

*Dossier*

---

*TEMAS CONTROVERSOS NA AULA DE HISTÓRIA:  
DEBATES SOBRE MUNDOS DISSONANTES*

*CONTROVERSIAL TOPICS IN HISTORY TEACHING: DEBATES  
OVER DISSONANT WORLDS*

---

Rafael Monteiro<sup>1</sup>  
Aline de Assis Xavier Maia<sup>2</sup>  
Helenice Rocha<sup>3</sup>

**Resumo:** O artigo pretende trazer uma contribuição acerca das repercussões da crise contemporânea na democracia sobre as aulas de História, em especial sobre temas socialmente controversos, nos quais determinados grupos são apresentados pelos professores aos estudantes como um Outro a ser considerado. O artigo apresenta dois estudos de caráter etnográfico que contribuem para a reflexão sobre os impactos da abordagem de tais temas em sala de aula, a partir de algumas categorias, tais como dialogismo (Bakhtin, 2008) controvérsia (Montero, 2006), dissonância cognitiva (Festinger, 1957) e viés de confirmação (Wason, 1960). Ao fim, apresenta uma proposta para o enfrentamento dessas dissonâncias em sua face de interdição da palavra e de destruição do outro, valorizando-as como possível manifestação democrática da diversidade de posições no espaço da aula de História, considerando seu potencial formativo para os estudantes e as exigências desafiadoras para a docência, em nossos tempos.

**Palavras-chave:** ensino de História; alteridade; temas controversos.

**Abstract:** The article intends to make a contribution about the repercussions of the contemporary crisis in democracy on History classes, especially on socially controversial topics, in which groups are presented by teachers to students, as an “Other” to be considered. The article presents two ethnographic studies that contribute to the reflection on the impacts of approaching such themes in the classroom, under some categories, such as dialogism (Bakhtin, 2008) controversy (Monteiro, 2006), cognitive dissonance (Festinger, 1957) and confirmation bias (Wason, 1960). In the end, it presents a proposal to face these dissonances in its face of interdiction of the word and destruction of the other, valuing them as a possible democratic manifestation of the diversity of positions in the space of History classes, considering its formative potential for students and its challenging demands for teaching in our times.

**Keywords:** history teaching; alterity; controversial topics.

---

<sup>1</sup> Doutor e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGHS-Uerj). Professor assistente do departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs). E-mail: errimonte@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGHS-Uerj). Professora de História da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. E-mail: allineaxm@gmail.com.

<sup>3</sup> Doutora e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (Uff). Professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), onde atua na graduação e pós-graduação (PPGHS e ProfHistória). É líder do grupo de pesquisa interinstitucional Oficinas de História, procientista da Uerj e pesquisadora do CNPq. E-mail: helarocha@hotmail.com.

## Temas controversos na aula de História: debates sobre mundos dissonantes<sup>1</sup>

O que ocorre, de fato, é que, quando me olho no espelho, em meus olhos olham olhos alheios; quando me olho no espelho não vejo o mundo com meus próprios olhos desde o meu interior; vejo a mim mesmo com os olhos do mundo – estou possuído pelo outro (Bakhtin, 2019, p. 51).

O processo de redemocratização brasileira, iniciado na década de 1980, tem trazido muitas mudanças em nossa sociedade. Tais mudanças, por vezes, geram acirrados debates entre grupos diversos, que conflituam sobre os sentidos que atribuem à escola, ao passado, à História e ao seu ensino. Em linhas gerais, podemos dizer que a partir da Constituição de 1988 houve a expansão da escola pública para todos e todas. E, dentro do jogo democrático, grupos sociais até então excluídos das salas de aula passaram a frequentar a escola, exigir uma educação de qualidade e em conformidade com suas aspirações. Desse modo, a escola passa a ser frequentada por sujeitos dos mais diferentes estratos sociais e pertencimentos identitários (Seffner, 2021).

Visando atender às demandas nascidas desse processo, a escola e o ensino de História têm sido convocados a refletir sobre grupos e sujeitos historicamente subalternizados. Desde a década de 1990 passamos a sustentar que o ensino da disciplina deve reconhecer a importância de outros personagens no processo histórico brasileiro, e não somente aqueles representados pela imagem do homem branco, cristão e europeu – assim como uma cronologia alternativa à quadripartite, que tem a História do Ocidente como referência (Nadai, 1993). Além da importância desta mudança de perspectiva, assume-se o aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem, a partir de uma série de debates a respeito dos modelos pedagógicos ideais para o ensino da disciplina (Stephanou, 1998).

Dessa maneira, novos desafios são enfrentados cotidianamente pelos professores de História em suas aulas. As escolas públicas passaram a receber não somente novos estudantes, mas também professores de origens e pertencimentos os mais diversos. Frente a esse cenário, o ensino de História é instado a incluir em suas reflexões todos os sujeitos envolvidos, seja no contexto da sala de aula, seja nos processos históricos.

A partir desse contexto brevemente apresentado, o presente artigo busca refletir sobre alguns dos desafios impostos aos professores e à aula de História no tempo presente. Assumimos como pressuposto que professores atribuem sentido à Histó-

ria e ao ensino que realizam a partir da “bagagem” (Rocha, 2009) que transportam para a sala de aula: um conjunto de saberes do campo disciplinar, assim como crenças e posicionamentos político-ideológicos. A partir de suas vivências, mobilizam seus “saberes docentes” e realizam, cotidianamente, escolhas curriculares e didáticas que, em suas perspectivas, constituem os melhores caminhos para dar conta dos objetivos e finalidades relacionados ao ensino e à aprendizagem da história escolar.

No contexto em que a democracia brasileira está sendo colocada à prova, e os problemas sociais enfrentados por brasileiros e brasileiras cada vez mais notados, nos propomos a pensar sobre como professores de História têm se posicionado diante dele. Eles, que são cotidianamente convocados a considerar os grupos excluídos, na importância da relação com o “Outro”, no presente e no passado, são também interpelados por discursos que adentram suas aulas, levando-os a assumir novos e não-planejados caminhos.

Sendo assim, como professores têm se colocado, visando atender as demandas de um ensino de História eticamente amparado? O que consideram diante do compromisso com o respeito à diferença e com a defesa dos Direitos Humanos? Buscando atender a essas reflexões, dividimos este texto em três partes. Na primeira delas, destacamos dois estudos de caso que consideramos representativos da diversidade de grupos que se encontram no território das escolas e que, por diferentes motivos, podem interpelar professores e suas aulas. Trata-se de estudantes que, no primeiro cenário, identificam-se como “evangélicos” e, no segundo, constituem uma “célula olavista”. Tais pertencimentos representam certa resistência à abordagem dos professores, abrindo controvérsias emocionalmente desgastantes e, ao mesmo tempo, potencialmente ricas para o debate democrático. São estudos realizados em duas pesquisas de doutorado de caráter etnográfico, com questões diversas e em momentos distintos de suas empirias e de seus achados<sup>2</sup>, mas que se encontram na identificação destas resistências por parte dos estudantes e nos investimentos realizados pelos professores diante delas.

Na segunda parte, desenvolvemos uma análise sobre como o recrudescimento da extrema direita brasileira questiona a autoridade da História produzida pelos historiadores e professores, assim como tal produção discursiva acaba por informar as práticas docentes. Nesse aspecto, consideraremos a forte relação que o ensino de História possui com a linguagem, compreendida em sua dimensão dialógica. Na terceira parte, a partir da reconstituição desses cenários de pesquisas, avançamos em direção a uma proposta de compreensão da controvérsia. Levaremos em conta como perspectivas dissonantes sobre o mundo podem ganhar relevância pedagó-

gica para um ensino de História preocupado com o enfrentamento de temas cujos sentidos estão em disputa.

## **Quando estudantes apresentam resistência à abordagem docente – reconstituição de dois cenários de pesquisas**

Nesta seção, nosso objetivo é apresentar dois cenários percebidos nas pesquisas de doutorado supramencionadas, cujas abordagens etnográficas deixam ver pontos de contato: estudantes que apresentaram resistência ou formas de recepção distintas daquelas esperadas pelos professores a respeito de temas e conteúdos curriculares. Compreendendo que tais sentidos dissonantes acabam por gerar um “caos cognitivo” em aulas de História, a partir deste conjunto empírico avançaremos em direção ao problema do recrudescimento da extrema direita, considerando seus efeitos em aulas de História a possibilidade pedagógica do conflito.

### **Cenário 1 – A realidade evangélica em aulas sobre História da África e da cultura afro-brasileira**

As eleições presidenciais ocorridas em 2018 no Brasil deram protagonismo a um grupo religioso que ganhou os holofotes da imprensa durante o mandato do ex-presidente Bolsonaro. Os evangélicos são o grupo religioso que mais cresce em nosso país, principalmente entre os jovens negros e pobres. Cabe frisar que o termo “evangélico” abarca desde protestantes históricos aos neopentecostais, ou seja, existem divergências e matizes entre as igrejas que se classificam como “evangélicas” (Cunha, 2002).

Dado o quantitativo de adeptos, não tardou para que estes grupos também se destacassem nas escolas brasileiras, marcados pelo estereótipo que circula em alguns meios sociais, como um grupo religioso intolerante e fundamentalista. Em pesquisa de doutorado concluída em 2023, buscou-se compreender a recepção dos alunos evangélicos, de escolas públicas, dos conteúdos de História da África e da cultura afro-brasileira. Delimitando melhor, visou-se compreender o lugar dos elementos religiosos na formação de suas identidades e como tais escolhas interferem no processo de ensino e aprendizagem desses conteúdos. A metodologia escolhida para o desenvolvimento da pesquisa foi a etnográfica, cujo trabalho de campo foi realizado em escolas estaduais no Município de São Gonçalo, Rio de Janeiro.

Ao acompanhar as aulas de História de quatro professores, em turmas de 7º ano do Ensino Fundamental e 1ª série do Ensino Médio, observou-se que os professores, dentre outros assuntos, mobilizaram e conferiram destaque às religiões de

matrizes africanas como temáticas dentro dos conteúdos de História da África e da Cultura afro-brasileira.

Quando indagados por intermédio de entrevistas e conversas acerca dessas escolhas, a questão do acirramento da intolerância religiosa no Rio de Janeiro nos últimos anos apareceu como justificativa comum entre os docentes. Desta maneira, traziam o debate para a sala de aula, acreditando que, partindo da “realidade do aluno” (Velasco, 2013), conseguiriam tocá-los e sensibilizá-los. Dito de outro modo, os professores mobilizaram questões do tempo presente com a finalidade de sensibilizar os estudantes para o exercício da tolerância religiosa (Alberti, 2020).

Fato é que, parte dos alunos que se identificaram como evangélicos rejeitaram o conteúdo tal como apresentado ou realizaram as atividades propostas pelos professores somente para “passar de ano”. A aprendizagem significativa, tão almejada pelos docentes, nem sempre ocorria conforme o desejado.

Para o entendimento da hipótese principal da pesquisa – que parte significativa dos alunos evangélicos rejeitaria os conteúdos que se destinam ao estudo da África quando mobilizados por meio do enfoque religioso, porque esse viés mobiliza, negativamente, pensamentos e sentimentos presentes na narrativa e nos valores defendidos em sua religião – realizaram-se entrevistas semiestruturadas e grupos focais com os alunos, por intermédio dos quais foi possível aprofundar o entendimento acerca dessa recepção. Tais momentos contribuíram para a percepção de duas características relevantes desses estudantes. A primeira é a de que eles são jovens, pobres, periféricos, excluídos socialmente e que vivem em constante vigília por existirem tais condições. A segunda é de que a identidade evangélica, pautada na teologia da Batalha Espiritual<sup>3</sup>, é acionada como forma de resistência por parcela desses jovens que se identificam como tais.

O trabalho de campo permitiu inferir que os jovens residentes em favelas e estudantes de escolas públicas recebem olhares estereotipados que podem limitar seus trânsitos em nossa sociedade, associados ao medo de outros segmentos sociais em relação a eles. Nesse sentido, apostou-se na ideia de que a identidade religiosa pode ser acionada pelo grupo de estudantes evangélicos como um diferencial entre os demais jovens residentes da mesma localidade, lhes garantindo maiores possibilidades de transitar em espaços em que em alguma medida se sentem estigmatizados (Cassab, 2001).

A pesquisa mostrou que os jovens buscam constantemente formas de escapar da exclusão social e que, muitas vezes, o cristianismo, de base pentecostal e conservadora, pode aparecer como uma maneira de resistir, transformando-se em possi-

bilidade de afirmação social dentro das grandes metrópoles. A vigília e o cálculo de riscos são constantes para essa parcela da população, principalmente para os residentes de áreas mais pobres, já que, por vezes, a mídia dissemina a ideia de que eles vivenciam a “moral desviante”. E, portanto, são violentos e passíveis às ações de repressão. Assim, esses jovens experimentam diferentes segregações: socioespacial, econômica, conflitos sociais intensos, ausência do Estado no cumprimento de seus deveres na área de saúde, educação ou assistência social, tornando a “ordem” cada vez mais enfraquecida (Cassab, 2001).

Nesse sentido, por vezes a identidade evangélica é acionada como um fator de identidade fortalecedora de um grupo e de diferenciação. Portanto, os indivíduos realizam esse movimento de identificações em relação aos outros, tanto com os iguais quanto com os diferentes, relacionando-se interpessoalmente, assim como pelos padrões politicamente definidos (Bauman, 2005). Ao mesmo tempo em que produzem para si uma imagem, em autorreflexão, projetam-na aos outros, possibilitando novas identificações.

A investigação apontou que parte significativa dos alunos que se identificaram como evangélicos pertenciam à Assembleia de Deus, em suas variadas ramificações. A Bíblia também apareceu como o livro mais confiável para eles. Em outras palavras, a identidade assembleiana juvenil é afirmada como oposição às identidades pós-modernas, caracterizadas pela fluidez e multiplicidade.

Durante o trabalho de campo, percebemos que dois aspectos se mostravam fundamentais para a constituição da identidade evangélica daqueles jovens: a Batalha Espiritual (Mariano, 1999) e a utilização ou acionamento da Bíblia Sagrada. Grosso modo, esta batalha pode ser definida como uma corrente teológica, difundida nos Estados Unidos a partir da década de 1970, que afirma que os seres humanos vivenciam constantes *fronts* em todos os setores de suas vidas, nos quais a figura do Diabo e seus demônios trabalham para derrotá-los. No caso brasileiro, as religiões de matrizes africanas são encaradas por parte dos evangélicos como inimigas que devem ser combatidas em função da Batalha Espiritual. Conforme veremos adiante, esse arcabouço permite criar coerência cognitiva no grupo e aciona o que é denominado de vieses diversos de confirmação, seja na positividade do próprio grupo ou na negatividade dos que lhe são externos.

Entre os docentes que se propunham a trabalhar a intolerância religiosa em suas aulas e os alunos evangélicos, surgiu a controvérsia pública (Montero, 2006) sobre o lugar da religião no espaço público, no caso, as escolas públicas. Do lado dos discentes, alguns questionamentos surgiram. De qual religião pode-se falar nas aulas de História? Qual docente tem o direito ou autoridade para mobilizar o assunto,

na concepção dos alunos? Qual o limite da exposição do professor? Do lado dos professores, surgiram outras. Como os alunos não reconhecem as matrizes africanas como religião? Por que não rejeitam com tanto vigor as aulas que de alguma maneira evocam a Igreja Católica? Por que os louvores entoados pelos alunos evangélicos no recreio não sofrem questionamentos? Por que outras religiões não têm o mesmo espaço e aceitação?

Diante dessa controvérsia, os estudantes que assumem com convicção o “estado” de Batalha Espiritual poderiam constituir uma dissonância cognitiva que dificultaria o estabelecimento do diálogo e do debate em relação à temática da História da África, quando ela se desse pela perspectiva religiosa. E a perplexidade dos professores também pode estabelecer uma dissonância cognitiva em relação ao pensamento dos alunos, que não reconhecem a validade das matrizes africanas dentro da temática da História da África.

## **Cenário 2 – Ditadura Militar: a denúncia das violações de Direitos Humanos e o “prazer” dos alunos “olavistas”**

Em pesquisa de doutorado recentemente concluída, observou-se aulas de professores de História em contexto escolar, por meio de uma abordagem também etnográfica, focalizada nos materiais que escolhem e mobilizam para sensibilizar os estudantes em relação a determinados temas que desejam enfrentar. Diante das possibilidades, foram realizadas entrevistas com três professores de História e observações participantes em aulas de dois deles. Destaca-se a seguir um cenário apreendido nesse campo e que, em alguma medida, dialoga com o anteriormente descrito e faz avançar a discussão pretendida neste texto.

Beatriz, professora de História no ensino médio de uma escola no Sul do Brasil, relata que em 2016 uma “célula” de estudantes declaradamente “olavistas” se manifesta, pela primeira vez, em suas aulas. Esses estudantes questionam a sua autoridade e o conhecimento que está elaborando, sobretudo em relação às violações de Direitos Humanos cometidos durante a Ditadura Militar, como os usos dos dispositivos de tortura. É um grupo hierarquizado, com liderança explícita, fora e dentro da escola – Beatriz percebe como estes estudantes se comunicam entre si, dando a ver as hierarquias entre eles, assim como o contato com líderes externos por meio de um fone de ouvido. Durante a realização de uma atividade, para a qual a professora dividiu os estudantes entre bolcheviques e mencheviques, percebe quando um deles pede autorização para continuar ao lado do primeiro grupo, como um movimento do grupo olavista referido.

Relembrando suas práticas, a professora explica que no início da sua carreira, nos primeiros anos da década de 2010, mobilizava crônicas do “Festival de Beateiras que Assola o País” (Febeapá), assim como documentos do “Brasil Nunca Mais” (BNM) e da Comissão Nacional da Verdade (CNV)<sup>4</sup>. Ela explorava alguns depoimentos de torturados na Ditadura, ainda que não tão gráficos, mas que de alguma maneira explicitavam a dor sofrida por eles. À medida que estes estudantes de extrema direita foram sendo identificados pela professora, tais materiais foram perdendo centralidade, dando lugar às aulas expositivas, consideradas por ela como mais “tradicionais”.

Esta mudança na abordagem aconteceu porque, como nos conta, esses estudantes em alguma medida atribuíam legitimidade à tortura, apesar do aparente esforço da professora em denunciá-la: “ah, professora, a pessoa foi presa. Você esperava o que?”. O mais frustrante para Beatriz é que os estudantes tiveram tal reação mesmo depois da exibição de um documentário sobre a situação carcerária no Estado em que residem, que flagra e denuncia a atualidade da condição desumana das pessoas presas, assim como apresenta o dado estatístico de que, após o julgamento, parte significativa delas é considerada inocente. Ou seja, existiu um investimento docente para a construção do sentido que a professora desejava atribuir ao período em questão, em que pese as associações entre as experiências vividas por pessoas durante a Ditadura Militar e aquelas que hoje se encontram encarceradas. Para isso, mobilizava diferentes recursos e materiais que, ao que parece, não atenderam às suas expectativas – pelo menos em relação a estes estudantes, que embora sejam a minoria, influenciam suas escolhas pedagógicas de forma significativa.

Uma fala social recorrente sobre a penalização do crime, de que “bandido bom é bandido morto”, parece ecoar – a despeito do investimento da professora em mostrar que eles eram presos políticos e que mesmo pessoas que cometeram ou cometem crimes não merecem tratamento desumano, seja hoje e no passado. Ainda segundo Beatriz, o olhar clínico e frio destes estudantes a incomodava. Ela expõe que, ao mobilizar relatos produzidos pelo BNM, percebia certo entusiasmo dos estudantes. Não porque estavam interessados na denúncia ou no valor documental que eles configuravam, mas porque, de alguma maneira, pareciam sentir prazer na leitura daquelas experiências.

Ou seja, podemos perceber efeitos do recrudescimento da extrema direita brasileira nas aulas de Beatriz, tendo em vista a adesão dos estudantes à “prosa olavista”. Aqui, referimo-nos à técnica disseminada por Olavo de Carvalho, o autoproclamado Guru desse segmento político-ideológico. Para o pesquisador João Cezar de Castro Rocha (2019), a força desse discurso pode ser compreendida à luz

da técnica que empreende, que faz emergir e consolida a ascensão de um grupo que se organiza desde a década de 1990, que fez da eleição do ex-presidente Jair Bolsonaro a ponta do seu iceberg.

O pesquisador sustenta que o termo “discursos de ódio” pode abrir margem para debates a respeito do seu conteúdo, tendo em vista que o caráter subjetivo e a “liberdade de expressão” são argumentos muitas vezes mobilizados por seus locutores. A “retórica do ódio”, por outro lado, reverbera um método que, ao ser analisado, deixa ver as características de determinados vieses ideológicos. No caso da “prosa olavista”, por exemplo, a repetição incessante dos mesmos argumentos torna o texto autoritário, pois suprime de antemão a possibilidade de o leitor estabelecer suas próprias conexões e sentidos sobre os fenômenos sociais. Para Rocha, outra particularidade do discurso olavista é uma certa inversão do silogismo aristotélico, no qual de duas afirmações verdadeiras podemos depreender uma terceira igualmente válida: “todo homem é mortal/ Sócrates é homem / logo, Sócrates é mortal”. Acontece que no discurso olavista parte-se não das duas primeiras premissas, mas da conclusão: Sócrates é mortal, assim como, adivinha? o comunismo é mal. Ao afirmar que o iminente comunismo e a hegemonia cultural da esquerda são uma realidade em nosso país, atribui validade às sentenças anteriores, ainda que baseadas em fake news e manipulação da realidade.

Sendo assim, a retórica do ódio mobiliza estratégias visando manipular a consciência do leitor por meio da desqualificação de um outro ideológico, reduzindo-o à imagem de “comunista”. Essa redução tem o objetivo de transformar este outro em uma caricatura, a fim de estigmatizá-lo e até desumanizá-lo. A princípio esta desumanização o anula em nível simbólico, cujos efeitos práticos podem ser inferidos nos verbos que permeiam a prosa olavista: “varrer, quebrar, eliminar, apagar” (Rocha, 2019, p. 168). Ou seja...

A adesão a esse discurso, portanto, sugere a aceitação da destruição do Outro. Um Outro que o ensino de História tem buscado fazer insurgir e legitimar desde o processo de redemocratização, que acendeu a necessidade de construção de novos paradigmas para a disciplina e seu ensino, como apresentado na introdução deste texto.

A empresa Brasil Paralelo, que detém relação direta com Olavo de Carvalho por meio dos seus “discípulos”, produz “documentários” que objetivam apresentar uma “outra história” – a verdadeira história, que historiadores e professores de História não estariam contando. É o caso, por exemplo, do documentário “1964 – O Brasil entre armas e livros”, que assume esse mote e apresenta uma perspectiva sobre o “regime militar” que não estaria presente nas escolas e universidades, já que tais

instituições teriam sido cooptadas pela hegemonia cultural da esquerda. Não podemos ignorar o papel da internet e das redes sociais nesta arena de disputas – espaços em que professores e nossos estudantes circulam, e dos quais participam em menor ou maior grau de intensidade. O documentário supramencionado foi postado na plataforma Youtube em 2019 e conta, hoje, quase 12 milhões de visualizações<sup>5</sup>.

Quer dizer, estamos envolvidos nas mais diversas redes sociais, nas quais formamos e constituímos processos de subjetivação, nossas crenças e valores (Elias, 1994). Estudantes não estão fora dessa realidade. Aqueles da professora Beatriz encontraram outros espaços formativos, nos quais aprenderam narrativas sobre o passado e sentidos sobre ele, que entram em conflito não somente com as narrativas historiográficas a respeito da Ditadura Militar, mas também com os desejos e as crenças da própria professora – a relação que ela enxergou entre a injusta situação carcerária na atualidade e a dos presos políticos torturados no passado, por exemplo.

Ora, como os estudantes não se sensibilizaram com a exibição do documentário? Como não realizaram as mesmas inferências que ela? Como poderiam sentir prazer naqueles relatos que descrevia violações de Direitos Humanos de forma tão gráfica? Quer dizer, apesar dos seus esforços, parece não ter atingido o nível de compreensão desejado. Em parte, pela rejeição desses estudantes ao que estava sendo apresentado por ela, que de alguma maneira conflitava com as crenças que eles construíram em espaços de formação política-ideológica (aí, notadamente, vinculados à extrema direita e à figura de Olavo de Carvalho). Temos novamente colocada a dissonância cognitiva entre grupos representados pelos estudantes e a professora

### **A prática discursiva da Extrema Direita em aulas de História: disputas pelos sentidos e investimentos docentes**

Os cenários descritos na primeira parte deste texto refletem, em alguma medida, um panorama que vem se agudizando nos últimos anos e que interpela professores de História em suas aulas: a ascensão e fortalecimento da extrema direita brasileira e suas mais diversas manifestações. Seja no fundamentalismo religioso, seja na organização “olavista”, às quais estudantes e professores, sujeitos pertencentes às mais diferentes instâncias políticas e identitárias, podem se associar individualmente ou de forma coletiva.

A autoridade dos professores, e do conhecimento que elaboram em sala de aula, é constantemente questionada por tais produções discursivas. O negacionismo científico tem a História produzida pelos historiadores e pelos professores de História (assim como a Universidade e a Escola de uma maneira geral) como alvos privilegiados. Nos últimos anos, percebemos que a arena de disputas sobre os sen-

tidos do passado ganhou contornos mais bem definidos, sobretudo a partir da eleição do ex-presidente Jair Bolsonaro (2019-2022), que desautorizava a comunidade científica de forma geral (Hur *et al.*, 2021), e historiadores de maneira particular, como bem identificou Rebeca Gontijo (2022) ao analisar como tais discursos deslegitimavam o passado historicamente construído – em especial a historiografia sobre a Ditadura Militar.

Afinal, o que grupos de extrema direita fazem, particularmente na realidade brasileira, é reivindicar para si o fórum de construção da “verdadeira história” – aquela que historiadores e professores não estariam contando. Ao assumir tal papel, criam certa afinidade com seus interlocutores baseada em um *ethos*: uma relação de confiança entre os sujeitos do discurso, seja o pastor com seus fiéis, seja o guru Olavo de Carvalho com seus discípulos. Coisa que nós, professores e pesquisadores, não teríamos conseguido sustentar ao longo desse processo (Meneses, 2021).

Como nos lembra o antropólogo Gilberto Velho (2013), a construção de projetos coletivos pressupõe a existência de uma linguagem em comum aos membros que vivem em uma mesma comunidade e cultura, pois é por intermédio dela que podemos identificar os temas, as prioridades e os paradigmas culturais existentes. Ou seja, estamos falando do potencial de comunicação, cuja ‘matéria-prima’ é cultural e, em alguma medida, tem de ‘fazer sentido’ em um processo de interação entre os contemporâneos” (Velho, 2013, p. 650-655). Ao olhar para estes cenários, podemos perceber a constituição de uma linguagem e significados partilhados por tais sujeitos, por meio da mobilização de técnicas e emoções. Tais crenças sustentam a criação dos projetos que defendem, não somente para as suas vidas e comunidades, mas para a sociedade em geral – daí as delicadas fronteiras entre a Igreja e a esfera pública, a formação das bancadas da bala, da bíblia, do ódio...

A pesquisadora Helenice Rocha (2009) argumenta que a aula de História está permeada pelos diferentes valores e crenças dos sujeitos que a configuram, especialmente estudantes e professores. Cada um de nós possui uma “bagagem” dentro da qual carregamos perspectivas particulares de olhar o mundo, que desenvolvemos e construímos nos mais diferentes espaços da nossa sociabilidade, e que informa a leitura que realizamos dos textos que se apresentam a nós. Se compreendemos a aula de História como um texto (Mattos, 2007) – o que tem sido amplamente aceito em nosso campo de conhecimento –, podemos pressupor que os sentidos desvelados em sua leitura dependem também dos conhecimentos prévios e dos outros textos que constituem os leitores-sujeitos-estudantes. Esse é o cerne do argumento de Rocha, para quem estudantes e professores não são tábulas-rasas. Os sentidos

que atribuem à aula de História dependem fortemente da bagagem de cada um, construída dentro e fora da escola, na e fora da aula.

A aula de História pode e deve ser espaço para construção de outros processos de identificação e subjetividades, especialmente no que diz respeito à alteridade – no passado e no presente – ou na Educação para os Direitos Humanos. No entanto, não podemos ignorar que a existência dessas outras instâncias de sociabilidade, construtoras de significados e crenças, podem interpelar ou até mesmo travar as abordagens realizadas pelos professores. Isto é, sobre aqueles temas e conteúdos curriculares que afrontam os conjuntos de ideias que vem se estabelecendo nessas outras instâncias. Estamos falando, portanto, dos chamados “passados vivos” ou “temas sensíveis”, que são alvos de debates na esfera pública, especialmente em relação à controvérsia que suscitam, como é o caso da História da África, afro-brasileira ou da Ditadura Militar. Professores estão no exato momento de responder à disputa pela autoridade ao abordá-los.<sup>6</sup>

Os passados controversos e sensíveis estão dentro e fora da escola, e professores de História podem assumir uma postura ética de trabalho incorporando-os às suas práticas. Entendemos que uma “pedagogia dos temas sensíveis” (Mullet; Seffner, 2018), em que pese a denúncia dos traços residuais do passado em nossos dias – como a relação existente entre escravização de africanos e o racismo premente na sociedade brasileira contemporânea – depende também dos sentidos que estes professores atribuem ao passado e à História, ou seja, à própria profissão. É a partir desse sentido que tecem os seus projetos, ou desejam tecer, no espaço-tempo de uma aula.

Sendo assim, entendemos que um passo importante para compreensão desta temática em aulas de História reside nos investimentos realizados pelos professores, nas diversas inferências que realizam a partir dos conteúdos curriculares – dos quais precisam dar conta como atividade laboral –, assim como as materialidades e caminhos que escolhem com o objetivo de sensibilizar (ou não) os estudantes para esta realidade.

Durante nossa permanência no campo, percebemos que os professores consideram a carga de controvérsia destes temas. Isto fica explícito, por exemplo, quando evocam o modo como os discursos negacionistas querem dar ao passado conotações distintas daquelas elaboradas pela historiografia e por eles em sala de aula. Às vezes o “negacionismo” é frontalmente enfrentado, como no caso de um professor que, ao introduzir o conteúdo curricular “Ditadura Militar”, ensaia uma definição para o conceito de “negacionismo”. Em sua explicação, destaca como as extremas-direitas, no Brasil e no mundo, fortaleceram-se ao longo dos últimos anos sob o argumento

de que era preciso “revisar a história”. Outras vezes o negacionismo é uma alusão durante a aula, como quando uma professora se refere ao então presidente Jair Bolsonaro como “um cara que nega a ciência e pede a volta do regime militar, mas ele não é médico e nem historiador e, portanto, não deveríamos ouvi-lo a respeito destes assuntos”.

Quer dizer, tal cenário têm provocado os professores, que tomam caminhos os mais diversos diante dele: explicitando verbalmente a angústia, a indignação, mobilizando distintos materiais que os ajudam a sensibilizar os estudantes; mas também suprimindo a possibilidade da polêmica ao recorrer a abordagens e mediações didáticas “tradicionais”, que geram menos controvérsias e, conseqüentemente, causam menos desgaste emocional – como no caso descrito no cenário 2, em que a professora, deliberadamente, muda sua forma de abordar o conteúdo curricular Ditadura Militar para não ter que lidar com as reações dos estudantes olavistas.

O “negacionismo”, assim como outras manifestações da extrema-direita (é difícil, mas não podemos negar sua criatividade) tem sido referencial para o texto produzido por parte expressiva de professores de História, ou seja, tem se constituído como um interlocutor dos docentes. Às vezes esse interlocutor é explícito: como no caso de estudantes declaradamente evangélicos que recorrem à imagem de África construída na Igreja e questionam aquela produzida pelo professor de História, ou aquele grupo de estudantes que legitimam o horror do dispositivo da tortura durante a Ditadura Militar. Outras vezes esse interlocutor é presumido, como no caso do professor que evoca o discurso negacionista a respeito da Ditadura Militar e, em certa medida, assume que seus estudantes podem estar ideologicamente próximos a ele. Quer dizer, considera a potencial exposição e aceitação destes discursos pelos alunos. Uma aula inteira desse professor é dedicada à análise do documentário já mencionado “1964 – O Brasil entre armas e livros”, na qual decupa os primeiros vinte minutos do produto e evidencia aos estudantes os equívocos históricos que constam no documentário (e são identificados por ele). Quer dizer, seja objetivo ou presumido, o professor incorpora esse “outro negacionista”, representado pelos/em seus estudantes, para dentro do jogo textual da sua aula.

Na concepção dialógica da linguagem em Bakhtin (2006) assume-se que, nas ciências humanas, não podemos analisar os fenômenos sob o status de “coisa”. Isto porque desenvolvemos estudos sobre os sujeitos, nos mais diferentes espaços e contextos. O filósofo compreende tais contextos como sempre discursivos, o que implica dizer que estamos envolvidos em um “território social” no qual mobilizamos amplamente a linguagem. Nesse sentido, ela é sempre dialógica porque nenhum enunciado é neutro: aquilo que dizemos e pensamos carrega esse “outro” com o qual

cruzamos nesse território. Aliás, para o filósofo da linguagem, é por meio dela que iniciamos nossos processos de subjetivação, ou seja, nos tornamos sujeitos.

A aula de História, como explicitado nos estudos de Helenice Rocha (2006), detém forte relação com a linguagem verbal, que a estrutura. E como ela não é neutra, reflete também os anseios, desejos, medos e projetos. Durante nossa inserção no campo, identificamos que professores de História convocam o discurso negacionista como um “outro” referencial para construir seus textos-aulas – para além dos momentos em que estão abordando conteúdos curriculares que apresentam relações mais explícitas com esse fenômeno, como é o caso da escravização ou da Ditadura Militar. Nesse caso, o “outro” é sobretudo convocado para ser contestado, mas também funciona como um espectro que ronda a cabeça da professora, fazendo-a lembrar daquilo que sua trajetória profissional parece ter conformado como um saber (Tardif, 2000): *não vai por esse caminho, você pode se arrepender*.

Esse “outro” é também representado pelos estudantes, empíricos e/ou imaginados, mas não podemos ignorar que o discurso negacionista está presente nos mais diferentes meios de comunicação e redes sociais. Professores de História são sujeitos que também estão no mundo, possuem afinidades políticas e ideológicas, assim como posturas que, em sala de aula, refletem seus posicionamentos diante dele.

### **Dissonância cognitiva e vieses de confirmação – formas de se informar e conhecer**

Diante do cenário de fortalecimento da extrema direita no Brasil e suas mais variadas manifestações discursivas, os conceitos de “dissonância cognitiva” e de “viés de confirmação” têm sido mobilizados pela comunidade científica para explicar o “caos cognitivo” instalado em nosso país – em que sujeitos informados por fake news questionam e desautorizam diferentes valores e instâncias democráticas (Rocha, 2020).

O campo da psicologia cognitiva discorre sobre as maneiras pelas quais estabelecemos coesão entre o que acreditamos e nossas atitudes diante dessas crenças. Em texto de Claudio Damascena *et al.* (2016, s/p), temos um bom exemplo das maneiras que estas relações podem se manifestar: “duas cognições são dissonantes quando não têm relação (eu fumo, mas sei que fumar mata), consonantes quando elas têm relação (eu fumo e adoro fumar), ou neutras quando elas não têm nenhuma relação (eu fumo e gosto de comer churrasco)”. Ou seja, a dissonância cognitiva, a que particularmente nos interessa, expõe que os sujeitos podem demonstrar contradições entre aquilo que acreditam (ou reconhecem como “verdade”) e aquilo que fazem. Esta contradição causa um mal-estar que, naturalmente, buscamos superar.

Seja procurando alternativas que interfiram na constituição das nossas crenças, mudando de opinião, seja modificando nossas atitudes frente ao que acreditamos (Festinger, 1957).

Mas, a dissonância cognitiva também pode ocorrer entre sujeitos diversos (ou pertencentes a grupos diversos), quando passa a haver algo como uma incomunicabilidade por não existir sentidos compartilhados entre eles. Nesse caso, não há dissonância entre cognições do próprio sujeito, cujo conjunto de cognições está coerente entre si. No momento da pandemia da Covid-19 e recentemente, ao final do governo Bolsonaro, houve menções sobre dissonância cognitiva entre grupos que interditou de forma poderosa o diálogo social.

Por outro lado, o viés de confirmação explora a tendência à busca de informações que corroborem um conjunto de valores e opiniões constituído. Quando alguém aceita a máxima de que “bandido bom é bandido morto”, por exemplo, sua disposição é buscar informações que não desestabilizam seu posicionamento nesse debate, tendo em vista o mal-estar psicológico que o outro, o discordante, pode gerar. Nesse sentido, se exposto a situações, análise de materiais ou debates que afrontam suas convicções, a pessoa pode buscar contra-argumentos que desqualifiquem o argumento contrário, especialmente no campo de crenças estabelecido em seu próprio grupo.

Dessa maneira, ainda que determinada temática seja debatida, um sujeito dito “terraplanista”, por exemplo, buscará informações que abonem a ideia de a Terra ser plana a despeito de todo conhecimento científico que comprova que, definitivamente, ela não é plana. É por isto que as afirmações contidas nas fake News seriam amplamente aceitas como verdade por um vasto grupo, criando uma dissonância cognitiva com outros. Ao denunciarmos a falsidade e o absurdo destas informações, provocamos um mal-estar e disparamos a dissonância cognitiva. Daí a resistência dos “negacionistas” em aceitar a falsidade de suas produções discursivas ou daquelas em que confiam (Carvalho, 2019).

Os estudos de Giuliano Da Empoli (2019) demonstraram como a extrema direita, especialmente suas manifestações na sociedade brasileira e norte-americana, compreendeu a dinâmica da Internet, manipulando-a para a construção e proliferação de fake news e discursos negacionistas por meio dos algoritmos. Grosso modo, as redes sociais identificam o conjunto de interesses particulares do usuário, por meio do histórico e da sua experiência na rede, projetando a sua frente conteúdos que tendem a estar de acordo com o que esperam assistir, ouvir, ler... Tal realidade tem como consequência a construção de uma “rede de indivíduos” que produz e se informa pelos mesmos canais, seguindo as mesmas perspectivas político-ideológi-

cas. Ou seja, com vieses de confirmação que fortalecem suas crenças como conhecimento.

Desse modo, é preciso reconhecer a importância das redes sociais no fortalecimento desse “caos cognitivo” que temos buscado enfrentar – e que professores, como vimos, encaram com maior ou menor investimento em suas aulas. Como almejamos circunscrever neste texto, o cenário associado a estes discursos inclui a disseminação do medo e do ódio ao Outro. Esse mesmo Outro que professores têm buscado fazer emergir em suas narrativas, dentro das salas de aula, como alguém que merece ser conhecido e respeitado.

Um estudante que construiu uma imagem primitiva e estigmatizada de “África” dentro da Igreja, sob o discurso de autoridade do pastor, pode se ver em conflito cognitivo quando é apresentado pelo professor de História aos matizes culturais e sociais do continente. O mesmo valeria para aquele estudante que forjou uma crença ideológica no “regime militar”, ou “no bandido bom é bandido morto”, e se vê diante de uma perspectiva distinta sobre o período, agora fundamentada na historiografia (ou outros conhecimentos balizados) e nos sentidos que professores constroem sobre ele.

Sendo assim, a aula de História pode provocar em estudantes, e em professores, concepções sobre o passado que de alguma maneira se chocam com aquelas em que acreditam. As imagens e sentidos do continente africano ou da Ditadura Militar produzidas pelos professores são capazes de entrar em colisão com aquelas que já constituem a “bagagem” dos estudantes. Mas professores também entram em conflito quando seus estudantes transportam para a sala de aula imagens do passado construídas nos âmbitos de circulação e produção dos discursos negacionistas. A aparente banalização do horror incomoda professores de História, suas narrativas e mediações pedagógicas, pois tais estudantes apresentam com convicção suas crenças e supostas verdades.

Nesse sentido, a dissonância cognitiva, tal como estamos compreendendo neste texto, não deixa de ser realidade potencial em aulas de História, tendo em vista seu caráter relacional. O “dissonante” está relacionado a uma outra coisa, nesse caso, aos conflitos existentes entre o conjunto de crenças que informa as práticas dos sujeitos e os sentidos que constituíram sobre o mundo e o passado histórico. Portanto, mesmo entre os alunos, com pertencimentos plurais, poderia haver dissonância a respeito das concepções dos fenômenos abordados em uma aula de História. Isso também vale para professores, muitas vezes provocados pela dispersão de sentidos a respeito daquilo que constitui o objeto do seu ensino. Sendo assim, reconhecendo a dimensão dialógica da aula de História, em sua estreita relação com a linguagem,

professores atualizam tais discursos à medida que respondem, interrogam e contestam os sentidos circulantes em diferentes espaços da esfera pública – além da escola.

Como vimos na descrição dos dois cenários apresentados, em alguns casos tal conflito interdita o debate na aula de História. Estudantes negam a possibilidade de uma mudança de perspectiva a respeito do continente africano, formalizando o conhecimento em função da “nota” e do “passar de ano”, apesar dos investimentos dos professores. No outro caso, é a professora que se vê emocionalmente desgastada e promove abordagens didáticas que suprimem polêmicas, ou seja, a emergência das perspectivas dos estudantes “olavistas”.

É pertinente reconhecermos que professores pertencem a uma categoria profissional historicamente desvalorizada, que nos últimos anos vem sendo ainda mais atacada e desmoralizada. Os de História têm lugar particular nesta discussão, tendo em vista os ataques e perseguições que sofrem das mais variadas instâncias – que desautorizam e desqualificam o saber historicamente construído. Quer dizer, a “crise das humanidades” de alguma maneira atravessa a aula de História, instando professores a estabelecerem posições e desvios na dinâmica da aula.

Helenice Rocha (2006) demonstrou como, diante dessa histórica desvalorização, as práticas de professores de História podem ser compreendidas à luz do que chamou de “economia docente do trabalho”. A pesquisadora qualifica a noção como um movimento estabelecido pelos professores diante da necessidade da sobrevivência física e psíquica. A tarefa principal de um professor de História é dar aula de História, mobilizar distintos saberes e mediações para desenvolver aquilo que é o objeto do ensino e aprendizagem. Mas esta mobilização pode acarretar sofrimento, levando-o a realizar reflexões e ponderações sobre suas práticas, visando a garantia dessa estabilidade. Poderíamos acrescentar que, hoje, o recrudescimento dos discursos negacionistas e de desqualificação do Outro também recebe avaliações do professor de História em contexto escolar. Ainda que o debate informe seu texto-aula, realiza apreciações a respeito da melhor forma de abordá-lo, visando a sobrevivência e a continuidade das suas tarefas profissionais.

Ou seja, tais produções discursivas podem ser vistas com um texto ao qual precisam responder, de uma forma ou de outra. É claro que dentro desse conjunto de ponderações também poderíamos incluir os projetos que professores desejam tecer com os estudantes no espaço da sala de aula. Nossas observações em campo têm nos levado a refletir sobre o envolvimento dos professores com a realidade sociocultural dos seus alunos, mobilizando-a como forte direção das inferências e escolhas didático-pedagógicas que realizam. No entanto, não podemos deixar que os difíceis contextos que explicitamos passem despercebidos. Isso, é claro, se quiser-

mos investir em reflexões sobre o ensino de História que estejam efetivamente em diálogo com aquilo que atravessa as salas de aula e as escolas brasileiras.

Acreditamos que a aula de História pode ser *locus* privilegiado para o estabelecimento deliberado de dissonâncias cognitivas não destrutivas do Outro, entre professores e estudantes. Isto é, a possibilidade do diferente, do conflito, nos parece pertinente à formação de cidadãos reflexivos – que, aliás, constitui-se como tarefa da História escolar. A dissonância cognitiva admite que é a partir desse desequilíbrio que desenvolvemos outros olhares e perspectivas sobre o mundo, diferente daquelas anteriormente aceitas. Todos nós formamos, ao longo das nossas mais diferentes experiências, desde a nossa mais tenra infância, perspectivas sobre o lugar em que vivemos e as pessoas que conhecemos. Para Festinger (1957), a dissonância cognitiva pode ser compreendida como um mecanismo que motiva o sujeito a mudar pensamentos, atitudes e comportamentos. Isto é, não se trata de um estágio cognitivo necessariamente bom ou ruim. Mas, antes, de um estágio regido pelo conflito, por um desconforto que impulsiona processos de organização do caos e a retomada do equilíbrio. Portanto, estar no mundo é estar, necessariamente, em contato com crenças e atitudes potencialmente divergentes das nossas, que nos levam a esse reequilíbrio e, conseqüentemente, à formação de novos estágios cognitivos e de compreensão da realidade.

Gilberto Velho (1978) utiliza a metáfora da janela para explicar que, debruçados sobre ela, elaboramos mapas mentais a partir dos quais damos nome, lugares e posições aos indivíduos que avistamos. Se debruçarmos sobre outras janelas conseguiremos ajustar esse mapa, como se estivéssemos sobrepondo diversas transparências que, juntas, configuram um novo olhar e sentidos sobre o mundo e aqueles que nele habitam. Quer dizer, a noção que temos do Outro é sempre referenciada pelos lugares de onde os avistamos.

A aula de História ainda pode ser uma delas? Professores de História ainda seriam capazes de convencer estes estudantes sobre alguma coisa diferente daquelas que já acreditam? Temos observado que a autoridade do professor de História, outrora garantida pelo espaço institucional ou pelos saberes disciplinares, tem perdido sua força diante desta profusão de discursos outros a respeito do passado. Esse é um cenário que não podemos ignorar, tendo em vista que, em certa medida, acaba por agudizar as dissonâncias cognitivas percebidas entre os próprios estudantes e entre os estudantes e professores. No entanto, avaliamos o potencial pedagógico daquilo que é dissonante, à medida que impulsiona a criação de novas compreensões sobre o mundo, grupos e sujeitos. Ou seja, a partir dos ajustes e do reequilíbrio de sentidos,

próprios da dissonância cognitiva como processo mental, ao qual estamos constantemente expostos.

## **Produzindo dissonâncias, construindo outros sentidos – aulas de História e o acolhimento do conflito**

Ao lutarmos por uma escola com pluralidade de sujeitos, assumimos a importância de uma escola com pluralidade de ideias. O dissenso e a possibilidade do diálogo entre diferentes comunidades e culturas fazem parte e asseguram valores democráticos que tanto ansiamos (Penna, 2019). Nos últimos anos os discursos que desqualificam professores de História e os conhecimentos que elaboram adentraram as salas de aula, informando os percursos narrativos e mediações que realizam, conferindo novas conotações ao debate sobre esta pluralidade.

As noções de dissonância cognitiva e de viés de confirmação que buscamos trazer neste texto têm sido mobilizadas pela comunidade acadêmica, dos mais diferentes campos de atuação, como forma de entender o fortalecimento da extrema direita no Brasil. Nascidas na Psicologia Social, tais noções têm sido operadas com diferentes fins, e atualmente têm iluminado como grupos admitem e aceitam informações as mais absurdas, sem fundamentações lógicas ou científicas.

Tais estudos investem em uma exploração do método, das técnicas da extrema direita, para explicar de que maneira tal produção discursiva é capaz de convencer e convocar para si uma legião de adeptos que se envolvem profundamente por ela. Sendo assim, refletem sobre os mecanismos forjados por estes grupos, que possuem, como objetivo e consequência, a interdição da palavra do Outro e a sua destruição. Não podemos, portanto, ignorar a organização que empreendem e a consolidação do que almejam, tendo em vista suas ramificações nos mais diferentes espaços. Inclusive na escola e na aula de História.

Lamentavelmente, o que as pesquisas supracitadas nos mostram é que, diante de valores e opiniões consistentes, os sujeitos buscam se informar por vieses de confirmação que solidificam os significados que partilham em suas comunidades de crença. Ou seja, não desestabilizam suas ideias, mas, ao contrário, as fortalecem em suas bolhas. Como buscamos apresentar, a percepção de fracasso diante da tentativa de produzir mudanças em ideias estabelecidas pode gerar desgaste físico e psíquico no professor ou na professora que se veem diante de perspectivas que desautorizam seus saberes, que afetam aquilo em que acreditam – crenças sustentadas nos saberes disciplinares e nos sentidos que atribuem a eles, mas também nos seus posicionamentos e pertencimentos culturais, políticos e identitários.

Assim, professores de História realizariam ponderações no seu fazer, para garantir sua própria sobrevivência e o cumprimento das tarefas do seu cotidiano profissional – dar aulas, preencher diários, participar de reuniões... Não podemos, portanto, perder de vista ou banalizar a rotina do professor de História e seus esforços para sobreviver e garantir a realização das suas demandas.

No entanto, apesar desse cenário inquietante, acreditamos na possibilidade de olhar para a dissonância cognitiva em sua potencialidade pedagógica e transformadora. Ela representa, em sua origem, a busca de explicações sobre as formas e os objetos que nos cercam. A dissonância evoca a possibilidade de, diante de sentidos conflitantes sobre determinada temática, realizarmos novos ajustes, equilíbrios – e, conseqüentemente, mudar nossas atitudes diante de um “diferente” com o qual poderíamos previamente nos chocar. Os estudantes são diferentes entre si e cada um carrega uma “bagagem” que pode sofrer colisões em aulas de História. O professor, diante disso, seria o mediador do conflito. Esta mesma “bagagem” pode ser dissonante dos sentidos que professores estão construindo em aula, especialmente em relação aos chamados “temas sensíveis”, com os quais se engajam de maneiras particulares e realizam inferências que dizem muito sobre os sentidos que atribuem à História.

Portanto, admitir a existência de uma dissonância cognitiva coletiva que represente a imutabilidade da crença de estudantes, que formam suas concepções de África ou da Ditadura Militar em outros espaços das suas sociabilidades, pode nos levar à conclusão de que não há mais nada a ser feito. Ou seja, a afirmação dessa imutabilidade pode nos fazer perder de vista o potencial político e transformador do próprio ensino-aprendizagem da disciplina, assim como do próprio processo educativo. Se isso for verdade, para que ensinaremos História? E para quem?

Sem ignorar as dificuldades que se interpõem às práticas e ao cotidiano da sala de aula, acreditamos em um ensino de História que, orientado pela potencialidade do diálogo e do espírito científico, consiga realizar fissuras nesta delicada realidade. Um ensino de história que, a partir do que é dissonante e controverso, contribua para outros processos de subjetivação. Retornando à epígrafe que abre este texto, um ensino de História em que professores e estudantes encontrem formas de perceber a si mesmos com os olhos do mundo, admitindo a potencialidade do encontro com o Outro para o reconhecimento e construção da humanidade que nos faz comuns.

## Referências:

---

- ALBERTI, Verena. Palestra. In: IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades, 4., 17 a 21 nov. 2014, Caicó, RN. Caicó: Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2014.
- ALBERTI, Verena. Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais. *Revista História Hoje*. ANPUH/Brasil. v. 1, n. 1, 2012, p. 61-88. ISSN: 1806-3993; Disponível em <http://rhhj.anpuh.org/ojs/index.php/RHHJ>; Acesso em agosto de 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. *O Homem ao Espelho*: apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.
- BAUMAN, Zygmund. *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CARVALHO, Alessandra. *Discutindo a ditadura civil-militar em sala de aula: desafios e possibilidades*, 2014. Disponível em: <http://memorialdaresistencia.org.br>. Acesso em: mar. 2023.
- CARVALHO, Davi. *Por que é tão difícil combater a crença em fake news segundo a psicologia social*, 2019. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/politicanacabeca/2019/07/22/por-que-e-tao-dificil-combater-a-crenca-em-fake-news/>. Acesso em: mar. 2023.
- CASSAB, Maria Aparecida Tardin. *Jovens pobres e o futuro*: a construção da subjetividade na instabilidade e incerteza. Niterói, Intertexto, 2001.
- CUNHA, Magali Nascimento. O conceito de religiosidade midiática como atualização do conceito de Igreja Eletrônica em tempos de uma cultura gospel. In: XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Salvador, 2002. *Anais*. 04 e 05 set 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3r9QT0c>. Acesso em: mar. 2023
- DAMASCENA, Claudio *et al.* Atitudes, comportamentos e dissonâncias cognitivas: um estudo do consumo sustentável de água. *Revista Espacios*, v. 38, n. 07, 2017.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. *Revista Espacios*, v. 38, n. 7, 2017.
- EMPOLI, Giuliano da. *Os engenheiros do caos*: como as fake news, as teorias da conspiração e os algoritmos estão sendo utilizados para disseminar ódio, medo e influenciar eleições. São Paulo: Vestigio, 2019.
- FESTINGER, Leon. *A theory of cognitive dissonance*. Califórnia, Stanford University Press, 1957.
- GONTIJO, REBECA. “Deixa os historiadores pra lá”: crise das humanidades, crise da autoridade, novas possibilidades. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo (Orgs.) *Em defesa do ensino de História – A Democracia Como Valor*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.
- HUR, Domênico *et al.* Bolsonaro e Covid-19: negacionismo, militarismo e neoliberalismo. *Revista psicologia política*, v. 21, n. 51, pp. 550-569, 2021.

- KALIL, Isabela *et al.* Politic of fear in Brazil: Far-right conspiracy theories on COVID-19. *Global discourse*, Bristol University Press, v. 00, n. 00, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://www.isabelakalil.com/conspiracy-theories>. Acesso em 11 mar. 2023.
- MARIANO, Ricardo. *Neopentecostais: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil*. São Paulo: Loyola, 1999.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” leitores, autores, aulas como texto e ensino-aprendizagem em História. *Revistatempo*, Niterói, n. 21, 2007.
- MENESES, Sonia. Os vendedores de verdades: o dizer verdadeiro e a sedução negacionista na cena pública como problema para o jornalismo e a história (2010-2020). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 41, n. 87, 2021.
- MONTERO, Paula. Religião, pluralismo e esfera pública no Brasil. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo: CEBRAP, n. 74, p. 47-65, 2006.
- MULLET, Nilton; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 14-33, 2018.
- NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Rev. Bras. de Hist.* São Paulo. v. 13, n. 25/26, pp. 143-162, Set. 92-Ago. 93.
- PENNA, Fernando. A defesa da “educação domiciliar” através do ataque à Educação democrática: a especificidade da escola como espaço de dissenso. *Revista Linguagens, Educação e Sociedade*, n. 42, p. 08-28, 2019.
- ROCHA, Helenice. Aula de história: que bagagem levar?. In: Rocha, Helenice; Magalhães, Marcelo; Gontijo, Rebeca. (Org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. 1aed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009.
- ROCHA, Helenice. *O lugar da linguagem no Ensino de História: entre a oralidade e a escrita*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006. 462f.
- ROCHA, João Cezar de Castro. *Guerra cultural e retórica do ódio: crônicas de um Brasil pós-político*. 1 ed. Goiânia: Editora e Livraria Caminhos, 2021.
- SEFFNER, Fernando. É raro, mas acontece muito: aproximações entre ensino de História e questões em gênero e sexualidade. In: ANDRADE, Juliana; PEREIRA, Nilton (Orgs.) *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. São Leopoldo, Editora Oikos, 2021.
- SPYER, Juliano. *O povo de Deus*. Quem são os evangélicos e por que importam. São Paulo: Geração editorial, 2020.
- STEPHANOU, Maria. Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 18, no 36, 1998.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- VELASCO, Diego Bruno. “Realidade do Aluno”, “Cidadão Crítico”, “Conhecimento Escolar”: Que articulações possíveis no Currículo de História? Dissertação (Mestrado em História). Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ /RJ, 2013. 197p.
- VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira. *A aventura sociológica: objetividade, paixão, imprevisto*

*e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VELHO, Gilberto. *Projeto, emoção e orientação em sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Editora Expresso Zahar, 2013.

WASON, Peter. On the failure to eliminate hypotheses in a conceptual task. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, v. 12, n. 3, pp. 129-140, 1960.

---

## Notas:

---

- <sup>1</sup> Este artigo tem apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).
  - <sup>2</sup> As teses de doutorado “‘Tá amarrado! Isso é macumba’: a África e sua história na visão dos alunos evangélicos e seus professores” e “‘A aula que a gente lembra é aquela que nos toca’: estética e política no ensino de História”, de autoria de Aline de Assis Xavier Maia e Rafael Monteiro, respectivamente, foram defendidas em 2023 pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGHS-Uerj), na linha de pesquisa Historiografia e ensino de História, sob orientação da profa. dra. Helenice Rocha. A tese de Aline Maia de Assis Xavier recebeu coorientação da prof. Dra. Joana D’arc do Valle Bahia. Aqui desejamos inserir uma nota explicativa sobre as teses de doutorado, como títulos, suas problemáticas de pesquisa e programa de pós-graduação na qual estão sendo realizadas. Tais informações foram suprimidas neste momento para garantir que os autores não sejam identificados.
  - <sup>3</sup> Esta corrente teológica surgiu nos EUA na década de 1970, e trouxe projeções significativas para as décadas seguintes, uma vez que foram inseridos novos conceitos à algumas denominações evangélicas, como utilização de gestão empresarial na condução dos templos, utilização da mídia para o trabalho de proselitismo em massa e de propaganda religiosa- por isso chamada de igrejas eletrônicas. De modo geral, pode-se dizer que esta corrente prega que o indivíduo evangélico enfrenta uma Batalha Espiritual que se projeta no plano material, podendo estar relacionada aos mais variados ramos da vida, como o profissional, o amoroso, a saúde, etc. O enfrentamento da batalha se dá por meio da negação e da recusa de outras religiões. No caso brasileiro, o espiritismo e as religiões de matrizes africanas são encarados como inimigos a ser combatidos com veemência (Mariano, 1999)
  - <sup>4</sup> Não podemos deixar de considerar que no início da década de 2010 as discussões a respeito da abertura dos arquivos da ditadura militar, assim como as indenizações aos familiares das vítimas, aqueceram os debates a respeito da Ditadura Militar e o seu ensino. Em texto de 2014, a pesquisadora Alessandra Carvalho explorou como os documentos produzidos pela CNV poderiam ser incorporados às práticas pedagógicas de professores de História, diante do cenário que parecia deslindar novos rumos para a História e memória desse período da nossa História.
  - <sup>5</sup> Os comentários recentes nesse vídeo refletem o “medo” com a agudização da ameaça comunista desde a eleição do então presidente Lula. Isabela Kalil et al (2021) demonstrou como a propagação do “medo” funciona como estratégia do discurso da extrema direita brasileira, tendo Bolsonaro como expoente.
  - <sup>6</sup> Sobre a abordagem das questões sensíveis e controversas, Verena Alberti adverte que professores devem estar comprometidos com a reflexão que elas suscitam, e não somente com o “choque” que elas podem despertar: “É preciso transformar o conhecimento em trabalho de reflexão: como foi possível chegarmos a esse ponto?” (Alberti, 2014, p. 3)
-