

**O ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE A ESPERANÇA E A DESCONFIANÇA:
PENSAMENTO CIENTÍFICO, PASSADOS SENSÍVEIS E MEMÓRIA**

Leandro Rosetti de Almeida

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

rosetti.leandro@gmail.com

Desde que se instituiu enquanto “mestra da vida”, a História assumiu um papel significativo diante da tarefa, muitas vezes dolorosa, de fazer com que indivíduos e sociedades do presente aprendam com os erros do passado. Atualmente não se considera que este paradigma seja, de fato, uma verdade absoluta enquanto função da história propriamente dita, mas ele abre espaço para uma outra função – talvez dele derivada – que cabe à ciência histórica e aos seus profissionais: encarar o passado.

O modo como esse passado tem sido encarado, por diversas razões, revela-se provocador da história enquanto conhecimento científico, no sentido de ela buscar compreender qual o sentido de si mesma, e de entender que papel ela desempenha na sociedade em que está inserida. Precisamente, este estudo objetiva refletir de que modo essa busca de si mesma se dá, especialmente, quanto vem à tona o papel do ensino da história em um contexto de desconfiança em relação ao pensamento científico, tendo como referencial uma situação que especifica que encontra similitudes e correlações com variados movimentos contestadores da ordem científica contemporâneos – tais como os terraplanistas e os grupos anti-vacina – mas que elegeram a própria história-ciência como alvo e inimiga: o surgimento de grupos e organizações dedicados a exaltar a ditadura civil-militar no Brasil.

Lidar com esses grupos e organizações sem esbarrar na tentação do descrédito imediato é um exercício para o historiador que se desafia a compreender o outro em sua realidade, a partir de uma perspectiva de alteridade. No caso da história, sair do lugar de conforto representado pelo descredenciamento imediato dessas falas saudosistas dos anos de chumbo implica em um exercício ainda mais ousado, que é

ANPUH-Brasil – 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Recife, 2019

pensar sobre os caminhos alternativos que o país poderia ter trilhado na lida com as memórias sobre a ditadura. Esta reflexão esbarra, com força, no papel que a história e o seu ensino desempenharam, poderiam ter desempenhado, ou desempenham atualmente

em relação a este passado doloroso. Muitos professores de história, entre os quais este que aqui escreve, questionaram-se angustiados¹ sobre seus possíveis erros profissionais quando começaram a assistir nas salas de aula e nas redes sociais jovens e/ou suas famílias evocando uma memória positiva e conservadora em relação aos governos militares. Essas manifestações de apreço nostálgico coincidiram com a crise política e econômica pela qual o país passou desde as eleições de 2014, que culminaram com o impedimento da presidenta Dilma Rousseff, dois anos depois. Diante deste clima de tensão, não apenas os adeptos do verde-e-amarelo mobilizavam um certo conhecimento – tido como “verdadeiro, de fato” – sobre o passado, mas também vários grupos críticos da ditadura mobilizavam esse “passado verdadeiro” (mas diametralmente oposto ao primeiro) assentado sobre a história – a disciplina mesmo, neste caso:

Logo após as primeiras manifestações do ano de 2015 que pediam, de maneira mais ou menos explícita, uma intervenção militar no Brasil, variações de um meme passaram a povoar as redes sociais brasileiras: de um lado, fotografias de manifestantes e de suas faixas [...]; de outro, o contraponto a esses clamores, diagnosticados como falta de conhecimento ou desrespeito à história política recente, com o uso da frase “Por mais livros de História!”. (ALMEIDA; MAUAD; SANTIAGO, 2016, p.11)

A tentação do descrédito da fala do outro – principalmente quando este outro representa uma voz defensora da ditadura civil-militar – pode representar uma reação suicida para o historiador em tempos de desconfiança da própria ciência. Há de se considerar, neste caso, o argumento do historiador Paulo Knauss (2005), quando afirma que a “história do ensino de história é demarcada por uma trajetória sem compromisso com o pensamento científico” (p.281,282). Knauss realiza uma crítica muito profunda sobre e a partir da relação entre os professores de história e o conhecimento científico, uma relação muitas vezes pautada pelo desprezo pelas bases desse conhecimento. A crítica pode parecer ácida, mas ela é necessária. No caso do ensino da história, ela pode ser resumida na forma como os conhecimentos figurativos e categóricos são mobilizados pelos professores. Segundo Knauss, nas salas de aula, mais se tem ensinado a partir de referenciais figurativos e muito pouco, ou

¹ Sobre as angústias dos professores de história, é importante considerar o texto de Christian Laville (1999), em que o autor analisa as muitas formas pelas quais as narrativas históricas se tornam alvo de disputas políticas. Assim, segundo o historiador, “é possível que todos esses esforços para controlar os conteúdos do ensino da história (...) estejam alicerçados numa ilusão” – e completa, destacando que “a família, o meio ao qual se pertence, circunstâncias marcantes no ambiente em que se vive, mas sobretudo os meios de comunicação, tenham muito mais influência” (p.137).

quase nada, a partir dos elementos categóricos que constituem a ciência histórica. O aluno é levado a entrar em contato com as explicações históricas mas a forma como esses conteúdos foram estruturados para estar ali raramente é explicado aos discentes, como se o conteúdo de história fosse uma coisa, e a forma como esse conteúdo se estruturou fosse outra, fosse um outro componente do currículo – que nunca dá tempo de trabalhar, dirão. A história da ditadura civil-militar no Brasil não escapa a essa crítica, e tem sido abordada e difundida através de paradigmas figurativos e não categóricos, nas salas de aula. Assim, gerações tem aprendido tudo aquilo que “aconteceu” na ditadura, mas muito pouco sobre como esse conhecimento foi dado a conhecer, quem o construiu, de onde saíram as informações, quem pesquisou, em que circunstâncias etc. Os modelos figurativos consagraram a ideia de que o período da ditadura civil-militar foi protagonizado por adeptos do regime *versus* grupos de resistência cultural e/ou armada. Mas isso não é suficiente.

Se mobilizadas, as categorias explicativas deste período inevitavelmente esbarrariam com a construção das memórias sobre a ditadura civil-militar, as hegemônicas e as invisibilizadas, o que parece ser fundamental para entender o impacto público que uma visão conservadora sobre o passado recente do país assume em tempos de crise, como o que levou ao impeachment de Dilma Rousseff em 2016 e todo o período que se seguiu após o impedimento, até os dias correntes.

Este impacto público tem sido evocado com estudos que se inserem no que se convencionou chamar de “história pública”. O conceito é complexo, mas igualmente potente. Sua complexidade advém de sua polissemia. Ricardo Santhiago (2016) diz que a expressão “história pública” abarca três instâncias: a primeira, o fazer história pública – referindo-se à atuação efetiva em história pública, de modo mais pragmático; a segunda, o pensar esta área – o ato de se reunir em torno de uma agenda que reflita este campo; e a terceira, o próprio campo da história pública – a mais inovadora das três instâncias, representando menos um campo disciplinar e mais um espaço de debates com uma estrutura que tem permitido a discussão, a reflexão, a publicação e a divulgação de suas pesquisas (p.25,26). Nesse sentido, o que o autor defende é que essas três instâncias se articulam, permitindo que aquele conceito seja compreendido como sendo uma área de estudo onde a história é feita para/com/pelo público e também refletiria a própria relação entre história e público (p.28).

Recentemente, e cada vez mais, os debates sobre o ensino de história e sobre a didática da história têm ganhado espaço nos circuitos em que a história pública é discutida. Assim, percebe-se notoriamente que a historiografia que se debruça sobre o ensino de história

tem buscado aproximar este campo do conhecimento daquele da história pública, posicionando-se e construindo-se como tal.

Lidar com o ensino de história a partir dos referenciais da história pública equivale a conceber este ensino axiologicamente como uma espécie de “dever de memória”, especialmente no caso da ditadura civil-militar. Este “dever de memória”, contudo, não será esculpido negando os obstáculos e os desafios que se apresentam. Um deles, seguramente, é o mito que confere ao professor de história a tarefa heroica de transformar o pensamento de um estudante ou, pior, de toda uma sociedade.

O poder transformador da história na sala de aula não está em questão aqui; não se trata de negar a história enquanto uma ferramenta potente de conscientização de si e do mundo. Trata-se, no caso, de entender os limites desta transformação, posto que os elementos que mobilizam as transformações de quem quer que seja são mais profundos e enraizados do que os cinquenta minutos semanais de uma aula de história, por mais competente que seja o professor ou a professora que ministra a disciplina. Nesse caso, é preciso que o professor e a professora de história atentem para a existência dos muitos veículos que, reivindicando um determinado conhecimento sobre o passado, disputam com o conhecimento científico historiográfico, as visões de um público amplo e diverso. Aqui, poder-se-iam incluir as redes de televisão, filmes e séries, a grande imprensa e a imprensa alternativa, canais de vídeos da Web, além, é claro, das memórias familiares e coletivas sobre o tempo que passou. Muitas delas, indubitavelmente, invisibilizadas, negligenciadas e/ou ridicularizadas pelo conhecimento científico. Essa disputa de narrativas pelo passado passa pela ideia de que todas elas estão alinhadas pela dimensão pública do conhecimento sobre o tempo que passou. E a história, à medida que se empodera desta dimensão pública, pode ser capaz de enfrentar, de modo consciente de seus muitos limites, as visões que escapam à verdade enquanto utopia que é pertinente à história.

Esse caminho de enfrentamento tem sido trilhado por outros campos do conhecimento científico. De forma geral, é mesmo possível dizer que toda a ciência, em seus muitos ramos, tem enfrentado vagas de descrédito de maneira coletiva, em maior ou menor grau. A desconfiança crescente sobre a ciência não é um fenômeno nem da história e nem do Brasil, em particular. A geografia e a física, por exemplo, têm sido colocadas em xeque porque suas crenças basilares simplesmente são desacreditadas.

Em fevereiro de 2019, a plataforma de vídeos Netflix lançou um documentário acerca de um dos movimentos mais emblemáticos de contestação do pensamento científico: o terraplanismo. Em “A Terra é Plana” (no original, “Behind the curve”), o diretor Daniel J.

Clark explora as narrativas terraplanistas, evidenciando seus líderes, no que (des)acreditam, e como surgem seus fundamentos e também as suas muitas disputas.

Uma das dimensões exploradas no documentário é a criação de uma identidade entre esses sujeitos a partir da crença partilhada. Uma identidade forjada a partir do compartilhamento de ideias via redes sociais, plataformas de vídeos e conferências. O que esses sujeitos são, no presente, decorrem, em grande medida, da interação social em que estão envolvidos. Esta identidade diz o que os sujeitos são e, mais que isso, como o mundo é lido a partir desta identidade. Não há espaço para a ciência, pois ela vai de encontro ao que estes sujeitos são, atualmente, isto é, a ciência entra em choque com suas identidades. Poder-se-ia dizer que essas próprias identidades são forjadas no momento mesmo em que se colocam como contrárias à ciência.

E o que identidade tem a ver com ditadura, passados sensíveis e ensino de história? No caso do exemplo dos terraplanistas, de acordo com o documentário, ao evocarem um inimigo comum – a ciência – e compartilharem essa crença entre seus adeptos, uma nova identidade está ali mesmo sendo forjada. Não se trata, pois, de uma teoria que simplesmente surge como produto da reflexão de um ou dois idealistas. Não se trata de um argumento que brota após os questionamentos de um sujeito. O terraplanismo se cria justamente quando *diz* no que acredita. O ato de dizer, de proclamar, de anunciar, molda a crença do terraplanismo, sendo este ato, inclusive, o motivo das dissensões do movimento. A simples existência da ciência atenta contra a crença terraplanista, porque ela é vista como sendo um plano de dominação secretamente arquitetado por organizações maquiavelicamente manipuladoras. Assim, crer na ciência significaria renunciar a própria identidade. E, assim, perder o seu lugar no mundo. Portanto, o movimento – por mais absurdo que possa parecer aos cientistas – precisa ser entendido como algo que garante sentido à vida de seus adeptos. Está profundamente ligado aos laços de identidade que os une e à linguagem que anuncia esta identidade.

Aos setenta e dois minutos do referido documentário, o pesquisador e professor de física Lamar Glover, propõe:

Conspiracionistas, terraplanistas, anti-vacinação... quando deixamos pessoas para trás, mentes inteligentes perdem a voz e se estagnam. São cientistas em potencial que deram errado. A inquisitividade natural e rejeição das normas seriam benéficas para a ciência, se tivessem conhecimento [...]. Os terraplanistas não devem ser desprezados, e sim tratados como cientistas em potencial. Alguém que se desviou. Nós, como embaixadores da ciência, devemos ser melhores. Cientistas com graus diferentes de profissionalismo, pensem em serem mentores de pessoas que venham de lugares não tradicionais para a ciência.

Psicólogo e escritor, Espen Stoknes endossa o pensamento de Glover, apostando num caminho didático de resolução de conflitos:

Vamos usar a metáfora de que a discussão é a guerra. Um lado vence, o outro perde. Se meu oponente se acha melhor do que eu, eu não tolero isso. Então eu não ouço o que ele diz. Enquanto ele fala, eu já estou planejando meu contra-ataque. Outra maneira de pensar é: “Vamos explorar juntos”, e essa exploração juntos nos leva a um lugar que não é a briga.

O lugar aonde Stoknes pretende chegar com seu argumento didático – ou seja, “um lugar que não é a briga” – aproxima-se do caminho que tem sido trilhado no âmbito da ciência histórica, principalmente com o surgimento do campo da história pública. Um lugar que não é a briga – a disputa atroz, o duelo infértil – pode ser um lugar de conciliação. Conciliação aqui entendida etimologicamente como o resultado profícuo de um acordo entre pessoas, ou o ato de entrar em acordo com, e não com o sentido de compactuação e/ou de cumplicidade. Nesse sentido, a ciência histórica tem entendido a importância de buscar um acordo com um tal público que, até pouco tempo, seguia sua jornada separadamente dos círculos historiográficos – os quais, na melhor das hipóteses, elegia-o como objeto de estudo. Não como sujeito.

Quando trazemos à tona o ensino da ditadura civil-militar, como o ensino de história dialoga com a experiência de um tal público não contemplado pela historiografia que se constituiu pós-abertura política, com as vivências locais desses sujeitos, com as memórias familiares cujas experiências construtoras escaparam ao par de oposição opressão *versus* resistência? Tais questionamentos dialogam com as inquietações que têm movimentado o campo da chamada história pública. Ricardo Santhiago (2016) também aposta na história pública como uma importante área de estudo que visa se aproximar (reconciliar, talvez) a história com seu público. Ele defende:

[...] a história pública como uma área de estudo e ação com quatro engajamentos fundamentais, passíveis de entrecruzamento: a história feita *para* o público (que prioriza a ampliação de audiências); a história feita *com* o público (uma história colaborativa, na qual a ideia de “autoridade compartilhada” é central); a história feita *pelo* público (que incorpora formas não institucionais de história e memória); e *história e público* (que abarcaria a reflexividade e a autorreflexividade do campo). (SANTHIAGO, 2016, p. 28)

Fazer história pública é fazer história do público e/ou para o público e/ou com o público e/ou sobre o que é público. Trata-se de, à moda brechtiana, trazer para o centro do

espetáculo teatral, como atores, aqueles que, não há muito, eram concebidos apenas como plateia². Isto quando não eram impedidos de adentrar o sacro recinto da *haute culture* da historiografia. Não é ser condescendente com as visões que este público traz sobre o passado, nem absorver como verdade inequívoca os testemunhos daqueles que viram a história passar. A história não pode ser traída pela memória. Clio continua sendo a filha de Mnemósine. Embora intimamente relacionadas, a musa e a deusa são seres distintos e com personalidades não raramente conflitantes. O que se quer dizer é que, como filha da memória, a história não pode simplesmente abdicar de sua ancestral no afã de se afirmar enquanto conhecimento científico. Não mais.

É dessa maneira que a história pública é terreno fértil para a lida com o passado recente do Brasil, notadamente aquele referente às décadas da ditadura civil-militar. Tomando consciência da existência/permanência de memórias positivas em relação àquele regime, a postura mais produtiva talvez seja apostar no enfrentamento parcimonioso dessa realidade. Por que a parcimônia? Ora, a resposta é tão simples quanto complexa. Porque o enfrentamento belicoso e o combate ostensivo ao conhecimento não-científico sobre o passado simplesmente são inócuos. Quem acredita na Terra plana não se convencerá de sua esfericidade tão somente pelos argumentos científicos energicamente defendidos por um cientista altamente gabaritado. Da mesma forma, de nada serve ao historiador comprometido com aquele propósito simplesmente combater com sua muito bem elaborada tese a visão de que determinado passado foi de uma maneira e não de outra. Isso vale especialmente para os estudos sobre a ditadura civil-militar no Brasil. O público que a defende, nos dias de hoje, não cederá à cientificidade do conhecimento histórico se a postura dos historiadores se limitar à ridicularização e/ou a invisibilização. É possível que estes jamais deixem de pensar da forma como pensam, e isto não dependerá de qualquer postura dos historiadores profissionais. Entretanto, é possível e necessário agir para que o conhecimento historiográfico comprometido, cientificamente respaldado, conquiste potência junto ao público que, tal como no teatro pré-brechtiano, assistia passivamente a realidade encenada. Se não for possível convencer terraplanistas, é preciso seduzir aqueles que ainda não o são. E isso só é possível se se considerar a existência desse público. Não obstante considerá-la, é preciso fazer com que

2 Referência à guinada artística promovida pelo poeta e dramaturgo alemão Bertolt Brecht no início do século XX e o seu teatro épico. A marcada da cena brechtiana era a quebra da chamada quarta parede, o que quer dizer, de um lado, a possibilidade de trazer a plateia para a cena—evidenciando mais a intenção de representação e menos a intenção de realidade—e, de outro lado, o estranhamento do próprio ator, que já não mais se identifica com o personagem, mas afasta-se dele, buscando se identificar com a audiência que o assiste.

essa existência se dê em conjunto com a pesquisa científica. Ou, o que afirmava Stoknes no documentário aqui discutido, “Vamos explorar juntos”.

E se (...) a História Pública proporcionasse, de fato, a oportunidade de um diálogo verdadeiro em que a História tanto fala quanto escuta, permitindo também que falem outros sujeitos e outras práticas? Que vozes estariam particularmente habilitadas a falar nessa relação entre História Pública e Educação? (ANDRADE; ANDRADE, 2016, p.178)

Proporcionar um diálogo verdadeiro. Criar um terreno saudável. Tratando-se da história recente do Brasil, é um desafio (na verdade, talvez o seja em qualquer situação de conflito e tensão), especialmente quando o foco são as memórias sobre a ditadura civil-militar. É um desafio porque este é um tema sensível, um trauma histórico que precisa ser revisitado, uma ferida não cicatrizada na história do país. Como aponta Samantha Quadrat (2018), os temas sensíveis na história têm, sobre eles, a marca de um “*passado que não passa*, seja por conta do racismo, dos linchamentos, da ausência dos corpos das vítimas do crime de desaparecimento forçado, dos assassinatos sem respostas ou, ainda das covas coletivas” (p.213). Segundo a autora, os temas sensíveis, em geral, referem-se a eventos traumáticos ou catastróficos do século XX, embora outros exemplos anteriores – como a escravização de africanos – também possam ser contemplados por este conceito. No caso da ditadura, no Brasil, contamos com alguns fatores que colaboraram com a visão de que esse passado não deve ser “remexido”. A própria anistia, tal como foi conduzida, assim como todo o “espírito cidadão” que animou a criação da Nova República, em certa medida, varreram para debaixo do tapete³ a poeira do autoritarismo, dos abusos políticos e, especialmente, da cumplicidade civil. O que significa, neste caso, criar um terreno saudável? Significa olhar para as memórias pós-abertura política e entender que algumas delas podem ter desaparecido, mas não morreram. Em outros termos, significa levantar o tapete, revolver a poeira e conseguir, sem destruir a mobília, o assoalho, a casa arrumada e o próprio tapete, dar o destino apropriado ao pó escondido⁴.

No caso da ditadura civil-militar, as memórias que negam a tortura ou que, na melhor das hipóteses, defendem que os métodos cruéis a que foram submetidas centenas de

3 Recuperando uma imagem levantada por Marieta de Moraes Ferreira, Ricardo Santhiago sustenta que: “a história oral obrigaria o historiador a enfrentar certos problemas, impedindo-o de *varrê-los para debaixo do tapete* [grifo nosso]. A história pública parece ter uma função paralela, e seu campo também tem servido a uma função paralela: evitar que a questão dos *vários públicos da história*, que perpassa toda a atividade historiadora, da pesquisa à escrita, fique encoberta” (SANTHIAGO, 2016, p. 30)

4 Poder-se-ia dizer que este processo equivaleria à concepção de “dever de memória”, reforçado por Quadrat.

peessoas nas décadas daquele regime foram aplicadas porque elas mereciam – porque “bandidas”, “delinquentes”, “assaltantes” etc. – entram naquele escopo de narrativas que fogem ao tipo de verdade que a história almeja como norteadora de suas utopias. Entretanto, essas verdades não-históricas, alimentadas pela memória de determinados grupos conservadores e pelo testemunho individual, não deixam de ser “verdades” que dão sentido à vida dessas pessoas assim como pertencer à sociedade terraplanista dá sentido à vida dos adeptos deste pensamento.

Poder-se-ia dizer que esta busca de sentido que forja “verdades” as quais, muitas vezes, atentam contra a verdade-bússola que orienta a historiografia, tem se dado em um contexto de descrença no mundo tal como ele é ou como ele tem sido [transformado]. Esta desconfiança da qual a própria ciência é alvo é fruto de um deslocamento, de um desajuste, vivido por sujeitos que projetaram para o mundo as suas expectativas, com base em suas experiências, e as respostas que o mundo lhes tem oferecido, não condizentes com o que esperavam. É como se o mundo, tal como era conhecido por estes sujeitos, houvesse ruído. Sem chão, sem norte, a solução é orientar-se pelo que há de mais concreto para si e mais conhecido – o passado, que se inventa através das memórias, que se forja através das lembranças – em diálogo necessário com as carências do tempo presente. Assim, o passado ganha estatuto de verdade, respaldado pela experiência, pelo testemunho e pela memória.

E que mundo é esse que desmoronou? Longe de querer verticalizar uma discussão sobre o conceito de pós-modernidade, é inevitável trazer à discussão as transformações que afetaram econômica, social, política e culturalmente o mundo ocidental. Da pílula anticoncepcional às cotas raciais nas universidades, das ondas feministas ao advento da Aids, da queda do Muro de Berlim ao casamento igualitário, do 11 de setembro à revolução tecnológica, o mundo simplesmente se transformou, e para muitos, virou de ponta à cabeça.

Para além disso, o mundo que está “de ponta à cabeça” assiste ao surgimento de novas identidades e novos arranjos sociais e econômicos que, sem precedentes, ampliam questões como justiça social, liberdade e direito à felicidade: a organização do movimento LGBTQIA, o empoderamento de mulheres negras, programas sociais como o Bolsa-Família e o acesso a bens de consumo por classes menos privilegiadas são exemplos inquestionáveis de como as últimas décadas transformaram os modos de viver. Somado a isso, o inegável avanço da Internet, com seus muitos tentáculos – aplicativos, smartphones, notebooks, televisões inteligentes, plataformas de filmes, entre muitos outros – tem diluído fronteiras físicas e simbólicas. Todo esse conjunto de fatores noticiado por uma mídia cada vez mais instantânea,

que estende o quintal de cada indivíduo, em tempo real, para qualquer canto do planeta, através de uma manchete compartilhada nas redes sociais.

Sônia Wanderley (2016, p.13) sustenta – e seguramente o diálogo com o pensamento de François Hartog aqui se nutre – é que o tempo presente tem sido alargado, grande parte pela aceleração com que as informações chegam até as pessoas. O chamado “presentismo” é um regime de historicidade caracterizado pela massificação do tempo presente, desconectando a relação temporal passado/presente/futuro – em que, para a historiadora, as mídias atuais possuem papel preponderante enquanto desarticuladoras do passado e do futuro com o presente. Sem passado e sem futuro, a história em si perde a razão de ser. E, como o presente é lido a partir do olhar do desabono, do caos – “o mundo de ponta à cabeça” – resta às pessoas mais afetadas por este regime um enorme desprezo pelas expectativas futuras e/ou, por outro lado, uma supervalorização do tempo que passou, que era quando as coisas sólidas podiam ser compreendidas cada qual em seu lugar.

Mas isso também é uma projeção sobre o passado, obviamente. Uma leitura turva, idealizada e romantizada do presente sobre o tempo que passou. É por isso que as manifestações de apelo por intervenção militar no Brasil surgem no mesmo contexto (às vezes, nas mesmíssimas ocasiões) em que monarquistas apelam para o retorno da monarquia. É neste contexto que ganha expressão os movimentos terraplanistas. Estes que reivindicam um mundo pré-científico e teocêntrico, onde “tudo é mais simples” – como afirma o diretor do documentário “A Terra é plana”, Daniel J. Clark. Não é à toa que toda essa onda de “volta ao passado” tenha escolhido a educação como um ponto estratégico para combater o “mundo de ponta à cabeça”. Os projetos de lei ligados ao movimento e ao programa Escola sem Partido representam, atualmente, o esforço de combater a “desordem” do mundo. Se a própria ciência deve ser vista com desconfiança, o que não dirá daqueles que ensinam as ciências às próximas gerações? De mestre-com-carinho a doutrinador, de herói a inimigo, os professores – especialmente os de história – transformaram-se em agentes comunistas perigosos e associados à pedofilia, ao homossexualismo [sic] e a técnicas pedagógicas bastante – digamos – criativas, como afirmava uma denúncia feita em 2013 por uma então assessora parlamentar, e amplamente noticiada na *Web* em páginas religiosas, referindo-se à existência de professores que orientavam crianças a beijarem meninos e meninas aos finais de semana, a fim de decidirem sua orientação sexual⁵. Ou ainda, a alusão às mamadeiras fálicas que

5 “Denúncia: Crianças são incitadas a beijar meninos e meninas nas escolas”. In: Portal Cristão News. Disponível em: <http://www.portalcristaonews.com.br/2013/06/denuncia-criancas-sao-incitadas-beijar.html> Acesso em 24 fev 2019.

iniciariam crianças, desde bebês, e a partir da escola, à prática de sexo oral – conforme alertavam certas notícias há bem pouco tempo, com vistas à criação de pânico moral. E por último, mas não menos curioso, o anúncio em vídeo da deflagração de uma nova era, onde “meninos vestem azul e meninas vestem rosa”.⁶

Enquanto a história simplesmente aposta na pesquisa e na divulgação do conhecimento historiográfico para seus pares, essas “verdades” sobre o passado, com o potente auxílio da Internet, reproduzem-se exponencialmente, como é o caso das “verdades” sobre os “bons tempos” da ditadura civil-militar no Brasil. É por isso que a história pública se faz necessária e, mais ainda, o ensino de história como história pública⁷. É porque entendemos que o conhecimento sobre o passado se difunde de e por diversos meios, que o ensino de história precisa enfrentar esses meios. Não lhes menosprezando, nem lhes invisibilizando, porque essas estratégias, tomadas conscientemente ou não, já se mostraram ineficazes.

Assim, ao virar-se para o passado recente, é preciso que a história pesquise a maneira como tem se construído, nesses muitos meios de se conhecer o passado, as “verdades” sobre a ditadura civil-militar. É preciso, por conseguinte, pesquisar como o próprio ensino de história se dedicou a estudar as décadas daquele regime. Talvez, a negligência do historiador tenha sido, justamente, o desprezo pelas vozes conservadoras que jamais morreram desde que morreu o regime dos capitães. Tal qual fantasmas, rondaram invisíveis⁸ aos olhos peritos dos professores e dos manuais didáticos. No momento oportuno, apareceram diante do *Espelho de Clio*⁹. E esta talvez só se livre da terrível assombração com a

6 “Menino veste azul e menina veste rosa, diz Damares em vídeo”. In: Revista Exame. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-diz-damares-em-video/> Acesso em 24 fev 2019.

7 “[...] a História escolar é, desde já, uma História Pública, embora o lugar que articule sua linguagem seja, fundamental e inequivocadamente, o ambiente do encontro pedagógico de sujeitos particulares, isto é, o lugar da escola”. (ANDRADE; ANDRADE, 2016, p.181)

8 Ou não tão invisíveis assim, se for considerado o esforço resiliente de uma imprensa bastante comprometida, nas últimas décadas, em atenuar o caráter violento e a violação de direitos durante a ditadura civil-militar, apostando mais em uma pacificação das memórias do que no seu enfrentamento. Cabe citar o exemplo do editorial da Folha de São Paulo que, em 17 de fevereiro de 2009, refere-se ao período em questão como “ditabranda”: “Mas, se as chamadas ‘ditabrandas’ - caso do Brasil entre 1964 e 1985 - partiam de uma ruptura institucional e depois preservavam ou instituíam formas controladas de disputa política e acesso à Justiça -, o novo autoritarismo latino-americano, inaugurado por Alberto Fujimori no Peru, faz o caminho inverso”. Ver: Limites a Chávez. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 17 fev. 2009. Editorial. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1702200901.htm>. Acesso em: 01 ago. 2019

9 Tomo de empréstimo aqui a expressão “Espelho de Clio”, cunhada por Mario Carretero ao comparar, metaforicamente, a história enquanto ciência com a história da Branca de Neve. Neste texto, utilizo a expressão para aludir aos fantasmas-memórias dos quais a história se esquiva, imaginando não existirem (como as memórias positivas e saudosistas em relação à ditadura civil-militar). Mas este uso não exclui uma outra possibilidade de leitura, que é a que identifica nos “novos” campos da história, notadamente a história pública,

providência de Mnemósine, sua mãe, com quem tem – como acontece nas melhores famílias – atritos homéricos. A propósito, literalmente homéricos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J.; MAUAD, A.; SANTHIAGO, R. (orgs.). Introdução. In: História pública no Brasil: sentidos e itinerários. São Paulo, Letra e Voz, 2016. pp.11-20.

AMATO, G.; BATISTA, N.; DELLAMORE, C. A ditadura aconteceu aqui: A história oral e as memórias do regime militar brasileiro. São Paulo: Letra e Voz, 2017.

ANDRADE, Everardo Paiva de; ANDRADE, Nívea. “História pública e educação: Tecendo uma conversa, experimentando uma textura”. In: ALMEIDA, J.; MAUAD, A.; SANTHIAGO, R. (orgs.). História pública no Brasil: sentidos e itinerários. São Paulo, Letra e Voz, 2016. pp.175-184.

BARROS, Luiza. Revista da TV. O Globo, Rio de Janeiro, 10 fev. 2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/revista-da-tv/quando-voce-pensa-que-terra-plana-tudo-mais-simples-diz-diretor-de-documentario-sobre-terraplanistas-23435726>>. Acesso em 24 fev. 2019

CARRETERO, Mario. Documentos de identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado. São Paulo, Artmed, 2010.

FRISCH, Michael. “A história pública não é uma via de mão única, ou, De A Shared Authority à cozinha digital, e vice-versa”. In: ALMEIDA, J.; MAUAD, A.; SANTHIAGO, R. (orgs.). História pública no Brasil: sentidos e itinerários. São Paulo, Letra e Voz, 2016. pp.57-69.

KNAUSS, Paulo, O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de história. Cadernos Cedes, v.25, n.67, p.279-295, set.-dez. 2005.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. Revista Brasileira de História, v.19, n.38, pp.125-138.

como uma espécie de ameaça, tal como Branca de Neve ameaçava a beleza de sua madrasta. Na metáfora, o espelho da madrasta da princesa é cotidianamente inquirido sobre se existiria no reino uma beleza comparável à sua própria. Carretero, problematizando o conto infantil, indaga se a madrasta não abriria, ela mesma, espaço para que surgisse uma resposta do espelho que a contrariasse, conforme o tempo passasse. Assim, o autor equipara a situação do espelho com a própria ciência histórica que, durante décadas, contentou-se com respostas satisfatórias sobre si, mas que se viu diante do surgimento de novas respostas e novos personagens, à medida que outras respostas (e por que não perguntas?) passaram a ser dadas a suas questões. O autor compara a construção da história escolar em determinados regimes totalitários, os quais suplantaram outros pontos de vista, enquanto enalteciam outros tantos em consonância com a exaltação dos ideais nacionais. O episódio é comparado à atitude da madrasta ao mandar eliminar sua jovem rival, aniquilando sua identidade, numa epopeia cujo desfecho seria a extirpação de seu coração. Ver: CARRETERO, 2010, p. 17-18.

MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. *Revista Brasileira de História*, v.37, n.74, pp.135-154.

PENNA, Fernando de Araújo; SILVA, Renata da. “As operações que tornam a história pública: A responsabilidade pelo mundo e o ensino de história”. In: ALMEIDA, J.; MAUAD, A.; SANTHIAGO, R. (orgs.). *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo, Letra e Voz, 2016. pp.195-205.

PROST, Antoine. A história se escreve. In: *Doze lições sobre a História* (trad. Guilherme João de Freitas Teixeira). Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.235-252.

QUADRAT, Samantha. “É possível uma história pública dos temas sensíveis no Brasil?”. In: MAUAD, A.; SANTHIAGO, R.; BORGES, V. (orgs.). *Que história pública queremos? = What public history do we want?* São Paulo, Letra e Voz, 2018. pp.213-220.

ROCHA, Helenice A. B. A linguagem e o conhecimento no ensino de História: alternativas curriculares e didáticas. *Saeculum*, n° 15, pp.86-96, jul./ dez., 2006.

SANTHIAGO, Ricardo. “Duas palavras, muitos significados: Alguns comentários sobre a história pública no Brasil”. In: ALMEIDA, J.; MAUAD, A.; SANTHIAGO, R. (orgs.). *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo, Letra e Voz, 2016. pp.33-35.

WANDERLEY, Sonia. “Narrativas contemporâneas de história e didática da história escolar”. In: ALMEIDA, J.; MAUAD, A.; SANTHIAGO, R. (orgs.). *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo, Letra e Voz, 2016. pp.207-217.