemplo consolidado da disseminação de versões alternativas da história, visto que não se respalda em termos teóricos-metodológicos pelos estudiosos da área. Sucesso de vendas no Brasil desde 2009, a série

(publicada pela editora Leya) inaugurada e fomentada pelo jornalista Leandro Narloch procura desconstruir as versões consolidadas de temas como a escravidão africana, a ditadura militar, o futebol, a economia, a filosofia, dentre outras discussões políticas e sociais.

redes sociais, ocupando os espaços digitais e atraindo grande atenção na sociedade, como a dos estudantes. As plataformas virtuais, mobilizando uma gama de recursos de edição, produção, financiamento e compartilhamento de mensagens e vídeos, possibilitaram a difusão de muitas versões superficiais, frívolas e/ou preconceituosas para os temas históricos.

A propagação de canais com conteúdo histórico, divulgados em vídeos no *youtube* ou em áudio via *podcasts*, é representativa desse processo. Muitos profissionais, não-especialistas na área da história, como *youtubers* e influenciadores digitais, gozam da proximidade com o mundo cultural em que os estudantes estão inseridos e reproduzem “versões alternativas” da história, desprezando as técnicas e os métodos de produção do conhecimento histórico.

Ao analisar as relações entre o desenvolvimento do neoliberalismo e a crise do ensino de história nas últimas décadas do século XX, Cerri (2011, p. 108) destacou que a progressiva perda de persuasão dos docentes/historiadores esteve intimamente ligada a criação dos novos canais digitais, que aumentando a concorrência na disputa da formação das identidades de adolescentes e jovens, concedeu voz, imagem e influência social para os não-especialistas.

Nessa seara, pode-se destacar, por exemplo, o sucesso do youtuber e designer gráfico Felipe Castanhari e de

seu Canal Nostalgia¹⁴, reconhecido por abordar e enfatizar temas históricos. Com mais de trezentos e quarenta (340) vídeos publicados entre setembro de 2008 e fevereiro de 2022, Castanhari tornou-se um fenômeno das redes sociais e uma referência, ainda que não seja professor ou especialista nos assuntos abordados, de história, política e humanidades, em geral, para um grande público adolescente e jovem no país.

Com aproximadamente quinze milhões de inscritos e mais de um bilhão de visualizações, o youtuber impactou diretamente a forma de estudantes acessarem informações sobre história na última década no Brasil. A expressão corporal e a fisionomia jovem, a linguagem acessível, didática e atraente para um público adolescente e juvenil interessado em novas tecnologias, aliada à uma atraente produção audiovisual, possibilita que Castanhari exerça uma poderosa influência sobre os estudantes, sobressaindo-se em grande medida a exercida pelos docentes em sala de aula.

Compreende-se, no entanto, que o Canal Nostalgia possui particularidades e se difere de outros canais de produção de conteúdo histórico para os meios digitais, preferindo superficializar os métodos de escrever a história, recortando e selecionando os temas históricos considerados atraentes para engajar o seu canal, ao invés de produzir e/ou reproduzir “versões alternativas” da história, como, por exemplo, o grupo Brasil Paralelo¹⁵ se propõe.

¹⁴ O canal de Felipe Castanhari no *youtube* pode ser acessado em: <https://www.youtube.com/nostalgia/about>.

¹⁵ A Brasil Paralelo Entretenimento e Educação S/A é uma empresa fundada em Porto Alegre que, desde 2016, produz material audiovisual, como documentários, artigos, entrevistas, resenhas, para diversas plataformas da internet, defendendo intelectualmente, como se informa em seu sítio

eletrônico, uma “verdade histórica”, os valores conservadores, a meritocracia, a liberdade, a ambição, dentre outros. Nesse intento, registram mais de dois milhões de inscritos e duzentas e nove milhões de visualizações no *youtube*, como também mais de duzentos e oitenta mil assinantes em sua plataforma principal. Mais informações podem ser acessadas em: <https://www.brasilparalelo.com.br/>.

A questão-chave é que, independentemente dos objetivos propostos – louváveis ou não – pelo canal e de seu(s) criador(es) de conteúdos, ele(s) teriam condições, se assim quisesse(m), dada as dimensões de alcance deles na internet, de inventar narrativas, distorcer fatos e instigar preconceitos (étnicos, políticos, religiosos, sexuais, regionais) contra diversos grupos sociais para milhões de usuários, o que ameaça os postulados democráticos e o Estado de Direito.

A popularização de canais digitais e a atração social dos discursos negacionistas (históricos/anticientíficos) reforçam o descrédito social dos processos educacionais e da própria disciplina de história – progressivamente diminuída dos currículos escolares – acentuando a desorientação intelectual dos estudantes e reforçando os estereótipos sobre as ideias de ciência e de história.

Conseqüentemente, há uma ampliação das lacunas para a atuação dos grupos que dominam os recentes canais de comunicação. Com isso, de acordo com Cerri (2011, p. 112), o ensino de história perde ainda mais o impacto na formação da consciência histórica dos estudantes. Embora as diversas instituições sociais ajam diretamente nesse processo identitário, com os novos meios digitais o ensino de história deverá negociar, debater e complexificar ainda mais as formas de atribuição de sentido ao tempo.

Os recentes estudos de história pública desenvolvidos no Brasil são fundamentais nessa “batalha” contra os veiculadores de *fake news* históricas/científicas. A mobilização de associações, de departamentos, de programas de pós-graduação da área, de grupos de estudos e de pesquisadores, demonstra a urgência dos historiadores e

de cientistas, em geral, para ocupar os novos espaços virtuais e apresentar a ciência e as suas formas de atuação para o grande público (inclusive os estudantes) através das novas mídias digitais.

Nesse sentido, a atuação dos historiadores nos novos espaços digitais, como as redes sociais, os *podcasts*, os canais de vídeos, as transmissões digitais (*streaming*), tornam-se fundamentais por vários motivos. Em primeiro lugar, pedagogicamente, a aproximação de pesquisadores qualificados com um número elevado de pessoas contribui para demonstrar a importância da ciência na sociedade (em termos de desenvolvimento educativo e tecnológico, por exemplo) e para reforçar a luta contra a disseminação de pseudoconhecimentos e de notícias falsas.

Conforme Carvalho (2020, p. 4):

[...] a História Pública é antes de tudo um movimento, uma morada para muitos profissionais que lidam com a história enquanto historiografia e ciência. A História Pública é um amálgama. Acho que foi a presença marcante da História Pública, entre nós historiadores, nos últimos anos, que fez muita gente começar a pensar a História como uma das ciências da divulgação científica e em como fazer divulgação científica de história.

Em tempos de políticas públicas que visam a fragmentação dos conhecimentos escolares, a exemplo da reforma do Novo Ensino Médio, a história pública e os seus divulgadores científicos se apresentam como fundamentais, uma vez que possibilitam ampliar os debates a respeito das conflituosas relações entre o Estado brasileiro, a educação e a sociedade.

Para o ensino de história, em particular, a história pública aumenta as possibilidades pedagógicas nos processos de ensino-aprendizagem no século XXI, uma vez que ela reforça as ideias sobre a disciplina histórica ser resultado de complexos processos de produção de conhecimento. Área combativa na defesa do método histórico, dos procedimentos e das técnicas de pesquisa, a história pública fornece instrumental didático-pedagógico para docentes e estudantes ampliarem as correlações entre a história e a ciência.

Nesse sentido, como uma nova prática de se pensar e fazer história, ela utiliza recursos técnicos diversos para que, além da luta pela preservação de culturas materiais e imateriais e da reflexão a respeito das distintas experiências sociais ao longo do tempo, a história também faça sentido aos indivíduos ou grupos, possibilitando uma melhor compreensão dos seus referidos papéis na sociedade e no mundo (ROVAI, 2017, p. 50).

Ressignificando as formas de lidar com o passado e de orientar temporalmente as pessoas, a história pública objetiva a coerente divulgação científica dos conhecimentos históricos aperfeiçoando uma “educação histórica” a partir dos repertórios sociais e culturais exigidos pelas sociedades do século XXI. Desse modo, leva-se, por exemplo, “[...] a Academia a dialogar com a escola e com as mais diferentes comunidades, por meio da constituição de documentários, filmes de caráter histórico, vídeos escolares produzidos com celulares, livros romanceados, programas televisivos e *internet*” (ROVAI, 2017,

p.45), gerando consciência e formação histórica sem banalizar ou descredenciar a criticidade da história.

Apontamentos finais

A complexificação das relações entre história, ensino e ciência, acentuadas com a pandemia de COVID-19, dificultando o acesso presencial de milhões de estudantes às escolas, viabilizou uma ressignificação dos meios digitais, possibilitando novos usos e apropriações, que impactará na formação da consciência histórica de estudantes a respeito de temas relacionados com a pandemia, a exemplo da insubstituibilidade da ciência e de seus impactos na humanidade.¹⁶

Para além das problemáticas condições de acessibilidade e de distribuição dos recursos digitais no Brasil – que deve ser denunciada e problematizada –, a crise sanitária global reforçou que os meios digitais não podem ser denegados profissionalmente pelos estudiosos, pelas universidades e pelas escolas. Esses espaços devem ser, cada vez mais, ocupados e metamorfoseados em prol das aprendizagens históricas e científicas.

Nesse sentido, em meio aos traumáticos desdobramentos humanitários da pandemia de COVID-19, as sociedades contemporâneas foram advertidas sobre a importância da ciência. Embora a ênfase seja claramente a das Ciências Naturais, o impacto histórico da crise sanitária possibilita que os próprios profissionais da história reflitam sobre a cientificidade de sua área e desenvolvam estratégias pedagógicas para pensar a respeito com os estudantes.

¹⁶ Ao mesmo tempo em que os meios digitais, em geral, são alvos de permanente desconfiança em decorrência da superficialidade de seus conteúdos e da ampla disseminação de notícias falsas (e negacionistas) em seus ambientes,

durante os períodos de isolamento social eles se consagraram como alternativas ao ensino presencial, fornecendo possibilidades de ensino remoto, estimulando a realização de eventos acadêmicos e de formações pedagógicas.

O legado incomensurável da doença, já que vitimou mais de cinco milhões de pessoas (dados de novembro de 2021), viabiliza, por consequência, o desenvolvimento de maiores reflexões sobre o processo de construção do conhecimento histórico, uma vez que, diante dessa conjuntura pandêmica, o professor/pesquisador auxilia os estudantes a interpretarem a sua própria realidade. A interpretação histórica do presente auxilia na análise dos eventos e de temas do passado.

Em relação à pandemia, a aplicação do método histórico é um ato que transcende os objetivos pedagógicos. A observação, por exemplo, da ação humana durante a crise sanitária, a análise dos impactos sociopolíticos e econômicos da pandemia, a discussão e a revisão de literatura com os pares, e a criação de hipóteses e interpretações sobre a COVID-19, evocam uma defesa da coletividade e da vida em sociedade, do ideal democrático e da cidadania, que contribuem muito para a identidade coletiva dos estudantes.

Referências

ARRAZOLA, Laura Susana Duque. Ciência e crítica feminista. In: COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar (Orgs.). **Feminismo, ciência e tecnologia**. Salvador: REDOR/NEIM-FFCH/UFBA, 2002. P. 67-77.

BARROS, José D'Assunção. Ranke: considerações sobre seu modelo historiográfico. **Diálogos**, v. 17, n. 3, 2013, 977-1004.

BERTONHA, João Fábio. Verdade e pós-verdade no conhecimento histórico. Ou como faz falta um laboratório nas ciências humanas. **João Fábio Bertonha**, 14 jun. 2021. Disponível em: <https://wp.me/p2ECfe-ex>. Acesso em: 02 out. 2021.

BLOCH, Marc. **A Apologia da História, ou, O Ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. História do Tempo Presente, História Pública e a divulgação científica da história [Entrevista realizada em abril de 2020]. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 12, n. 29, e0402. jan./abr. 2020. Entrevistadora: Luana Borges Lemes.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CHASSOT, Attico. A CIÊNCIA É MASCULINA? É, sim senhora!... **Contexto e Educação**. Ijuí: Editora UNIJUÍ - Ano 19 - nº 71/72 - Jan./Dez. 2004 - P. 9 – 28.

FREIRE, Paulo. “Educação bancária” e educação libertadora. In: _____. **Pedagogia do Oprimido**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

KNAUSS, Paulo. O desafio da ciência: Modelos científicos no ensino de história. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 279-295, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/TqSzzqKtJ5bB4j4SgJfhFxG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2021.

MORAES, Marieta Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo história: reflexão e ensino**. 2. Ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. HISTÓRIA PÚBLICA: a comunicação e a educação histórica. **Revista Observatório**, Palmas, vol. 3, n. 2, Abril-Junho. 2017.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas do ensino a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2011.

Recebido em 2021-12-13
Publicado em 2022-05-01