

## CAPÍTULO 1

# CONTRIBUTO PARA UMA REFLEXÃO SOBRE PÓS- VERDADE E ENSINO DE HISTÓRIA<sup>1</sup>

Olga Magalhães & Eliane  
Martins Freitas

(Universidade de Évora, Portugal)

(Universidade Federal de Goiás,  
Brasil)

### Introdução

*Informação confiável é para a  
inteligência cívica o que ar limpo  
e água limpa são para a saúde  
pública. (Wineburg, 2016, p.16)*

Na última década jornalistas e cientistas políticos usaram em profusão o conceito de *pós-verdade*, definido pelo *Oxford Dictionaries* (2016) como "Relacionando-se ou denotando circunstâncias em que os factos objetivos são menos influentes na formação da opinião pública do que apelos à emoção e sua crença pessoal". Ou seja, narrativas em que verossimilhança e relações de causalidade são deliberadamente desprezadas, tomando lugar transmutações, pensamento animista, magia, forças sobrenaturais, ação à distância por princípio de semelhança, etc. Como desdobramento, entre outros, vivemos uma situação em que no "nosso novo normal, os

---

<sup>1</sup> Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia e pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) e PT2020, no âmbito do projeto UID/HIS/00057 – POCI-01-0145-FEDER-007702.

This work is funded by national funds through the Foundation for Science and Technology and the European Regional Development Fund (FEDER) through the Competitiveness and Internationalization Operational Program (POCI) and PT2020, under the UID / HIS project / 00057 - POCI-01-0145-FEDER-007702

especialistas são descartados e são oferecidos factos flagrantemente alternativos. Esta suspeita que cai sobre os especialistas é parte de um problema maior” (Enfield, 2017).

O debate, que se intensificou em torno da campanha eleitoral de Donald Trump, bem como a propósito do referendo no Reino Unido que conduziu ao *Brexit*, ocupou-se inicialmente, a grosso modo, da concepção de verdade. A reflexão sobre este fenómeno dividiu-se em dois campos, inter-relacionados entre si, de um lado a discussão levada a cabo pela Filosofia em torno da relação entre política e verdade, sob influência do contributo de filósofos como Michel Foucault e Hannah Arendt. De outro, a reflexão sustentada pela Comunicação Social sobre literacia digital, como identificar *fake news*, como testar a confiabilidade de *websites*, em suma *fact cheking*. Mais recentemente a discussão tem se ampliado para outras áreas do conhecimento, que buscam compreender questões ligadas à subjetividade, às representações sociais e outras.

No que respeita à discussão sobre *fake news* e literacia digital, observa-se a construção de oposições entre *fake news* (entendido como informação falsa, muitas vezes sensacional, disseminada sob disfarce de notícia) a *fact checking* (entendido como “avaliação da veracidade de uma afirmação”, segundo Vlachos & Riedel, 2014, p. 1), verdadeiro a falso, desinformação a mentira. Parece-nos que tal construção incorre no risco de normalizar/naturalizar a perspectiva da existência de uma verdade absoluta e única. E, em consequência, a impossibilidade de construção de narrativas fidedignas e plausíveis que considerem a diversidade e pluralidade de versões existentes. Não se trata aqui de defender o relativismo extremado que desemboca na máxima “tudo é válido”, mas em considerar a necessidade de engendrar análises críticas ancoradas no cruzamento dessa pluralidade. Cruzamento este que se configura como questão candente para uma agenda mais ampla de cidadania crítica para a democracia.

Neste sentido acreditamos que a História, enquanto campo disciplinar, pode oferecer alguns aportes teórico-metodológicos que contribuam para o debate, uma vez que o enterro público de “factos objetivos” e “apelos à emoção e crença pessoal” não são questões estranhas à História. Guardadas as devidas especificidades históricas, colocadas pelo papel dos médias na atualidade, os

historiadores estão habituados a se questionar sobre os fatos e os testemunhos históricos.

Assim, a partir da leitura inspiradora do texto de S. Wineburg, *Why historically thinking is not about History* (2016), procuramos refletir sobre o papel da aprendizagem e do ensino de história em tempos de pós-verdade e *fake news* e em que a capacidade de análise crítica e cruzamento de fontes não parece bastar para a construção de narrativas fidedignas e plausíveis sobre o passado. Neste contexto parece-nos pertinente que Historiadores e professores de História se questionem, entre outros, sobre: Como trabalhar noções de plausibilidade, consistência e qualidade da explicação histórica? Qual o lugar da verdade e da objetividade? Como distinguir informação de conhecimento? Bastará fazer de cada estudante alguém capaz de, sistematicamente, fazer a crítica das fontes? Como compaginar isso com uma visão multifacetada e plural da História? Perante tais questões este texto mais do que propor soluções é um convite para a reflexão sobre o que pode ser o ensino da História e qual pode ser o seu contributo para a formação de pessoas livres e informadas.

## **Discussão**

Não raro deparamo-nos com o questionamento oriundo de jovens estudantes, mas não só destes, sobre a “utilidade” de se aprender História. Muitos de nós, professores e professoras de História, já ouvimos afirmações do tipo: “estudar História é uma perda de tempo”. Tais discursos, conforme Martins (2018, p. 35), fruto de uma sociedade imediatista e utilitarista, ignoram algo fundamental: “a presença da História na consciência pessoal dos indivíduos, no meio social em que vivem e no discurso político que os envolve”. É preciso ter claro, sem entrar aqui no necessário debate sobre a fragilidade da formação da consciência histórica no itinerário escolar, que “aprender-ensinar História não se restringe à aquisição de conteúdos programáticos nem se esgota nela” (Martins, 2018, p. 38). A constituição da consciência histórica “é um *factum vitae* dinâmico e evolutivo” (Martins, 2018, p. 38), donde resulta que o fundamento do conhecimento histórico é a “reflexão temporal sobre a experiência vivida individual e socialmente” (Martins, 2018, p. 40).

Partindo destes pressupostos acreditamos que a História e o ensino de História têm um importante contributo a dar nestes tempos de pós-verdade. Sabemos que atualmente a questão mais crítica que os jovens estudantes enfrentam no que respeita às informações não é como encontrá-las. Neste campo eles têm à sua disposição o ótimo trabalho feito pelos buscadores de informação da *web*, nomeadamente *Google*. Em um clique são bombardeados por milhares de informações. Mas, “determinar quem está por detrás da informação e se ela é merecedora da nossa confiança é mais complexo do que uma dicotomia de verdadeiro/falso” (McCrew; Ortega; Breakstone e Wineburg, 2017, p. 4). Mesmo na perspectiva da literacia digital, a questão não se restringe à credibilidade ou não dessa informação, deve acrescentar-se a isso a questão dos buscadores de informação e de quem alimenta esses buscadores. Do ponto de vista da História a questão é um tanto mais profunda, visto que partindo da operação histórica mais rudimentar cabe lembrar que “A primeira coisa que o estudo histórico nos ensina é que não existe informação flutuante. A informação vem de algum lugar” (Wineburg, 2016, p. 3). Ou seja, não basta colher as informações, é necessário inseri-las “em uma moldura cultural que permita entender-lhes o sentido de origem e de uso” (Martins, 2018, p. 42). Daí resulta que o desafio colocado pelo presente à História e ao ensino de História passa por fornecer instrumentos para que os jovens estudantes possam formar uma opinião crítica e autónoma sobre a experiência vivida no presente e no passado, bem como sua perspetivação de futuro. Para isso é necessário o desenvolvimento de algumas competências de leitura histórica. Neste sentido consideramos essencial analisar (e recuperar) alguns conceitos chave, inerentes ao fazer histórico, cuja relevância nos parece elevada: Fonte(s); Narrativa; Plausibilidade.

O que são fontes? Na clássica aceção de Lucien Febvre em 1933, fontes são:

*(...) os textos, sem dúvida. Mas todos os textos. E não apenas esses documentos de arquivo (...) Mas um poema, um quadro, um drama: documentos para nós, testemunhas de uma história viva e humana, saturados de pensamento e de ação em potência...* (1992, p. 27)

O texto de Febvre, apesar de datado, pensando aqui no combate do autor à Escola Metódica francesa, é também atualíssimo. Nessa aceção do autor importa reter que as fontes históricas, em sua pluralidade e diversidade de formatos e de suportes,

são “testemunhas” e enquanto tal carregam, cada uma a seu modo, as visões de mundo daqueles que a produziram e portanto podem diferenciar-se e mesmo divergir entre si. Disso resulta que não basta reunir estes diferentes testemunhos, ao modo do que propunha a História científica do século XIX, mas é necessário também confrontá-los. Não na perspectiva de sentenciar qual deles detém a verdade, mas na busca de narrativas possíveis, plausíveis.

Esta aceção de fonte histórica é fundamental para o desenvolvimento do espírito crítico nos jovens estudantes. Disso resulta a primeira tarefa colocada para o ensino de História: não basta reunir e apresentar vários exemplares de fontes históricas aos jovens estudantes. A mera reunião da pluralidade e diversidade de fontes pode desembocar no relativismo ou na busca de uma verdade absoluta. Importa lembrar que apesar de “testemunhas de uma história viva” as fontes “não falam por si mesmas”. Cabe, portanto, a adoção de uma atitude interrogativa perante essas fontes, no sentido de compreender: como, onde, porque e por quem foram produzidas. Ou seja, problematizar e verificar a informação presente nas fontes: Quem escreveu/ produziu isso? Qual é a perspectiva do autor? Quando isso foi escrito/produzido? Onde foi escrito/produzido? Por que foi escrito/produzido? É confiável? Porquê? Porque não? As respostas a estas perguntas devem permitir aos jovens estudantes: identificar a posição do autor sobre o acontecimento histórico; identificar e avaliar o propósito do autor ao produzir o documento; construir hipóteses sobre o que o autor irá dizer antes de ler o documento; avaliar a confiabilidade da fonte, considerando género, público e propósito.

Estas informações são fundamentais para que os jovens estudantes tirem suas próprias conclusões, mesmo que estas apareçam na forma de possibilidades: o autor provavelmente acredita que...; eu acho que o público é...; baseado na fonte de informação, eu acho que o autor poderia ...; eu confio / não confio neste documento porque...

A partir disso estarão aptos a avançar na problematização das fontes, na busca de sua contextualização: Quando e onde o documento foi criado? O que era diferente então? O que era o mesmo? Como as circunstâncias nas quais o documento foi criado afetam seu conteúdo? Ao responder a tais questões será possível compreender como o contexto / pano de fundo influencia a informação do conteúdo do documento. E, portanto, reconhecer que os documentos são produtos de pontos

específicos no tempo, desse modo, baseados no pano de fundo da informação, compreender esses documentos de forma diferente: o autor pode ter sido influenciado por .... (contexto histórico); este documento pode não dar me toda a imagem porque ...

Se o documento nos dá uma imagem parcial do acontecimento, cabe confrontar diferentes perspectivas sobre o mesmo: O que dizem outros documentos? Os documentos estão de acordo? Se não, porquê? Quais são os outros possíveis documentos? Que documentos são mais confiáveis? Aqui o trabalho da História deve superar o *fact cheking* e avançar no processo de formação do espírito crítico. Não basta testar a validade das fontes. O confronto entre diferentes pontos de vista deve possibilitar que os jovens estudantes problematizem a ideia de uma verdade única e absoluta, visto que importa também que as fontes utilizadas permitam a construção de narrativas plausíveis. E, desse ponto de vista, concordamos com a formulação de Martins:

*História como ciência, cujos resultados historiográficos são expressos em narrativas que encerram argumentos demonstrativos articuladores da base empírica da pesquisa e da interpretação do historiador em seu contexto. A historiografia, assim, encerra em si as características de ser empiricamente pertinente, argumentativamente plausível e demonstrativamente convincente* (2010, p. 10)

Isto é, consideramos o labor historiográfico como uma atividade que funda a sua qualidade na produção de narrativas coerentes, assentes em evidências e articuladas do ponto de vista da sua capacidade explicativa.

Do ponto de vista da hermenêutica das fontes, as operações acima são concomitantes e intrinsecamente ligadas a perguntas tais como: Que alegações faz o autor? Que evidências usa o autor? Que linguagem (palavras, frases, imagens, símbolos) o autor usa no documento para persuadir o público? Isso permite de um lado identificar as alegações do autor sobre um evento e, de outro, avaliar as evidências e raciocínios que o autor usa para reivindicar apoio. Ou seja, avaliar a escolha de palavras do autor e entender a intencionalidade da linguagem. O que leva a formação crítica de posicionamentos diante da fonte: Eu acho que o autor escolheu estas palavras para...; O autor está tentando me convencer ...; O autor afirma...; A evidência usada para apoiar as alegações do autor são...

A este propósito, não podemos ignorar as palavras de Wineburg e Reisman (2015, p. 3): “a literacia disciplinar [do conhecimento histórico] exige que os estudantes empenhem todo o peso do seu intelecto no ato de ler. Além de procurar fontes e de as contextualizar, a corroboração e uma leitura atenta são cruciais para dar sentido aos textos históricos”.

### **Considerações finais**

O trabalho primordial a ser realizado em contexto de sala de aula de História, deverá contribuir para que uma aprendizagem da História assente na hermenêutica das fontes promova o desenvolvimento da compreensão crítica da informação, até porque “num mundo de informação plural, será desejável que os alunos aprendam, de forma gradual, a comparar e a seleccionar criteriosamente narrativas e fontes divergentes sobre um determinado passado” (Barca, 2006, p. 96). Esse trabalho contribui também para a aquisição de competências históricas que se projetam na leitura do mundo atual.

Procuramos também refletir sobre potenciais dilemas emergentes de uma leitura demasiado estreita do *fact cheking*, que pode contribuir para a criação de uma “verdade”, impedindo uma visão plural do mundo e não esquecendo que “o reconhecimento de uma multiplicidade de narrativas não significa uma aceitação indiscriminada de todas elas. Existem critérios específicos para justificar as versões históricas” (Barca, 2006, p. 96).

Esta reflexão não pode, no entanto, iludir os dilemas que permanecem no ensino de História. Elencamos alguns:

- Como trabalhar noções de plausibilidade, consistência e qualidade da explicação histórica?
- Qual o lugar da verdade e da objetividade?
- Como distinguir informação de conhecimento?
- Bastará fazer de cada estudante alguém capaz de, sistematicamente, fazer a crítica das fontes?
- Como compaginar isso com uma visão multifacetada e plural da História?
- Como fugir da “verdade absoluta” evitando o “relativismo total”?

A consideração destes dilemas e a procura de soluções educativas adequadas ao ensino de História constitui um desafio para os professores e professoras de História, confrontados com estudantes a quem não falta informação, mas cuja literacia digital não é um dado adquirido.

Alguns exercícios sugeridos por McCrew et al. (2017, pp.8-9) podem ajudar a desenvolver estas competências digitais. Assim, sugerem os autores que não basta uma leitura atenta da informação constante numa determinada página – é necessário “ler lateralmente”, isto é, ajudar os jovens estudantes a encontrarem, fora da página consultada, informação relevante sobre a própria página e assim analisarem as bases da sua credibilidade; sugerem também que os estudantes devem compreender as formas pelas quais os motores de busca elencam os resultados de pesquisa em vez de se limitarem a escolher o primeiro ou segundo resultado e, finalmente, sugerem que se ensine os estudantes a usarem com sagesa a Wikipédia<sup>2</sup>, apesar de todas as reticências que muitos educadores lhe colocam. Argumentam os autores que “os nossos olhos enganam e podemos ser vítimas de gráficos com aparência profissional, linhas de referências académicas e o fascínio dos domínios ‘.org’” (p. 9).

Finalmente, não podemos esquecer que a História é um saber em permanente reconstrução, um saber provisório ou, nas palavras de Barca (2001, p. 21), “atualmente reconhece-se que a existência de uma multiplicidade de propostas explicativas faz parte da natureza do conhecimento histórico, o que confere um carácter de provisoriedade” e assim a aprendizagem da História pode ser um poderoso instrumento de leitura de um mundo complexo e não apenas uma coleção de datas e factos a serem memorizados.

Dessa forma, teremos sempre a compreensão de que “o passado é, por definição, um dado que nada poderá modificar. Mas o conhecimento do passado é algo em progresso, que se transforma incessantemente” (Bloch, 1949, p. 36).

## **Referências bibliográficas**

---

<sup>2</sup> Os mesmos autores referem “um estudo publicado na revista Nature que indica que cada entrada científica da Wikipédia tem em média quatro erros (...) e que o mesmo estudo mostra que a Enciclopédia Britânica, considerada a maior autoridade de referência, contém, em média, três erros por entrada” (McCrew et al., 2017, p.9).



- Juan Ramón Moreno-Vera y José Monteagudo-Fernández (eds.). (2019). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Murcia: Editum.
- Barca, I. (2001). Conceções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. Em: Barca, I. (org.). *Perspectivas em Educação Histórica: Actas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. (pp 29-43) Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Barca, I. (2006) Literacia e consciência histórica. *Educar em Revista*, Especial, p. 93-112.
- Bloch, M. (1949). *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*. [disponível em [http://classiques.uqac.ca/classiques/bloch\\_marc/apologie\\_histoire/apologie\\_histoire.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/bloch_marc/apologie_histoire/apologie_histoire.html)]
- Caulfield, M. (s/d). *Web Literacy for Student Fact Checkers*. [<https://webliteracy.pressbooks.com/>]
- Enfield, N. (2017). We're in a post-truth world with eroding trust and accountability. It can't end well. *The Guardian International Edition*. [<https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/nov/17/were-in-a-post-truth-world-with-eroding-trust-and-accountability-it-cant-end-well>]
- Febvre, L. (1992). *Combats pour l'Histoire*. Paris: Armand Colin.
- Martins, E. C. R. (2010). O renascimento da História como ciência. Em: Martins, E. C. R. (Org.). *A história pensada: teoria e método na historiografia europeia do século XIX*. São Paulo: Contexto.
- Martins, E. C. R. (2018) História: Aprender o quê, por quê, para quê? Em: Urban, A.C; Martins, E. C. R. e Cainelli, M. (org) (2018) *Educação Histórica: ousadia e inovação em Educação Histórica* (pp. 35-44). Curitiba: W.A. Editores.
- McCrew, S.; Ortega, T.; Breakstone, J. e Wineburg, S. (2017). Civic reasoning in a social media environment. *American Educator* (Fall), pp. 4-9.
- Oxford Dictionaries (2016) <https://en.oxforddictionaries.com/definition/post-truth>
- Vlachos, A. & Riedel, S. (2014). Fact Checking: Task definition and dataset construction, *Proceedings of the ACL 2014 Workshop on Language Technologies and Computational Social Science*, 18–22.

Wineburg, S. (2016). Why historically thinking is not about History. *History News*, 13-16.

Wineburg, S. e Reisman, A. (2015). Disciplinary literacy in History: A toolkit for digital citizenship. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 58(8), pp. 1-6