

Ensino de história: enfrentando o negacionismo a partir das emoções

History teaching: facing denialism from emotions

Enseñanza de la historia: confrontación o negación basada en las emociones

Edson Silva de Lima¹

Resumo: Neste ensaio propomos discutir, a partir de uma provocação teórica, a importância de pensarmos o ensino de história como uma arena de disputas de emoções políticas concorrentes no enfrentamento ao negacionismo, isto é, como lugar privilegiado de atentarmos para os discursos que sombreiam a própria ideia de ciência. Nesse sentido, vemos no ensino de história uma potencialidade para encorajar os educandos a repensarem a objetividade científica, seu lugar hegemônico e a necessidade de estabelecermos um diálogo com sua dimensão subjetiva, emotiva e sensível.

Palavras-chave: Ensino de história, emoções, ciência, sensibilidade.

Abstract: In this essay, we propose to discuss, from a theoretical provocation, the importance of thinking about history teaching as an arena of disputes of competing emotions in facing denialism, that is, as a privileged place to pay attention to the discourses that shade the very idea of science. In this sense, we see in history teaching a potential to encourage students to rethink scientific objectivity, its hegemonic place and the need to establish a dialogue with its subjective, emotional and sensitive dimension.

Keywords: Teaching history, emotions, science, sensitivity.

Resumen: En este ensayo, nos proponemos discutir, desde una provocación teórica, la importancia de pensar la enseñanza de la historia como arena de disputas de emociones en competencia frente al negacionismo, o sea, como lugar privilegiado de atención a los discursos que matizan la idea misma de ciencia. En este sentido, vemos en la enseñanza de la historia un potencial para incentivar a los estudiantes a repensar la objetividad científica, su lugar hegemónico y la necesidad de establecer un diálogo con su dimensión subjetiva, emocional y sensible.

Palabras clave: Enseñar historia, emociones, ciencia, sensibilidad.

¹ Doutor em história pelo programa de pós graduação em história - UNIRIO (2022) na linha de pesquisa Cultura, Poder e Representações e mestre pelo mesmo Programa de pós graduação em História (2017) na linha de pesquisa Ensino, Patrimônio e Historiografia. Possui graduação em história nas habilitações Licenciatura e Bacharelado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2015). e-mail: edsonhistoriauerj@gmail.com

Veja a totalidade das atividades humanas
 E saberá que a história não é imutável
 Arrisque-se a sair das narrativas
 E descobrirá estruturas diversas para sua leitura
 de mundo.
 Entre no mundo, arrisque-se, invente!
 E verá que todos, ao seu redor, têm papel nessa
 história.²

Passamos por anos difíceis no Brasil com consequências que não serão superadas com tanta facilidade. A democracia liberal está fragilizada, suas instituições perderam, de alguma maneira, sua autoridade social e se tornaram alvos constantes de ataques coordenados e enfiados. A pandemia do Covid-19, que ainda não está no fim, mas controlada, colaborou para que se instalasse uma atmosfera de medo, dúvida e insegurança encorajada por representantes que deveriam atuar em favor do povo que os elegeram sob uma onda tortuosa de mentiras, falsas promessas, falsas notícias e negacionismos.

Não foram poucos os que duvidavam se o vírus da Covid-19 era real ou sensacionalismo. Alguns deles pensadores ilustres que com suas declarações e textos fomentaram um debate caloroso quanto ao papel dos intelectuais no espaço público. Um tema familiar para os acadêmicos, mas que naquele momento agravava muito o cenário caótico nacional e internacional³. Uma querela foi estabelecida entre aqueles que diziam com provas empíricas o que estava acontecendo, em termos de crise, na saúde pública e a ratificação de uma crise sanitária mundial, reportada por instituições internacionais e, aqueles que se armavam de teorias da conspiração, de argumentos sem fundamento científico, mas que encontravam e encontram muita adesão popular.

O Brasil foi um dos países que mais sofreu com a crise da Covid-19, em uma situação pandêmica as questões sociais se agravavam exponencialmente. Nos encontrávamos entre aqueles que negaram e negam a pandemia, e aqueles que viam nela oportunidades econômicas. Não foram poucos os que declararam os “benefícios” da pandemia para seus negócios. Enfrentamos hoje uma horda de charlatões que a comunidade científica tem chamado de negacionistas. O conceito não é estranho aos historiadores. Em nossos estudos

² NIKITIUK, 2009, p.11

³ cf. MELO, Demian Bezerra de; MONTEIRO, Marcio Lauria. *Os ciclos de revisionismo histórico nos estudos sobre a Revolução Russa / The cycles of historical revisionism in the studies of the Russian Revolution*. **Revista Direito e Práxis**, [S.l.], v. 8, n. 3, p. 2256-2294, set. 2017. ISSN 2179-8966. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/29985>>. Acesso em: 04 abr. 2023. doi:<https://doi.org/10.12957/dep.2017.29985>.

enfrentamos esse discursos sob a roupagem de revisionismo histórico⁴, um conceito ambíguo. Afinal, nós, historiadores e cientistas, fazemos revisões todo tempo, é dessa maneira que a ciência atravessa o tempo em sua historicidade.

É dessa forma que elas, as ciências, procuram respostas e soluções, (re)formulam perguntas e hipóteses. A revisão de determinadas teorias é fundamental para que as ciências visitem outras dimensões importantes que não meramente práticas de sua feitura. Precisamos questionar “a ciência” como esse lugar de majestade incontestável, é necessário que ela se repense, que agregue subjetividade e sensibilidade ao seu discurso. O cuidado, no entanto, é não permitir que a convocação a autocrítica se torne mera opinião. A *doxa*, opinião, pré-noções, se quiser, é um desafio ao pensamento. O sociólogo Émile Durkheim (1895) nos mostrou que as pré-noções podem ser fundamentais como ponto de partida, mas permanecer nesse ponto inicial é um equívoco científico: “uma característica inerente à ciência seria sua tendência a produzir uma representação estruturada dos fenômenos, eliminando o vivido”⁵.

Questionar a ciência é, antes de mais nada, perguntar pela sua condição de verdade, digo, seu caráter definitivo e determinado. A filosofia como campo do conhecimento que tem por base desconfiar das certezas, tem se ocupado de pressionar a ciência a fazer críticas a si mesma, enquanto palco da objetividade. A denominação da ciência como *ciências duras*⁶, nos diz muitas coisas sobre quem ela é ou pretende ser - para que não façam confusão, personificamos a “ciência” como sinônimo dos cientistas. Sabemos que as ciências, no plural, como formação discursiva pressupõe uma arena de disputas, longe de ser uníssona. No entanto, partimos dessa generalização para que fique claro a compreensão limitada como os negacionismos lidam com o discurso científico, como se fosse um conjunto de fazeres orientados por apenas um discurso, sem qualquer nuance ou pluralidade. Tratamos, portanto, desta universalidade, também, para apontar a ancoragem racionalista da ciência em detrimento do emocional, segundo eles, irracional por excelência.

⁴ Não pretendemos fazer uma retrospectiva sobre o tema das emoções nos diversos campos do conhecimento humano, e nem mesmo, na historiografia, mas deixamos como indicação o livro de Jan Plamper - *The history of emotions: an introduction translated by Keith Tribe, Oxford: Oxford University Press, 2015*.

⁵ ROCHA, 2014, p.35

⁶ Embora os interesses pelo tema não sejam tão recentes, tem sido intensificado a necessidade de compreensão das subjetividades e suas engrenagens. É possível fazer uma cartografia das emoções que remontam a antiguidade percorrendo os demais períodos históricos, culminando na ênfase radicalizada no pensamento romântico, sobretudo, alemão, mas não somente nele. Os olhares para emoções atravessam diversas formações discursivas: da neurociência, passando pela antropologia, filosofia e história. É evidente que a diversificação de temas e a chamada “história problema” dos Annales permitiu um olhar mais atento, onde toda manifestação humana pode ser historicizada: desde a história das lágrimas, do medo, do amor romântico etc.

As ciências duras, rígidas, formuladas e reformuladas em matrizes e protocolos objetivos e quase sempre sequenciais é o que nossos alunos têm acesso. É dessa maneira que eles recebem o discurso científico, como algo inquestionável, irrevogável e historicamente cumulativo. Intuímos que essa é uma das fragilidades da maneira como a ciência se apresenta e é apresentada nas escolas de ensino regular. É possível que essa postura pedagógica tenha sido reelaborada, não é nosso foco nesse texto, no entanto, é pouco provável, tendo os moldes tradicionais de ensino ainda como hegemônicos em nossas escolas formais.

Não são todas as redes de ensino que têm condições materiais e financeiras de produzir outras práticas, seja pelo enxugamento dos tempos das disciplinas, pelas condições precárias do trabalho docente, seja pela falta de incentivo à formação continuada desses profissionais. Evidentemente a complexidade e a gravidade dessas questões são muito mais profundas do que podemos dizer aqui. Cabendo apenas pontuar, para que não seja esquecido, temos que reforçar essas fraturas para que, fique claro que, não estamos fantasiando horizontes impossíveis de tratamento e solução de nosso sistema educativo.

Em vista desses desafios para a educação brasileira, precarizada enquanto projeto político; o ensino de história, para começarmos a introduzir o elemento fundamental deste ensaio, carrega uma responsabilidade social que implica contribuir “para uma sociedade que vê o outro com a mesma dignidade atribuída a si mesmo”⁷.

Há, portanto, uma condição empática no domínio da história que se manifesta quase necessariamente em sua dimensão educativa. Não cabe mais que esse ensino esteja preocupado em dar conta do currículo mínimo, nem das diretrizes “ilusórias” de uma formação cidadã, menos ainda, por uma suposta capacidade de “iluminar” ou colaborar com o espírito crítico dos alunos; é preciso atentarmos, enquanto educadores do campo da história, que em um mundo pós-pandêmico, mergulhado em uma atmosfera bolsonarista, que não se limita a persona do político sobrenomeado, as emoções e emotividades democráticas foram fraturadas. A sala de aula se tornou uma arena para emoções políticas e, enquanto tal, cenário fundamental para disputas das consciências sociopolíticas, portanto, “ao invés de deixar as paixões [negativas] guiarem as relações humanas e sociais, que seja possível abrir espaços de diálogo e reflexão que possibilitem olhar para o outro com compaixão e acolhimento das diferenças”⁸.

⁷ DOMICIANO, et.alli, 2021, p.58.

⁸ DOMICIANO, et.alli, 2021, p.58.

Historicamente as emoções têm sido vistas como lugar do descontrole, da irracionalidade, do descompasso e do feminino (entendido como menor e fleumático). A filósofa Martha Nussbaum tem discutido essa temática com muita propriedade, ela tem se dedicado em explicar a importância das emoções para uma formação democrática dos sujeitos. Em termos gerais, Nussbaum compreende que “as emoções dão forma à paisagem de nossa vida mental e social”⁹, são elas que possibilitam a orientação deliberativa dos sujeitos a partir da “paisagem de nosso pensamento”. Isso denota a importância de refletirmos sobre a potencialidade das emoções como substantivas no processo racional e deliberativo exigido em um conjunto de ações coletivas e sociais que estamos imersos o tempo todo. É preciso, com isso, que os artefatos diversos da cultura histórica estejam, também, abertos a compreender que todo pensamento, que engendra processos mentais e sociais, carregam as emotividades como constitutivas de nossa personalidade intelectual e social.

A filósofa atenta, também, que as emoções estão no substrato da vida democrática da sociedade em que estamos inseridos, enquanto indivíduos e cidadãos. Nesse tocante, nos apresentamos como sujeitos de direito e deveres que, antes de qualquer coisa, carregam responsabilidade social e afetiva com o outro com quem nos relacionamos em sua universalidade coletiva. A educação das emoções deve ter uma centralidade no processo educativo devido sua contingencialidade para vida pública, i.e., as emoções estão presentes em toda experiência humana, seja ela política, social ou educativa. Entendendo com isso que todo processo educativo, é sempre um processo emocional, moral e político.

O cenário que apresentamos do mundo contemporâneo pós-pandêmico, nos convoca a uma preocupação vertical com a educação das emoções. Não são poucos os relatos e pesquisas que apontam severas consequências relacionadas ao tempo de isolamento nesse período. Será um processo longo e árduo de compreensão de si e autorreflexão que deve ter como indispensável desnutrir os preconceitos, o sexismo, o machismo, o racismo e outras epidemias morais.

Martha Nussbaum não advoga por uma educação maniqueísta das emoções, pelo contrário, ela acentua que é preciso dar importância a defesa do bem e do mal, em uma

⁹ NUSSBAUM, 2012, p.38.

tentativa de equilíbrio dessas dimensões éticas da vida social e política, a educabilidade das emoções instrumentaliza os sujeitos a encontrarem a ponte entre o conhecimento e o autoconhecimento, entre a empatia e a compaixão, é nesse pendular que estaria o equilíbrio democrático.

O historiador Christophe Prochasson (2005) disse que os historiadores têm medo das emoções devido sua aproximação com psicologia e com a psicanálise em especial. No entanto, ela, as emoções, não ficaram de fora de muitas pesquisas de fôlego e reflexões filosóficas e historiográficas de grandes pensadores como: Karl Marx, Lucien Febvre, Marc Bloch, Norbert Elias, Michel Foucault, apenas para citar alguns, ilustres. As emoções na maioria das vezes não aparecem em primeiro plano¹⁰. Não é de se estranhar que recentemente a coletânea História das emoções, da antiguidade ao mundo contemporâneo em três volumes tenha sido traduzido e publicado pela Editora Vozes. O interesse pelas emoções, pelas sensibilidades e emotividades tem crescido, ou pelo menos aparecido com algum destaque recentemente¹¹, salvo, a sua intensidade na tradição romântica no final do século XVIII atravessando o século XIX.

Em seu texto Como reconstituir a vida afetiva de outrora? A sensibilidade e a história (1952), Lucien Febvre se pergunta: “onde encontrar o primeiro terreno conhecido das relações interindividuais de consciência entre os homens, senão no que se pode chamar vida emocional?”¹². Para ele, o desafio é perceber que os indivíduos circulam e se relacionam em redes emotivas que possibilitam o conhecimento de si e dos outros. As emoções são um objeto de pesquisa complexo e espinhoso, escorregadio e difícil de capturar, nosso aliado, nesse sentido, é a linguagem: “as línguas se constituíram em um sistema simbólico, com léxico e semântica que dificultam seu afastamento do vivido, da experiência cotidiana”¹³. E, ainda assim, todo cuidado semântico é importante devido aos diversos significados, sentidos e sinônimos que às palavras foram incorporadas. É preciso pensar, também, sua historicidade,

¹⁰ Sobre a querela dos intelectuais sobre coronavírus é imprescindível conhecer as críticas a Giorgio Agamben: XAVIER, Fernando César Costa; DE OLIVEIRA XAVIER, Natana Ferreira. A pandemia como motor de um regime de segurança internacional baseada no cuidado: uma crítica a Giorgio Agamben. Saúde Ética & Justiça, v. 27, n. 1, p. 03-08, 2022; BUCHARD, Alan Barbosa. Estado de exceção e emergência sanitária: Giorgio Agamben sobre a pandemia por coronavírus. **Investigação Filosófica. Macapá**, v. 11, n. 2, p. 37-53, 2020.

¹¹ cf. Drobniowski, H. M. La educabilidad de las emociones y su importancia para el desarrollo de un ethos democrático: La teoría de las emociones de Martha Nussbaum y su expansión a través del concepto de autorreflexión. Valencia: Universidad de Valencia, 2012.

¹² FEBVRE, 1952, p.220.

¹³ ROCHA, 2014, p.35.

suas transformações e apropriações diversas, bem como sua arbitrariedade, como destacou Ferdinand Saussure (1916).

Febvre afirmou que “uma emoção é, sem dúvida, uma coisa diferente de uma simples reação automática do organismo às solicitações do mundo exterior”¹⁴. As emoções podem carregar uma dupla dimensão: autoafetação e afetação, elas produzem deslocamento, exprimindo ou não, ações efetivas sobre o corpo e seus circuitos afetivos: “as emoções são contagiosas”¹⁵, declarou Lucien Febvre, e continuou com a seguinte indicação: “a vida afetiva é de fato, o que existe de mais necessariamente e de mais inexoravelmente subjetivo em nós”¹⁶, enunciando, portanto, que ela, as emoções, “nos permite compreender melhor as atitudes dos homens”¹⁷.

As configurações afetivas são diversificadas tomando as condições sociais e políticas de determinada conjuntura histórica, e. g., elas não são fixas, não estão fincadas a quadros puramente determinados de experimentação da afecção emocional. Elas estão, de alguma maneira, orquestradas por discursos de afetação que promovem comoção e convencimento. Atores políticos procuram mobilizá-las em favor de uma comunidade afetiva que quer fazer a gestão dessas emoções com ganas de controle e subjugação, docilização e promoção da conformidade coletiva.

Nesse sentido, as emoções podem ser usadas como instrumentos políticos de alienação, produzindo questionamentos acerca de “verdades” estabelecidas para promover e fomentar negacionismos e atrocidades que justifiquem retrocessos ou farsas históricas e pseudo científicas. A intensidade emocional, como conceitua Pierre Ansart (2019) pode aparecer como motor central de um processo revolucionário, é nela que a intensificação dos fardos coletivos se exacerbam produzindo “energia revolucionária”.

É pouco provável, no entanto, que essa energia se acumule sem que o estímulo às paixões revolucionárias sejam fomentadas. Nos deparamos, portanto, com essa dupla aposta em que se defronta com a condicionalidade gerida para manutenção do *status quo* e a gestação de uma vocação revolucionária, disse Ansart: “uma revolução proletária apenas será possível se a classe operária alcançar, em um momento de sua história e de acordo com as circunstâncias, uma intensidade suficiente de paixão revolucionária”¹⁸.

¹⁴ FEBVRE, 1952, p.219.

¹⁵ FEBVRE, 1952, p.219.

¹⁶ FEBVRE, 1952, p.219.

¹⁷ FEBVRE, 1952, p.221.

¹⁸ ANSART, 2019, p.13.

No lugar daqueles responsáveis por uma suposta formação cidadã e técnica - entenda-se conhecimentos historicamente acumulados - enfrentamos os desafios de: primeiro, produzir discursos que cativem os alunos para percepção de que a história é vida e movimento, que esse conhecimento não está engessado em datas e periodizações lineares e sem rosto ¹⁹. Segundo, trazer esse alunado à condição de debatedor, pelo princípio da dialogicidade freireana. Eles não estão vazios de vida e, portanto, trazer suas vivências pode ser a virada de chave que precisamos para acentuar a vivacidade da história enquanto conhecimento científico e conhecimento escolar. Não nos referimos a histórias familiares endereçadas à condição de análise histórica, mas as suas afetividades, suas emotividades, aquilo que os tornam sujeitos em conjunto, sujeitos em afeição.

O passeio pelo bosque do conhecimento deve ser mediado, orientado mas não limitado a certas práticas tradicionais de transmissão e transposição. É preciso acentuar o lugar social de produção e recepção do conhecimento histórico em sala de aula. O ensino de história como lugar de fronteira ²⁰carrega a responsabilidade de mediar esses conhecimentos acadêmicos e escolares. A reivindicação aqui deve ser o fomento das potencialidades emotivas contidas nas histórias soterradas por datas, acontecimentos e memorizações. O professor-historiador, nesse sentido, carrega uma responsabilidade social de, como disse George Duby (*Le monde*, 23/01/1996) “estar atento a tudo, sobretudo ao mundo que o cerca” ²¹.

Trata-se, portanto, de ficar atento ao tempo presente, de estar antenado com a atmosfera emocional que as diversas comunidades emotivas se apresentam. Em outras palavras, ele deve mergulhar e se lambuzar em seu tempo para que seja possível experimentar os sentidos e as emoções que os cercam, “precisa defender um lugar e definir a sua missão relativamente aos mitos, aos preconceitos e às deformações da consciência coletiva e da memória comum” ²² ou seja, ele deve estar nesse lugar de fronteira daquele que ao questionar é, também, produtor dos problemas que questiona, sendo, portanto, uma de suas funções vitais, construir ao mesmo tempo em que desconstrói, desmantela e promove a dúvida.

François Bédarida, ao estudar o processo negacionista e falsificado da história do genocídio nazista, acentua o papel interventor dos historiadores na esfera pública, que a nós auxilia na atuação no ensino de história como potência para promoção de consciência emotiva

¹⁹ GONÇALVES, 2022.

²⁰ MONTEIRO; PENNA, 2011.

²¹ DUBY apud BÉDARIDA, 1998.

²² BÉDARIDA, 1998.

democrática, algo que Helena Drobniowski (2012) acentua em sua tese de doutorado²³ sobre as emoções democráticas para educação. Uma de suas proposições, seguindo o itinerário nussbaumiano, é a intensificação do uso da imaginação, em outras palavras, é preciso manter o funcionamento da capacidade imaginativa, não como forma de atribuição da razão excludente, como nos mostra Odo Marquard (2007), mas como força afetiva de movimentação entre o mundo da vida e a ficcionalidade da vida. Para Drobniowski “*la imaginación tiene que ver con las actitudes y sentimientos conectados con una perspectiva moral*”²⁴. Assim, seja como condição possível de observação ou como possibilidade de experimentação emocional, a mobilização da imaginação carrega consigo essas experiências particulares partilhadas de maneira especulativa e criativa. Em outras palavras, ela “não pretende ser uma investigação do que foi, sem que, por isso, o mundo de fora deixe de tocá-la”²⁵.

Retomando Bédarida, o negacionismo está articulado ao autoelogio, tomando a alcunha de revisionista como uma tentativa de legitimar uma reescrita da história por suas lacunas. Investem-se em um esforço pífio de argumentar que os documentos, a historiografia e seus métodos de análise não dariam conta de submeter a realidade dos fatos a sua face ativamente neutra, i.e., de trazer o fenômeno como ele se deu no mundo do acontecimento. Nesse horizonte “por trás de uma proclamada cientificidade, todos os seus escritos refletem as aparências engendradas do método hipercrítico”²⁶. Eles querem tornar o conhecimento histórico mero compêndio interpretativo tendencioso, que corresponde a interesses escusos de outros grupos. Um argumento suspeito, levando em consideração a intensificação ideológica que ele carrega no processo de negação dos parâmetros básicos da análise histórica e seus resultados, a historiografia.

Característico das tentativas de argumentação dos negacionismo é,

uma lógica ríspida e pretenciosa, na verdade viperinas e infundadas em denúncias de caráter repetitivo ou ladainha de afirmação peremptória e desarticuladas, sem qualquer enraizamento no terreno de uma história dominada por uma mecânica implacável e plena de gritos e sussurros, de aflição e de piedade²⁷.

²³ GILANTON, MANUEL. ¿Ciencias duras y ciencias blandas? Una falsa dicotomía. **Contaduría y Administración**, [S.l.], n. 213, may. 2004. ISSN 2448-8410. Disponible en: <<http://www.cya.unam.mx/index.php/cya/article/view/461>>. Fecha de acceso: 04 abr. 2023 doi:<http://dx.doi.org/10.22201/fca.24488410e.2004.461>.

²⁴ DROBNIEWSKI, 2012, p.287.

²⁵ LIMA, 2006 p.225.

²⁶ BÉDARIDA, 1998, p.147.

²⁷ BÉDARIDA, 1998, p.147.

Há um tom de novidade, de denúncia que cativa o espectador (sinônimo de leitor), apontando as possíveis falhas à ciência histórica. Dessa forma, procura-se promover o convencimento pela desapropriação do conhecimento resguardado por uma suposta liberdade de “leitura” de fatos, acontecimentos e fenômenos, sobretudo, do mundo ocidental. Disso decorre de formarem intensamente teorias do complô, da conspiração, chegando, inclusive, como vimos recentemente, na ficção científica e na fantasia e não no sentido positivo desses conceitos. E, no entanto, vociferam os negacionistas que determinados trabalhos historiográficos são uma “gigantesca mentira imaginada e construída”²⁸. Desconhecem em absoluto, ou exercem sua desonestidade intelectual ancoradas em uma verdade deformada em sua comunidade emocional, comunidade esta que reafirma e repete *ad nauseam* todos os disparates de quem não tem qualquer compromisso com o conhecimento científico.

Nos perguntamos, que cenários emocionais constroem a paisagem política dos sujeitos em processo formativo no ensino de história? Conforme afirma Pierre Ansart, não são apenas as palavras que despertam as emoções. Como *homo affectio* somos impregnados por conexões afetivas que ora são mobilizadas como potencializadores de sensações, ora são resistência ao impacto de emoções positivadas pelo discurso oficial de gestão das emotividades, uma tentativa *quasi* efetiva de tornar tudo que é do âmbito da liberdade emotiva, imaginativa e opositiva, um portfólio de estímulos a considerar o cidadão “uma mera engrenagem, neutra e necessária, da nova sociedade”²⁹.

Dessa forma a intensificação da importância desses cenários afetivos são potencializadores da incorporação do mundo material patrimonial, da civilidade festiva e ordenada por calendários oficiais, i.e., “os gestores das sensibilidades políticas investem-se na criação de lugares emocionais, de formas e espaços portadores de afetos, de cenários que, silenciosamente participam da formatação das atitudes coletivas”³⁰, isto implica no controle da afetividade e no direcionamento coordenado por um uso bélico das emoções que erguem espantelhos e mitos como maneira de pôr ordem no que é o desejo de ser, a fonte de si mesmo.

Em outras palavras dessubjetiva os sujeitos com a monumentalidade e o espetáculo do poder, que se apresenta em símbolos oficiais, em uma arquitetura politicamente educativa e

²⁸ BÉDARIDA, 1998, p.147.

²⁹ ANSART, 2019, p.81.

³⁰ ANSART, 2019, p.80.

em práticas discursivas que impregnam o coletivo de ódio a si mesmo. Seja porque seu horizonte está limitado em sua pouca mobilização na pirâmide social, seja por entender, através desses estímulos afetivos, promovidos por esses gestores das sensibilidades políticas, que o estado de competição e subjugação é natural ao homem. Que sua verve é chegar ao topo da pirâmide com suor e esforço, uma meritocracia torta e pouco funcional, isso reverbera em uma constante replicação de “mensagens emocionais do poder central”³¹.

Essa radicalização do si contra si mesmo parece surpreender pelas sua força de tomar - para si - todas as mazelas de uma sociedade ferida e lacrimosa, em outras palavras, essas retaliações da subjetividade que antes de mais nada penetra os muros da escola para assim (de)formar sujeitos que estejam aptos a não desenvolverem emoções opositoras, democráticas, se quiser emoções negativas, uma vez que as emoções positivas são o arauto do controle e submissão que repetidas vezes diz - está tudo bem, desde que, normatizam as emoções oficialmente controladas:

Os arautos do poder têm tradicionalmente procurado vencer essa eventual indiferença e engajar a todos no gestual, nas linguagens corporais que exibirão os bons sentimentos e, também, as inculcações. O que importa, então, é a incorporação, a educação dos sentimentos através de sua incorporação, lugar decisivo de sua aprendizagem e conservação ³².

Preparam-se as condições formais de estabelecer o que deve ser sentido e o que deve ser o afeto dos sujeitos em espaços escolares, apresenta-se os símbolos nacionais, o amor a pátria e a bandeira, canta-se seus hinos e reforça-se uma estrutura de sentimentos ordenada e controlada para um objetivo muitas vezes escuso de um patriotismo disfarçado que nos vendem por qualquer valor ou ganho pessoal. A coisa pública sofre golpes consecutivos de se tornar sempre ou quase sempre coisa privada. Alimentar emoções que tornam sedimentados a subalternidade em prol de um equilíbrio, de falsa paz, de uma mobilidade meritocrática na pirâmide social é coro desses gestores políticos das emoções.

O papel da memória coletiva parece fundamental para que nossos jovens mobilizem, nas aulas de história, emocionalmente suas percepções e experiências também como elemento da fixação dos acontecimentos ³³. A memória emotiva tem essa capacidade de conectar o fato e a narrativa pessoal, impregnando os sujeitos de experiências exteriores que se fundem com seus horizontes interiores tornando-se outra coisa, uma das formas da consciência histórica, em um processo de organização de seu *landscape* da cultura histórica em que nele está

³¹ ANSART, 2019, p.82.

³² ANSART, 2019, p.83.

³³ ORIÁ, 1998.

imerso, “mobilizando-se emocionalmente em todos esses acontecimentos e suas lembranças”³⁴.

Para Stella Bresciani, a memória é uma dimensão inefável da condição humana, a expressamos por meio da linguagem. Em sua perspectiva, ela, a memória, pode ser um instrumento para construção de estratégias de lutas políticas, bem como, afirmação positivada de identidade pelos que são excluídos dos direitos à cidadania³⁵. A rememoração dolorosa, como ela define, mostra um aspecto importante da memória que é pouco discutido; a dimensão afetiva na maneira como a memória pode ser organizada interna e externamente. Se por um lado, ela pinça no conjunto de imagens e flashes de experiências vividas no coletivo, por outro, procura convergi-las com as emotividades que permitiram sua fixação, quase obsessiva, de certos fatos da vivência, sejam elas, pública ou privada.

Nessa interlocução, as considerações da cientista social Jacy Alves de Seixas são preciosas. Primeiro por apontar as limitações do que compreendemos sobre a relação da história com a memória, e sua majestade sobre ela, memória; muito em decorrência dos usos metodológicos para fazer se manifestar uma memória voluntária, recheada de fatos, acontecimentos e experiências políticas. Essa confrontação, muito mais do que fazer emergir elementos constitutivos da vida humana em movimento, se quiser, em sua historicidade, adota uma postura estratificadora de “memórias apreendidas unicamente em sua função cognitiva”³⁶. Jacy Seixas, nos mostra que ainda estamos enraizados na tradição aristotélica em que a memória é um repositório de conhecimentos passados (a reminiscência, o ato de lembrar). Ela argumenta que a memória se tornou refém da história em sua versão de memória historicizada, constituída de lugares de memória que impõe à memória uma união simbiótica e mecanizada de procedimentos e metodologias de acesso a esse passado enclausurado nesses lugares e coletivos.

Essa discussão é de extrema importância para o que pretendemos neste ensaio, sobretudo, no que se refere ao que Jacy Seixas chamou de memória involuntária, como esse fluxo de consciência em que não é apenas orquestrar os lugares, os planos e as estruturas formais de organização da narrativa oralizada. A memória involuntária é corriqueira e superficial, ela carrega a contingência em seu DNA, aquilo que é introjetado pela vida mesma. Diferente da memória voluntária que é a memória dos fatos³⁷, a memória involuntária é

³⁴ ROCHA, 2014, p.38.

³⁵ BRESCIANI, 2004, p.9.

³⁶ SEIXAS, 2004, p. 39.

³⁷ SEIXAS, 2004, p. 45.

carregada de afetividade isto denota que “a memória voluntária deixa escapar toda dimensão afetiva e descontínua da vida e das ações dos homens”³⁸. Desse debate a possível relação entre memória e ética pode florescer enquanto realização “do passado e do presente visando ao futuro, contraindo os momentos passados para deles ‘se servir’ e para que isso se manifeste em ações interessadas”³⁹, melhor dizendo; as memórias, no plural, possibilitam que no ensino de história apareçam histórias subterrâneas, memórias silenciadas em consonância com que Zygmunt Bauman chamou de compreensão do processo de desenraizamento para um reenraizamento da identidade subjetiva (self) situada. Ele, Bauman, disse que o sujeito situado criou modos de organização de fidelização que corresponde a determinar aquilo que era a oposição da determinação, um ajustamento daquilo que era desajustado para desferir com força de norma aquilo que não condizia com ela mesma, a norma.

São as relações que estabelecemos entre memória, história e emoções em sala de aula que enriquecem o repertório emotivo dos nossos estudantes. Trazer para esse espaço de “confinamento” possibilidades de atravessá-lo pelas memórias afetivas, sem que, com isso, nos encerramos na analítica das fontes, isto é, sem que toda propulsão memorial seja artefato historiográfico, mas que seja um lugar de novas experiências, de uma memória involuntária, que conduza a vida para o espaço escolar, que nos permita conhecer nossos alunos em suas fragilidades e vulnerabilidades, sem hierarquizações normativas. Não é fácil estabelecer o momento em que isso deve acontecer, do nosso ponto de vista, esta é a “magia” de ser professor, de história, em específico. Se, por acaso, parecer que advogamos por uma educação histórica, sem conteúdos historicamente construídos, a impressão é equivocada.

Embora a abordagem da educação histórica esteja alinhada com uma matriz cientificista que mobiliza o conhecimento histórico como instrumento para cognição histórica, ela abre a possibilidade de nos aproximarmos da vida corrente, da história em movimento. Se a preocupação de Jorn Rusen (2006) é perceber a maneira como experimentamos a dilatação do tempo ao ensinar e aprender história, a abertura para que essa experiência esteja relacionada a afetação afetiva ao perceber-se como sujeitos que inferem seu distanciamento, permanência e diferença em relação às temporalidades históricas é uma emergência emocional, e portanto, fundamental, pois é essa volição particular que possibilita se afetar e

³⁸ SEIXAS, 2004, p. 47.

³⁹ SEIXAS, 2004, p. 53.

ser afetado pelo passado, pelo presente e também pelo futuro, enquanto condição de encontro consigo e em relação ao movimento da vida⁴⁰.

Sonia Maria Leite Nikitiuk disse, certa vez: “a educação institucionalizada trabalha basicamente com o escrito, direciona “leitura” e interfere no processo de apropriação do saber”⁴¹. Ela destaca, nessa afirmação, um lugar específico de formalidade e normatização do espaço educativo, em que o que teríamos de responsabilidade, enquanto docentes, estaria ligado às aprendizagens dos conhecimentos historicamente construídos, nos limitando as práticas da escrita, da leitura e da memorização. Não obstante, nos parece que essa condição normativa da escola, enquanto instituição, deixa de lado o que há de mais humano nessas práticas constitutivas do conhecimento, ela não deve se limitar a elas, mas compreender que é preciso estar atento à diferença entre aprendizagem e conhecimento.

No conhecimento, exige-se um espírito de pesquisa, quase sempre, científico, controlado, com matrizes bem definidas e estruturado em resoluções e repetições, com exceção das ciências humanas que são ciências de outra natureza. Em vista disso, a aprendizagem tem outro espírito, que deve ser vinculado às relações humanas, as aproximações e fusões de horizontes, as emotividades que circulam no mundo da vida. Os fatores que circunscrevem o processo de aprendizagem estão diretamente relacionados à construção de experiências holísticas que comportem o racional, o emocional, o cognitivo e ambientais, isto é, uma interação efetiva entre estruturas mentais e ambientais.

Arriscamos uma hipótese: à medida em que damos centralidade as emoções e as emotividades em sala de aula, estamos acentuando que é preciso uma orientação do ensino de história para educação das emoções democráticas: auto aceitação, respeito ao diferente, autoconhecimento e autocritica, relativas ao amor, afeto, confiança, tristeza, medo etc. Levaríamos algum tempo explicando cada uma dessas possibilidades afetivas, dentro dos contornos do que seria emoção e metaemoção, se quisermos partir dos estudos de Helena Modzelewski Drobniewski (2012), já mencionada neste ensaio. Nos interessa, ao fim e ao cabo, acentuar que a emergência por uma educação das emoções no ensino de história é fundamental para a reconstrução dos princípios republicanos bastante fragilizados nos últimos anos, bem como, para o enfrentamento incisivo e necessário aos negacionismos e ao ódio à diversidade em suas tentativas de naturalização e normalidade.

⁴⁰ Cf. LIMA, E. S. JORN RUSEN: Ensino de história e nichos de consciência histórica. In: Bueno, André; Campos, Carlos Eduardo; Gonçalves, Dilza Porto. (Org.). 6º Simpósio Eletrônico de Ensino de História. 1ed.Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UFMS, 2020, v. 1, p. 182-191.

⁴¹ NIKITIUK, 2009, p.17.

Considerações finais

Procuramos neste ensaio apontar a necessidade de estarmos atentos a uma formação crítica e democrática das emoções no ensino de história. Nos desafiamos a pensar o ensino de história como esse lugar de congratulação do pensamento especulativo que permite navegarmos por elucubrações sobre as emotividades e sua resistência aos gestores das emoções e ao negacionismo. Foi necessário fazer um voo alto para que pudéssemos trazer algumas discussões importantes da potencialidade que o ensino de história pode carregar e adotar nesse enfrentamento tão necessário a partir das emoções.

Nos preocupamos, também, em trazer a memória como instrumento fundamental para endossarmos que não são apenas as marcações temporais determinadas que podem nos dizer sobre o mundo, mas caminhar por suas franjas nos levam a lugares em que o subjetivo foi *quasi* esquecido, em que as dores, as cicatrizes e as lágrimas foram sobrepujadas em favor de emoções positivas de uma falso bem estar social, de uma falsa sensação de oportunidades engendrada sob um discurso obtuso anticorrupção.

A força que podemos encontrar no ensino de história, felizmente, não está em sua carga conteudista, mas na capacidade que temos de criar relações, de discutirmos os problemas do mundo contemporâneo tendo como horizonte e retrospecto as “poeiras” do passado⁴². Se o passado não nos serve como modelo, certamente, nos auxilia como forma indicativa do que não queremos ser ou viver. A precipitação da *historia magistra vitae* não é apenas a superação da máxima pedagógica do passado, mas uma maneira de ressignificar os processos empáticos próprios de quem, com olhar cauteloso, pode afirmar que o passado não ensina, mas pode fomentar preciosos aprendizados.

Referências Bibliográficas

ANSART, Pierre. A gestão das Paixões Políticas. Curitiba: Editora UFPR, 2019.

BARROSO, Véra Lucia Maciel et al. Ensino de História: desafios contemporâneos. EST, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. Ética pós moderna. São Paulo: Paulus, 1997.

⁴² BARROSO et alli, 2010.

BÉDARIDA, François. As Responsabilidades do Historiador Expert. In: BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (Ed.). Passados recompostos: campos e canteiros da história. UFRJ, 1998.

BRESCIANI, Maria Stella Martins; NAXARA, Márcia Regina Capelari. Memória e (res) sentimento: indagações sobre uma questão sensível. Editora da UNICAMP, 2001.

DOMICIANO, D.; KRAMES, I.; DE SOUZA, M.; CAMPOS, S. O ensino de história diante dos discursos negacionistas e revisionistas no contexto da pandemia. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, n. 37, p. 45-60, 28 jul. 2021.

DROBNIIEWSKI, Helena Modzelewski. La educabilidad de las emociones y su importância para el desarrollo de un ethos democrático. La teoría de las emociones de Martha Nussbaum y su expansión a través del concepto de autorreflexión. Valencia, 2012. Tese de doutorado defendida na Universidad de Valencia. Facultad de filosofía y ciencias de la educación. Departamento de filosofía del derecho, moral y política. Programa de doctorado en ética y democracia.

FEBVRE, Lucien. Como reconstituir a vida afetiva de outrora? A sensibilidade e a história. In: FEBVRE, Lucien. *Combates pela História*. Lisboa: Presença, 1952.

GONÇALVES, M. de A. A vida como mestra da história, a vida como mestra da escola. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 33–54, 2022. DOI: 10.20949/rhhj.v11i22.861. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/861>. Acesso em: 1 jul. 2023.

LIMA, Luiz Costa. *História.Ficção.Literatura*. 1a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MARQUARD, O. *Felicidad en la infelicidad*. España: Katz, 2007.

MONTEIRO, A. M. F. da C.; PENNA, F. de A. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 36, n. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15080>. Acesso em: 1 jul. 2023.

NIKITIUK, Sônia Maria Leite. Ensino de História: algumas reflexões sobre a apropriação do saber. In: *Repensando o ensino de história/ Sonia M. Leite Nikitiuk (org.)*. São Paulo, Cortez, 2009.

NUSSBAUM, Martha. *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Tradução de Araceli Maira. Barcelona: Paidós, 2012.

NUSSBAUM, Martha. *Poetic Justice. The literary Imagination and Public Life*. Boston: Beacon Press, 1995.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*, v. 12, p. 128-148, 1998.

PROCHASSON, Christophe. Emoções e Políticas: primeiras aproximações. *VARIA HISTORIA*, Belo Horizonte, vol, 21, n.34, Julho 2005.

ROCHA, Helenice. A presença do passado na aula de história. In: MAGALHÃES, Marcelo et al. *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis educativa*, v. 1, n. 02, p. 07-16, 2006.

SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de memória em terras de história: problemáticas atuais. in: BRESCIANI, Maria Stella Martins; NAXARA, Márcia Regina Capelari. *Memória e (res) sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Editora da UNICAMP, 2001.