



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO
DE HISTÓRIA

FRANCISCO DAS CHAGAS CALDAS PIMENTEL JÚNIOR

**“FAKE NEWS” E O ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA DR. ANTONIO JORGE DINO,
EM SÃO LUÍS - MA, ENTRE OS ANOS DE 2018 E 2021**

Araguaína/TO
2021

FRANCISCO DAS CHAGAS CALDAS PIMENTEL JÚNIOR

**“FAKE NEWS” E O ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA DR. ANTONIO JORGE DINO,
EM SÃO LUÍS - MA, ENTRE OS ANOS DE 2018 E 2021**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História-PPGEHIST-Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Tocantins-UFT, Campus de Araguaína, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Braz Batista Vas

Araguaína/TO
2021

FRANCISCO DAS CHAGAS CALDAS PIMENTEL JÚNIOR

**“FAKE NEWS” E O ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA DR. ANTONIO JORGE DINO,
EM SÃO LUÍS - MA, ENTRE OS ANOS DE 2018 E 2021**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, da Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Araguaína, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Braz Batista Vas

Banca de defesa

Data da aprovação: 31/03/2022

Banca examinadora:

Prof. Dr. Braz Batista Vas, UFT/UFNT – Campus Araguaína
Orientador

Prof.^a Dr.^a Martha Victor Vieira, UFT/UFNT – Campus Araguaína
Examinadora Interna

Prof.^a Dr.^a Norma Lúcia da Silva, UFTM
Examinadora Externa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

P644" Pimentel Júnior, Francisco das Chagas Caldas .
"FAKE NEWS" E O ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA DR.
ANTONIO JORGE DINO, EM SÃO LUÍS-MA, ENTRE OS ANOS DE
2018 E 2021. / Francisco das Chagas Caldas Pimentel Júnior. –
Araguaína, TO, 2022.

105 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do
Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-
Graduação (Mestrado) Profissional em Ensino de História, 2022.

Orientador: Braz Batista Vas

1. Ensino de História. 2. Consciência histórica. 3. Fake news. 4.
Vacina. I. Título

CDD 980

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de
qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde
que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime
estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica
da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

*Para meu primeiro amigo, companheiro e irmão,
Dênis Caldas Pimentel.*

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer aos meus pais, Francisco das Chagas Caldas Pimentel e Idenê Lopes Caldas Pimentel, por todo o esforço que fizeram pela minha educação formal e pela minha educação como ser humano.

Agradeço aos meus irmãos, Dênis (*in memoriam*), Fernando, Ricardo, Davi, César e Dalva, pelo carinho, amizade e companheirismo que temos.

Quero agradecer a todos os professores e professoras, desde a alfabetização até o ensino superior, em especial aos professores e professoras da antiga escola Jerônimo Pinheiro, conhecida como Bandeirantes, localizada na cidade de Santa Quitéria-MA, hoje Cem Cônego Nestor Cunha, onde fiz até a 5ª série do antigo primeiro grau.

Agradeço aos colegas professores e professoras pela sempre cordial convivência nesses quase 18 anos como professor da rede pública do estado do Maranhão.

Às minhas tias Brotas Pimentel (*in memoriam*) e Ivane Pimentel (*in memoriam*), pela acolhida carinhosa e afetuosa durante o tempo em que me receberam nas suas casas.

Quero, igualmente, agradecer às minhas queridas primas Teresinha Pimentel e Maridéia Pimentel pela recepção sempre muito cordial que tiveram comigo no tempo em que morei na cidade de Parnaíba-PI.

Agradeço aos professores do mestrado profissional ProfHistória, da Universidade Federal do Tocantins, Campus Araguaína, pelo conhecimento e aprendizado durante as aulas.

Quero aqui destacar em especial Marcos Edilson, Dagmar Manieri, Dimas, Vera Caixeta, Dernival, Martha, Wellington e Bertone. Gostaria de agradecer a Alessandra por nunca deixar que perdêssemos os prazos e, acima de tudo, sempre nos tratar com cordialidade e mansidão.

Agradeço ao meu orientador, Professor Dr. Braz Batista Vas, pelo aprendizado, pela ajuda, compreensão e pelas palavras de incentivo: “Arrocha, Francisco! Vai dar certo!”

Quero agradecer aos colegas de mestrado José Jr, Nívia, Dênis (*in memoriam*), Rodrigo, Mizael, Cleudineia, Natércia, Rodrigo, Arnon, Neuzirene, Juliano, Patrick, e Rodomilson e Luiz Carlos.

Não posso deixar de agradecer aos diretores da escola estadual Unidade Integrada Barbosa de Godois, professora Venina Irineu, professor Márvio Martins e a diretora da UEB Rosália Freire, professora Ioneide Barbosa, pela colaboração e pela compreensão no período em que precisei me deslocar para Araguaína, Tocantins.

Agradeço à minha companheira, Sheyla Maria, que nunca me deixou desistir e que sempre me incentiva a estudar, sempre acreditando na minha capacidade.

Quero agradecer à alegria maior, mais sincera, mais harmônica, a minha Maria Luísa Lima Pimentel, filhota que amo do fundo do meu coração!

Deus, obrigado pela caminhada, nem sempre compreendida por mim!

RESUMO

Esta pesquisa problematiza as *fake news* e consciência histórica no ambiente escolar, no contexto da Escola Estadual Dr. Antônio Jorge Dino, localizada no bairro Jardim São Cristóvão, em São Luís - MA. Foi aplicado formulário via *google classroom* (2021), nos turnos matutino e vespertino, perfazendo um total de 91, correspondente ao número de matriculados. Do total, 16 responderam ao questionário-pesquisa, subsídio para este estudo. Com isso, busca-se a participação dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio nas discussões sobre notícias falsas, comumente designada com *fake news*, observando quais as implicações envolvidas na produção e circulação dessas notícias e o impacto no modo de ver e de ser visto no grupo e na comunidade onde estão inseridos. Além do formulário e da análise de literatura, lançaremos mão dos conceitos de consciência histórica e ensino de História para compreendermos como a História, como disciplina escolar, e o conceito de consciência histórica, desenvolvido a partir de Rüsen (2008), podem ajudar os nossos estudantes e professores no trabalho sobre as *fakes news* em sala de aula. Para o desenvolvimento do trabalho, utilizaremos como tema algumas notícias falsas divulgadas na rede social *Facebook* entre os anos de 2018 e 2021, que fazem referência à vacinação. Como elemento de articulação passado/presente, discutiremos, de forma breve, o surgimento e a utilização das vacinas entre os séculos XIX e XX, apresentando algumas considerações de modo a problematizar o movimento da Revolta da Vacina e o movimento antivacina verificado a partir da pandemia de Covid-19, entre 2019 e 2021, no nosso presente e cotidiano. Com isso, visou-se tratar de temática inclusa nas diretrizes curriculares do estado do Maranhão para o ensino de História, conforme o caderno de orientações curriculares (2017). O produto final é uma sequência didática.

Palavras-chave: Ensino de História, Consciência histórica, Fake News, Vacina.

ABSTRACT

This research problematizes fake news and historical awareness in the school environment, in the context of Escola Estadual Dr. Antônio Jorge Dino, located in the Jardim São Cristóvão neighborhood, in São Luís - MA. A form was applied via google classroom (2021), in the morning and afternoon shifts, making a total of 91, corresponding to the number of students enrolled. Of the total, 16 responded to the survey questionnaire, subsidy for this study. With this, we seek the participation of 3rd year high school students in discussions about fake news, commonly known as fake news, observing the implications involved in the production and circulation of this news and the impact on the way of seeing and being seen. in the group and in the community where they are inserted. In addition to the form and literature analysis, we will use the concepts of historical awareness and teaching history to understand how history, as a school subject, and the concept of historical awareness, developed from Rüsen (2008), can help our students. students and teachers at work on fake news in the classroom. For the development of the work, we will use as a theme some false news published on the social network Facebook between the years 2018 and 2021, which refer to vaccination. As an element of past/present articulation, we will briefly discuss the emergence and use of vaccines between the 19th and 20th centuries, presenting some considerations in order to problematize the Vaccine Revolt movement and the anti-vaccine movement verified from the pandemic. of Covid-19, between 2019 and 2021, in our present and daily lives. With this, the aim was to address a theme included in the curriculum guidelines of the state of Maranhão for the teaching of History, according to the curriculum guidelines booklet (2017). The final product is a didactic sequence.

Keywords: History Teaching, Historical Awareness, Fake News, Vaccine.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Entrada da Escola Dr. Antônio Jorge Dino	19
Figura 2: Serviço de profilaxia no Rio de Janeiro	41
Figura 3: Charge sobre o contexto no Rio em 1904	43
Figura 4: Charge sobre vacinação em 1904	45
Figura 5: Charge sobre antivacinas	56
Figura 6: resultado da pergunta 1 do questionário	72
Figura 7: Resultado da pergunta 3 do questionário	73
Figura 8: Resultado da pergunta 7 do questionário	74
Figura 9: resultado da pergunta 8 do questionário	75
Figura 10: resultado da pergunta 8.2 do questionário	76
Figura 11: Exemplo de banner	86

LISTA DE SIGLAS

BBC – British Broadcasting Corporation ou Corporação Britânica de Radiodifusão

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

MS - Ministério da Saúde

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

PCNS - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNI - Programa Nacional de Imunizações

PSDB - Partido da Social-Democracia Brasileira

RNA – Ácido ribonucleico (do inglês *ribonucleic acid*)

SD - Sequência Didática

TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1. TRAJETÓRIA DE VIDA	13
2. INTRODUÇÃO	17
3. ENSINO DE HISTÓRIA	24
3.1. Ensino de História no Brasil	26
3.2. História, Ensino de História e as <i>fakes news</i>	29
3.3 Vacinas e <i>fake news</i>	33
4. APONTAMENTOS SOBRE A APRENDIZAGEM HISTÓRICA	62
4.1 Aprendizagem no ambiente escolar: aspectos gerais	62
4.2 A consciência histórica e o aprendizado histórico	65
5. METODOLOGIA E PROPOSTA PEDAGÓGICA	70
5.1 Metodologia e informações coletadas	70
5.2 Proposta pedagógica: sequência didática	77
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICE	99
ANEXOS	103

1. TRAJETÓRIA DE VIDA

Nasci na zona rural de uma pequena cidade do leste maranhense, Santa Quitéria, em 4 de julho de 1976, de pai e mãe lavradores. Tive, em um barracão de palha, o primeiro contato com a educação formal, aquela que era considerada uma escola por nós na época. A primeira professora, ainda lembro, se chamava Carmelita e “Mercê”, lá pelos anos de 1982/1983. Passados 2 anos, aproximadamente em 1985, fomos eu e meu irmão mais velho, Dênis, para a sede do município Santa Quitéria, morar com a saudosa tia Ivane, irmã do meu pai. Lá, fomos estudar na Escola Estadual Jerônimo Pinheiro, conhecida como Bandeirantes. Ficávamos a semana em Santa Quitéria e nos finais de semana íamos para o interior, Caruaras.

Por volta de 1987, fomos todos os 6 irmãos morar em uma casa construída por meu pai na sede do município, que possuía escola estruturada, chamada Jerônimo Pinheiro. Meus pais sempre tiveram e fizeram muito esforço para que eu e meus irmãos pudéssemos estudar.

No final da década de 1980, eu e meu irmão Dênis fomos morar na capital do Maranhão, São Luís. Lá, fomos estudar em uma escola chamada Dinâmico, que hoje não existe mais. Fiz o primeiro e o segundo grau nessa escola. Logo que nos mudamos para São Luís-MA, comecei a apresentar problemas psicológicos. Ficava horas sentado na janela contando carros ou repetindo algumas ações, como passar pelo mesmo local várias vezes ou não usar nenhum utensílio com vidro com medo de morrer caso terminasse por engolir alguns fragmentos. Copos e pratos eram de plástico ou inox. Esses problemas perduram por quase toda a minha adolescência, cuja compreensão só veio quando ingressei na faculdade e tive aula de psicologia, quando “vi” os transtornos mentais que podem nos atingir. No entanto, acredito que ainda hoje carrego traços desse problema psicológico, que nunca chegou a ser diagnosticado, apesar da minha mãe ter me levado em consultas com neurologista e em benzedeadas. Foi um momento difícil da minha vida e de muita dor. Ainda hoje, quando faço esse relato ou quando alguém que viveu comigo nesse período lembra, começam a sorrir!

Terminando o segundo grau, era a hora de escolher, através do vestibular, qual profissão eu iria seguir. Meus pais queriam que fizesse Direito, mas eu desejava História, não para ser professor, por ser tímido, mas pesquisador; quanta ingenuidade

achar que havia campo para o pesquisador na área de História no Maranhão por aqueles tempos.

No ano de 1995, terminei por fazer o vestibular para História bacharelado, a contragosto dos meus pais, quando fui aprovado, com o resultado saído no início de 1996. Lembro ainda hoje do número da minha matrícula, HB 96114. O curso teria duração de 4 anos e não habilitaria para a docência, ou seja, era somente para pesquisa. Já passados 3 anos do curso, percebi que não havia mercado para alguém com a formação em bacharelado. Resolvi fazer o vestibular novamente para História, só que então licenciatura, sendo aprovado. Comecei cursar História licenciatura pela Universidade Federal do Maranhão, já no final da década de 1990.

No período em que fazia o curso de História bacharelado, foi feito seletivo pelo governo do estado para o cargo de professor de História e outras disciplinas. Fui aprovado e comecei a trabalhar em uma escola chamada CEM Fernando Perdigão, localizada no Bairro Monte Castelo, em São Luís. Depois, trabalhei como professor, ainda na modalidade contrato, na Escola Almirante Tamandaré, localizada no bairro da Cohab, também em São Luís. No início dos anos 2000, o governo do Maranhão resolveu adotar o sistema do Telecurso, da Fundação Roberto Marinho, e todos os professores efetivos e contratados iriam passar por treinamento. Nesse momento, eu era apenas professor contratado e terminei por não aceitar o treinamento, sendo então não renovado o contrato. Estava desempregado!

Nesse período, resolvi fazer vestibular para o curso de Direito na Universidade Estadual do Piauí, Campus Parnaíba-PI, por volta de 2001. Fui aprovado, porém, ainda não tinha terminado o curso de História licenciatura, faltando apenas a monografia. Terminei trancando a graduação, quando mudei para Parnaíba, indo morar com a nossa querida Tia Brotas. Meu pai e meu irmão já tinham ido estudar em Parnaíba, morando na casa da minha tia, além de alguns primos. No ano de 2002, surgiu concurso para professor efetivo do Maranhão, no qual fui aprovado, mas não pude assumir, pois não tinha terminado ainda a licenciatura em História. Terminei por trancar o curso de Direito, resolvido a terminar o curso de licenciatura, que aconteceu por volta de 2003. No ano de 2004, assumi como professor efetivo do estado do Maranhão, lotado na escola que tinha iniciado minha vida escolar, Unidade Escolar Jerônimo Pinheiro, conhecida com Bandeirantes, localizada na cidade de Santa Quitéria do Maranhão. Na mesma época, fui aprovado em um concurso feito pelo governo do Piauí para o cargo de professor História do Ensino Médio. Então, passei

a viver entre Santa Quitéria - MA e Parnaíba-PI, cuja distância entre as duas cidades era de aproximadamente 140 km. A rotina era da seguinte forma: Santa Quitéria, aula pela manhã, Parnaíba, aula pela tarde, e curso de Direito à noite. Foram uns 5 ou 6 anos nessa labuta. Em 2010, aproximadamente, resolvi voltar a morar na cidade São Luís - MA, já que tinha terminado o curso de Direito e nesse período também fui aprovado em um concurso para o cargo de professor de História da prefeitura municipal de São Luís, para exercer a docência como professor do ensino fundamental. A remoção de Santa Quitéria do Maranhão para São Luís aconteceu no ano de 2013, quando voltei definitivamente para a capital.

Quanto à minha trajetória no mestrado do ProfHistória, sempre tive desejo de fazer mestrado, mas, com tantas atividades, ficava sempre em segundo plano. Assim, somente em 2018, numa conversa na sala de professores, uma professora de Língua Portuguesa me falava da experiência dela na seleção do ProfLetras e terminou por me perguntar por que eu não tentava fazer a seleção para o mestrado profissional, no mesmo formato do ProfLetras. Foi quando perguntei se existia esse programa de pós-graduação para docentes de História, ao que ela respondeu afirmativamente. Cheguei em casa para pesquisar e encontrei as informações, mas já havia passado o período de matrículas no processo seletivo.

A partir disso, já com as informações necessárias, resolvi esperar pelo seletivo de 2019. Nesse ano, quando abertas as inscrições para o seletivo, fui pesquisar para encontrar a universidade mais próxima. No início, fiquei um pouco desanimado, pois todas as universidades eram distantes e as mais próximas eram a Universidade Federal do Pará, no Campus Ananindeua, e Universidade Federal do Tocantins. Estava decidido a fazer o seletivo para uma dessas duas. Pesquisei como chegar e quais das duas universidades teria menos gasto de transporte, além de pesquisar preço de passagens, hospedagens, logística. Achei que a viagem para a UFT, em Araguaína, seria menos trabalhosa. Feito seletivo, terminei por ser aprovado e foram 2 anos de muita correria.

Quando saiu o resultado, pedi afastamento para fazer o curso, mas tanto o pedido para a secretaria municipal de São Luís como aquele para a secretaria estadual do Maranhão foram negados. Diante disso, tive que negociar com a direção das escolas a melhor forma para não trazer prejuízos para os alunos e alunas, quando estivesse em Araguaína. Apesar de todo o cansaço das viagens, foi muito enriquecedor e acolhedor poder estudar na UFT. Uma coisa da qual me orgulho, e por

isso sou um grande defensor, é o fato de todas as minhas formações terem sido feitas em universidades públicas: UFMA, UESPI e, agora, UFT.

2. INTRODUÇÃO

Como o ProfHistória tem uma vocação para o ensino e para o engajamento dos professores e alunos diretamente na pesquisa e na elaboração do produto pedagógico, delimitamos como objetivo tratar o entendimento dos estudantes e do pesquisador a respeito do tema *fake news* no cotidiano escolar. O termo *fake news* será utilizado no presente trabalho como sinônimo socialmente generalizado de notícias falsas. Para isso, foi decidido, ainda na fase do projeto, que a base para a sensibilização do tema seria assunto estudado na terceira série do ensino médio: Revolta da Vacina.

O objetivo específico, *a priori*, não é tratar em profundidade sobre a Revolta da Vacina, mas entender como que no início do século XX, assim como acontece hoje, tivemos uma discussão sociopolítica calorosa a respeito da eficácia das vacinas e sobre a ingerência estatal na liberdade do indivíduo em aceitá-la ou não, bem como, por extensão, a vacinação em filhos e filhas. Além disso, correlacionamos essa temática com o processo acompanhado contemporaneamente entre os estudantes e a sociedade como um todo nessas décadas iniciais do século XXI, destacadamente a propósito da pandemia de Covid-19.

A situação ficou mais complexa com o surgimento de uma doença extremamente contagiosa e que trouxe mudanças significativas no comportamento de governos e dos indivíduos na área da saúde pública, mas que atingiu também aspectos outros, como política, direito, ciência, informação, religião etc.: o surgimento da pandemia da Covid-19 no início de 2020. Os debates estavam e estão extremamente midiáticos e as redes sociais têm papel fundamental na divulgação de notícias a respeito do surgimento, do tratamento e das vacinas sobre a doença em questão. Essas discussões, inclusive à semelhança das verificadas em outros momentos, como no caso da obrigatoriedade da vacinação em 1904, estão extremamente politizadas, ou seja, a doença e a vacinação, assim como outrora, estão servindo para delimitação de posições políticas, com vistas a ganhos e vantagens eleitorais, destacadamente.

Partindo desse momento caótico, do ponto de vista sanitário e de informações que temos, é oportuno relacionar algumas notícias que circulam nas redes sociais sobre vacinas no contexto atual (2020 – 2021) e como os estudantes podem interconectá-las com as suas vivências e aprendizagens históricas. Apesar de

reconhecemos certo abismo entre a cultura escolar e a cultura juvenil, entendemos que a escola precisa conectar-se com o mundo vivido pelos estudantes, até como função precípua desse espaço, que é orientar os discentes na compreensão do mundo para além da sala de aula ou muros dos centros de ensino.

Para Dayrell (2003) o jovem está inserido em um contexto próprio, não sendo adequadas generalizações baseadas em questões biológicas ou legais. Para o autor, os jovens são sujeitos com singularidades e que vivem permeados por sensações relacionadas ao tempo e ao espaço no qual estão inseridos.

A escola e o seu desenho relacionam-se com o desenvolvimento das normas e diretrizes que são estabelecidas pela direção, tendo em vista a relação de poder-administração, com as tradições e os costumes trazidos pelos estudantes, frutos das vivências sociais e históricas:

Os indivíduos e suas práticas são basilares para o entendimento da cultura escolar, particularmente no que se refere à formação desses indivíduos, à sua seleção e ao desenvolvimento de sua carreira acadêmica. Dessa forma, os discursos, as formas de comunicação e as linguagens presentes no cotidiano escolar, constituem um aspecto fundamental de sua cultura. (SILVA, 2006, p. 204).

Quando falamos de cultura escolar, não estamos nos referindo exclusivamente aos discentes, mas a todo o conjunto de pessoas envolvidas no funcionamento da escola, incluindo, certamente, os professores e as professoras que estão em contato direto e mais permanente com os alunos. Nas circunstâncias atuais, pela longa vivência em sala de aula, em relação aos discentes da educação básica, parece que nós, pela formação acadêmica e pela falta de cursos de aprimoramento no exercício da profissão, apresentamos maior dificuldade na utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TIC) em nossas práticas escolares, que ficam ainda muito restritas ao livro didático ou ao chamado material de apoio, muitas vezes representado pela xerox de algum texto:

Apesar dos discursos inquietantes e iniciativas já existentes, assiste-se a uma situação extremamente paradoxal: enquanto as crianças e jovens interagem com mais informações audiovisuais e meios eletrônicos do que com mídias impressas, vivendo em um mundo permeado pelas tecnologias digitais, seus professores foram formados para ministrar um ensino baseado em técnicas pedagógicas, conteúdos e materiais convencionais. (SOUSA.; MOITA; CARVALHO, 2011, p. 26).

Mesmo quando alguns inserem em suas práticas essas tecnologias digitais de informação e comunicação, os objetivos continuam sendo os mesmos das aulas sem

TIC. A inovação restringe-se apenas ao meio e não ao conteúdo, já que falta para muitos professores e professoras o que os estudiosos chamam de literacia digital¹ dos professores.

Nesse cenário de dificuldades metodológicas no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação em que estamos inseridos, como pesquisador e docente, buscaremos desenvolver, ao final do trabalho, uma sequência didática, como caminho metodológico, para uma melhor compreensão do que seriam as *fake news*. Como a pandemia do novo coronavírus impactou no desenvolvimento prático do nosso trabalho, já que as aulas presenciais foram suspensas durante todo o ano de 2020 e parte de 2021 na rede estadual do Maranhão, considerando que a escola para a aplicação do projeto proposto pertence a esse sistema de ensino, tivemos que fazer alterações ou mesmo ficar apenas na proposição, sem poder aplicar na sala de aula o que estávamos pensando inicialmente no projeto.

Destaca-se que a suspensão das aulas presenciais não significou a paralisação das atividades escolares, que passaram a ser realizadas de forma virtual. Nesse sentido, a escola passou a utilizar, para o desenvolvimento das atividades escolares, a plataforma *Google Classroom*². Este trabalho e a proposta pedagógica foram desenvolvidos na escola Dr. Antônio Jorge Dino, localizada na Rua 10, Quadra 115, nº 15, Bairro Jardim São Cristóvão, São Luís-MA.

¹ Seria a capacidade para usar as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma eficiente no cotidiano e na sala de aula.

² O *Google Classroom* é uma ferramenta digital do Google. Constitui-se em um sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que procuram simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos. É um recurso do *Google Apps* redirecionado à área de educação. Disponível em: <https://classroom.google.com/>

Figura 1: Entrada da Escola Dr. Antônio Jorge Dino



Fonte: PIMENTEL JÚNIOR, 2021.

Segundo dados do censo escolar 2021(anexo), a escola possui 316 estudantes no ensino regular e 87 na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), totalizando 403 alunos matriculados nos três turnos. A escola é pequena e não possui nenhum laboratório ou biblioteca de qualquer espécie ou natureza para o uso dos estudantes. Até 2019, funcionava como anexo do Centro de Ensino Médio do São Cristóvão, escola localizada no Bairro São Cristóvão, São Luís - MA.

O nome da escola faz referência a um médico e político do Maranhão, que exerceu diversos cargos no executivo entre a década de 1960-1970, sendo deputado estadual, federal e governador. Para o ano letivo de 2020 e parte de 2021, a Escola Dr. Antônio Jorge Antônio Dino, através do *Google Meet*, criou turmas específicas para cada disciplina escolar. Foi nessas salas virtuais que compartilhamos um formulário *google* (Apêndice 1) com as turmas da 3ª série do Ensino Médio, para o turno matutino e vespertino, a fim de prospectar informações e subsídios necessários à pesquisa.

A escolha das turmas tem como parâmetro ser nessa a etapa do Ensino Médio que nos deparamos com o primeiro grande movimento relacionado aos debates sobre a vacinação obrigatória, ou seja, Revolta da Vacina de 1904. Parece ser mais lógico e apropriado a participação desse nível de ensino na nossa pesquisa.

Observamos que, ao compararmos os tempos discutidos no presente trabalho, algumas semelhanças saltam os olhos: o embate entre os favoráveis e os contrários à vacinação, seja no final do século XIX e início do século XX, como no século XXI; levantam-se questionamentos sobre a eficácia ou não eficácia das vacinas; questionam o direito do indivíduo em aceitar ou não a vacinação; defendem a tese de

que a vacinação é uma obrigação coletiva; foi feita ampla utilização política do tema por ambos os grupos, etc.

Ao analisarmos as notícias que circulam nas redes sociais, especificamente no *Facebook*³, entre os anos de 2018 e 2021, queremos observar como nossos estudantes percebem o significado, o objetivo e as consequências sociais, políticas e econômicas da produção e circulação de uma notícia falsa. Esperamos que entendam que somos sujeitos de um tempo e de um espaço, ou seja, indivíduos com um modo de pensar e agir determinado pelo chamado contexto histórico.

Nesse sentido, objetivou-se que os participantes da pesquisa pudessem desenvolver conhecimentos que lhes possibilitassem, através de confrontação de fontes, distinguir os meios utilizados pela História no tratamento e manuseio dos diversos tipos de informações que os historiadores podem ter à sua disposição. Com isso, foi possível o surgimento do que chamamos de atitude historiadora e “aplicação” de consciência histórica nos jovens que participaram desta pesquisa.

De acordo com Rüsen (2001, p. 57, apud FRAGA CRUZ, 2017, p. 8), a consciência histórica pode ser definida como “[...] a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”. Os ensinamentos sobre consciência histórica e aprendizado histórico utilizados por esse autor nos possibilitam a articulação de conceito e prática no fazer um ensino de História no ambiente escolar.

Conforme já mencionado de forma muito breve, iremos construir, como produto pedagógico, uma sequência didática como proposta pedagógica. Com isso, intentamos que este trabalho possa servir a outros colegas ao tratarem desse ou de outro assunto de seu interesse ou que importa à comunidade escolar. Inicialmente, o produto sequência didática foi pensado para os estudantes da 3ª série do Ensino Médio, pelos motivos já explicitados, entretanto, poderá sofrer alterações de acordo com a realidade que o professor tiver na sala de aula. A sequência didática é um caminho possível para o trabalho em sala de aula com tema específico e bem delimitado, na qual as etapas e os objetivos devem estar bem claros desde a apresentação da proposta aos discentes.

³ Cf.: <https://pt-br.facebook.com/>

No primeiro capítulo, vamos discutir o surgimento da História como disciplina escolar, fazendo uma análise mais detalhada, mesmo que haja uma ligação muito forte, até de origem, com o que era feito na Europa. Não podemos, entretanto, achar que o que era pensado para o ensino de História na Europa poderia ser simplesmente utilizado no Brasil. Aqui, por mais que tivéssemos a exclusão da parcela pobre e escravizada dos debates sobre o ensino de História, esses fenômenos faziam parte e eram intrínsecos à existência social brasileira.

Vamos debater o papel da Escola Pedro II e do IHGB na consolidação e na tentativa de uma uniformização dos conteúdos a serem ensinados por algumas escolas espalhadas pelo Brasil no século XIX. Já no século XX, vamos fazer um resgate sobre as diversas reformas educacionais estabelecidas pelo Estado brasileiro, discutindo como essas mudanças atingiram a disciplina de História na escola, as quais moldaram os conteúdos e as práticas, de acordo com interesses de grupo e ideologias. É o caso da Reforma Francisco Campos-1931, que buscou consolidar currículo e métodos para serem usados em todo território nacional.

Temos em 1942, a Reforma Capanema, que terminou por trazer mudança significativa, principalmente com a emancipação da disciplina História do Brasil, deixando de fazer parte da História da civilização. Com o regime de 1964, surgiram as licenciaturas curtas e apareceram os Estudos Sociais, que substituíam História e Geografia. Já nos 90, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e com os novos parâmetros curriculares, tivemos a inclusão de temas relacionados à História africana e indígena como obrigatórias no currículo de História.

Em 2017, foi promulgada a Lei 13415/2017, que instituiu o chamado Novo Ensino Médio. Nós não teremos aqui a possibilidade de adentrarmos na discussão sobre o ensino de História, por carecermos de maior embasamento teórico e metodológico, já que a sua implantação na rede estadual do Maranhão ainda não se consolidou.

Ainda no capítulo 1, vamos tratar também das possibilidades na compreensão das *fake news* no campo próprio de estudo que cabe ao ensino de História, fazendo com que nossos estudantes possam entender o método histórico como um caminho para a reflexão sobre o momento da história que vivemos. Nesse sentido, entendemos aqui que o uso do termo história se relaciona com a ordem do vivido.

No capítulo 2, discutiremos sobre ensino História, aprendizagem histórica e consciência histórica, amparados principalmente nos estudos do pensador Rüsen,

mostrando que o ensino de História só fará sentido na vida dos nossos estudantes se relacionar os conteúdos com as vivências e os traços que carregam, como unidades atômicas ou como sujeitos pertencentes a uma coletividade.

Já no capítulo 3, vamos tratar da forma como a pesquisa foi desenvolvida, a participação dos estudantes através da aplicação do formulário através do *Google Classroom*, observando as respostas e analisando as capacidades interpretativas dos alunos e alunas, no papel do ensino de História, escola e mídias sociais, sobre as notícias falsas.

Por último, temos como proposta final a criação de uma sequência didática, com uma aula cujo tema é “fake news” e o ensino de História. Depois de explicarmos todo o caminho da sequência didática, apresentação, produção inicial, atividades, como avaliação final, na última etapa, pediremos para construir um *banner*, usando o aplicativo *Canva*.

3. ENSINO DE HISTÓRIA

Foi no transcorrer do século XIX que a História se consolidou como disciplina com um campo de atuação e uma teoria mais elaborada. Antes, o ensino de História era marginal, ou seja, ocorrendo de forma secundária dentro certos ramos de conhecimento, como a Filosofia ou Teologia.

A História como disciplina escolar não pode ser caracterizada, na tradição ocidental, para períodos anteriores à consolidação do Estado nacional europeu. Caso queiramos abordar o surgimento da História como disciplina escolar para períodos anteriores, mesmo que alicerçados no que era estudado na idade média e no mundo moderno, cometeremos um grave equívoco. Para Thaís Nívia,

[...] o fato, por exemplo, de os jesuítas ensinarem temas de História em suas escolas nos séculos XVII e XVIII não significa que este conhecimento já estivesse organizado como disciplina escolar, segundo a definição contemporânea que dela temos. A designação utilizada atualmente define como disciplina escolar o conjunto de conhecimentos identificados por um título ou rubrica e dotado de organização própria para o estudo escolar [...]. (FONSECA, 2004, p. 15).

Evidentemente, as origens das disciplinas escolares remontam ao desenvolvimento vivenciado no final do mundo medieval. Novas formas de saberes eram exigidas, o que levou certos grupos sociais a pensarem na organização de conhecimentos vinculados às suas atividades.

No caso específico da História, durante um longo período, ficou vinculada à Filosofia e à Teologia, consolidando-se somente no século XIX, por influência do positivismo e marxismo. Nesse sentido, vamos assim chamar seu campo de atuação, delimitado e definido de forma mais concreta (FONSECA, 2004, p. 21).

Nessa trajetória de consolidação como disciplina escolar, teve que superar a forte influência da religião, que usava a História como suporte para transmissão de conhecimentos e valores relacionados aos dogmas e pensamentos da Igreja. O movimento iluminista teve forte impacto nessa mudança de perspectiva, como deixa claro Fonseca:

[...] à crítica aos modelos educativos marcados pela influência da Igreja coadunava-se aos princípios laicizantes das propostas iluministas e seus modelos para a educação pautavam-se na perspectiva de uma formação para o progresso humano. (FONSECA, 2004, p. 22).

O fortalecimento dos Estados nacionais, a consolidação do modelo de produção industrial e as novas funções atribuídas aos cidadãos fizeram com que a

História no século XIX ganhasse novos contornos, saindo da mera erudição para um conhecimento com métodos claros e bem definidos, mesmo que nem todos fossem genuinamente historiadores. Assim, a História saía de uma posição de coadjuvante para ocupar o lugar de protagonista, com um campo de saber próprio e bem delimitado.

Esse processo de mudança pelo qual passou a História também foi refletido no espaço escolar, sendo que essa área do conhecimento tinha uma função a desempenhar: formar cidadãos que tivessem conhecimento do passado glorioso do Estado e dos grandes vultos da pátria:

[...] esses eram os objetivos da historiografia comprometida com o Estado e sua produção alcançava os bancos das escolas por meio dos programas oficiais e dos livros didáticos, elaborados sobre estreito controle dos detentores do poder. Isso ocorreu na Europa e também na América [...]. (FONSECA, 2004, p. 24).

A preocupação não era resumida apenas às questões metodológicas e teóricas por que passava a História nos círculos acadêmicos, mas também contemplava o papel da história nos anos iniciais de formação escolar de crianças e jovens, vinculada ao desejo do que era estabelecido pelo Estado. Nesse sentido, tinha-se como foco trabalhar a História de uma forma compatível com o conhecimento que era desejado para a consolidação e manutenção dos princípios nacionais.

Entretanto, parece-nos factível que exista uma nova tendência historiográfica no sentido de superar a representação da História apenas como ciência a serviço do grupo social branco-europeu/grandes feitos/Estados nacionais. Bittencourt⁴, sobre essas mudanças, salienta que

[...] as recentes transformações da História têm sido constatadas por pesquisas recentes, e enfrentam constantes desafios para se efetivarem, como a inclusão da História da África e da cultura afro-brasileira, da história dos povos indígenas ou das mulheres. (BITTENCOURT, 2018, p. 127).

Mesmo que tenhamos novos debates e novos atores como sujeitos da História, esta continua ainda por desempenhar o papel de formadora de cidadãos, tendo como elemento novo, também, a ideia de um sujeito preparado para o mundo do trabalho, sendo cada vez mais influenciado pelo desenvolvimento tecnológico. Essa relação

⁴ A autora utiliza na sua obra as concepções de humanidades clássicas, humanidades modernas e humanidades científicas.

entre o desejo do poder estatal e dos grupos ao qual o conteúdo de História é dirigido nem sempre se dá de forma amigável.

Esses debates começam a ser melhor articulados a partir do final da Segunda Guerra, quando a Europa tomou ciência de todos os horrores praticados por uma sociedade altamente “civilizada” e com um expressivo desenvolvimento tecnológico, sendo que agora seria natural questionar a validade do que havia sido ensinado. Sob o patrocínio de organismos internacionais, como a Unesco, foram propostas mudanças nos currículos das disciplinas escolares:

[...] ensino de história tornou-se fundamental para se repensar a cultura humanística sob uma nova concepção de formação científica na qual o conhecimento histórico se inseria ‘em uma perspectiva não resumida ao passado que paralisa, mas como expressão de um futuro que libera’. (GARÍN, 1968, p. 251, apud BITTENCOURT, 2018, p. 140).

No Brasil, também tivemos mudanças, principalmente com criação de cursos superiores de História, que refletiram na revisão dos conteúdos e dos métodos que deveriam ser introduzidos nos ensinamentos primários e secundários, com o ingresso de novos grupos sociais nas escolas públicas. Nesse sentido, pensou-se em mudar o ensino tipo questionário para um voltado para o interesse pela investigação.

3.1. Ensino de História no Brasil

Diferente do que acontecia na Europa, a discussão no Brasil sobre o ensino e a educação com o advento do Estado nacional foi fortemente influenciada pela exclusão de uma parcela significativa: os escravos e pobres do país, no século XIX. Somente com o surgimento do Colégio Pedro II, criado em 1832, e do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil, criado em 1838, é que vamos ter para o ensino de História um parâmetro mais claro e objetivo sobre os temas⁵ e a metodologia a serem aplicados no ensino de História para a modalidade secundária, servindo inclusive como modelo para outras regiões do Brasil:

A análise das propostas educacionais apresentadas no Brasil no século XIX e mesmo da legislação efetivamente aprovada permite-nos uma aproximação com o movimento intelectual do período, mas de modo algum encontra ressonância integral na vida cotidiana, uma vez que muito daquilo que propuseram ou aprovaram foi implementado com muitos limites ou não existiu

⁵ Os programas estavam fortemente influenciados pela história política, pelo papel da Igreja, exaltação da colonização portuguesa e por uma propaganda da Monarquia (FONSECA, 2006).

na prática [...]. Que o principal objetivo do sistema educacional no pós-independência era a formação das elites dirigentes parece não haver dúvidas. (FONSECA, 2006, p. 44-45).

No início do século XX, com a República, o ensino de História passou a ter como eixo central o debate e a tentativa de criar um sentimento de amor pela pátria, unificando um discurso de uma nação unida e com seus heróis prontos a reviverem, através da História, para mostrar aos jovens estudantes a glória de um passado formado por grandes feitos para o bem do país:

Era, portanto, o estudo biográfico o que se defendia então. O movimento nacionalista, que cresceu, principalmente depois da Primeira Guerra Mundial, batia-se pela “nacionalização” dos estudos de História nas escolas brasileiras e foi, pouco e pouco, conquistando maior espaço à medida que as condições se tornavam mais favoráveis a essa posição. (FONSECA, 2006, p. 52).

Com a chegada de Vargas ao poder e, por consequência, o fim da chamada República Velha, esse processo de nacionalização, tanto do ponto de vista de ensino como de currículo, fica mais claro e evidente. A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, juntamente com a famosa Reforma Francisco Campos (1931), consolidou conteúdos e métodos que deveriam ser praticados em todo o território.

Vale lembrar que a História do Brasil estava inserida dentro da chamada História da Civilização (FONSECA, 2006), que terminava por diminuir a sua importância na quantidade de tempo aplicado para o ensino de História do Brasil. A independência da disciplina História do Brasil só ocorreu com a Reforma Capanema, em 1942. Essa reforma continuou com os privilégios dos grandes homens e com uma história voltada para formar um cidadão com uma moral dominante e um sentimento de pertencer a um grupo social sem qualquer divergência ou atrito no seu interior.

As tentativas de reformas no ensino de História que estavam em curso a partir da década de 60 sofreram um ataque quando os militares-civis tomaram o poder em 1964. O novo governo reprimiu os principais focos dessas mudanças que eram propostas para o ensino de História:

[...] o resultado da publicação pelo Ministério da Educação em março de 1964 foi uma repressão violenta depois de 1º de abril pelo ‘novo governo’, que invadiu o Iseb, abriu Inquérito Policial Militar (IPM) pelo qual situava o convenio como exemplo de corrupção e subversão, apreendeu livros por todo o país e prendeu e submeteu seus autores a torturas. (BITTENCOURT, 2018, p. 141).

O regime instalado em 1964, com relação ao ensino de História, fez também mudanças que atingiram a formação de professores, com a criação das chamadas

licenciaturas curtas, que habilitavam para o ensino de uma nova disciplina, em substituição às de História e Geografia: Estudos Sociais. A formação e a atualização profissional ficaram ainda mais precarizadas.

Na década de 80, pressionada pelas mudanças políticas, sociais e econômicas por que passava o Brasil, foram propostos currículos que pudessem conciliar os novos conceitos desenvolvidos pela história com o mundo do trabalho (BITTENCOURT, 2018, p. 142). Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, assim como com os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, todos os níveis de ensino tiveram que incorporar novos temas:

[...] de forma inédita, como das lutas de movimentos sociais foram introduzidas a História da África e das culturas afro-brasileiras e a História dos indígenas por intermédio das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que estão em processo de integração em currículos ainda submetidos à lógica eurocêntrica, mas que anunciam uma formação política e cultural para o exercício de uma cidadania social com vistas a um convívio sem preconceitos e democráticos. (BITTENCOURT, 2018, p. 142).

A mera criação da Lei 10.639/03 ou da Lei 11.645/08 não é garantia de um efetivo ensino das tradições africanas e/ou indígenas nas nossas escolas da educação básica. Além disso, um ensino fortemente eurocêntrico não está por completo superado, já que há muita resistência na aceitação de uma educação que incorpore as tradições africanas e indígena.

Para além dessa disputa que existe entre aqueles que defendem a valorização e uma nova abordagem da História, com a perspectiva de um revigoramento nos debates, há aqueles que lutam para um ensino que pode ser denominado de engessado, o qual quer garantir a manutenção das tradições eurocêntricas. Ademais, temos ainda na Base Nacional Comum Curricular:

[...] a BNCC aponta para uma nova 'modernização' dos conteúdos e dos métodos escolares tendo como premissas as novas tendências da geração das mídias, do individualismo do jovem cidadão consumidor cujo sonho é se integrar ao sistema capitalista globalizado que o torna dependente da aquisição contínua das novas tecnologias. (BITTENCOURT, 2018, p. 143).

Essa nova maneira de pensar a educação tem como propósito transformar o currículo e o ensino em vetores de consolidação de modelo de sociedade na qual o indivíduo deve seguir um padrão único, determinado pela lógica do mercado, inclusive interferindo no material didático e nas avaliações, com redução do papel do professor e da independência dos sistemas de ensino. Teremos um retorno ao que Circe Bittencourt (2018) chama de métodos instrucionais catequéticos. Nesse cenário, a

autora pensa na dificuldade do ensino de História humanista, em confronto com um currículo tecnicista (BITTENCOURT, 2018, p. 144).

O ensino escolar de História sofreu transformações ao longo de vários séculos, sendo na atualidade fortemente influenciado pelas tecnologias digitais, o que se reflete na forma como professores e alunos aprendem História no ambiente escolar e no seu cotidiano. Os estudantes têm à sua disposição meios de pesquisas em *sites* e redes sociais que se interconectam com a sala de aula, sendo possível e comum a utilização de fontes digitais no processo de ensino-aprendizagem da História.

Aos professores, é necessário que possam também se apropriar das ferramentas de tecnologias digitais com o intuito de melhorar o ensino e construir conhecimento com os discentes de forma integrada, sabendo-se que os estudantes incorporam com muita facilidade as tecnologias digitais que estão à sua disposição:

O avanço e o uso destas técnicas e recursos digitais no ensino tem proporcionado aos professores de História e seu alunos, em sua grande maioria nativos digitais que se mantem interconectados, a possibilidade de ensinar e aprender por meio do espaço digital, facilitando o contato com o conhecimento histórico que é produzido e difundido via *web*, e é na escola, conforme nos aponta Bottentuit Junior e Santos (2014), que esses saberes adquiridos são compartilhados entre os alunos e professores, tanto na forma presencial como virtualmente. (MOURA; VAS, 2019, p. 76).

Entretanto, apesar das possibilidades e novas formas que o ensino de História poder tomar com o uso as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), temos que ter bastante cuidado com as “verdades” estabelecidas pelas *fake news* espalhadas pelas redes sociais, com *Whatsapp*, *Facebook*, *Instagram* etc.

Em crescimento ainda em 2021, há uma disputa pelo poder-dizer não só sobre a História e o seu ensino, como sobre diversas outras áreas. Nesse sentido, muitas notícias falsas disputarão com o conhecimento histórico o *status* de conhecimento balizador das discussões de grupo e de indivíduos no agir presente e na projeção de futuro.

3.2. História, Ensino de História e as *fakes news*

A História com seus métodos de pesquisa poderá firmemente orientar os discentes na identificação de uma notícia falsa, indo além desse objetivo, de modo a possibilitar, também, a compreensão do contexto de criação e dos parâmetros usados na sua formatação e propagação. Vamos entender o método histórico como caminho

que, pensado previamente, poderá fazer com os estudantes, após analisarem documentos relacionados ao tema estudado, compreendam as possibilidades de interpretação e utilização dos conhecimentos adquiridos.

Acreditamos ser pertinente os ensinamentos de Jenkins (2007) a respeito da natureza e validade do conhecimento histórico. Para que serve o conhecimento histórico, já que História e passado não estão no mesmo campo temporal? Para Jenkins, conhecer a essência do conhecimento histórico nos dará a possibilidade de uma compreensão melhor do que seria a natureza da História.

A História, a partir dessa concepção, não pode ser aquilo que deseja ou desejava alguns historiadores, ou seja, que a historiografia seria um retrato perfeito do passado real, algo não seria possível. Assim, sabendo da impossibilidade de fazer uma história tal qual o passado, fica evidente que o que é feito pelos historiadores nada mais é do que resultado de escolhas que refletiriam inclusive na metodologia, epistemologia e ideologia usadas:

E nesse conciliar o passado com a história, surgem para mim três campos teóricos muito problemáticos. São áreas da epistemologia, da metodologia e da ideologia, cada uma das quais precisa ser explicada se queremos ver o que é a história. (JENKINS, 2007, p. 30).

De alguma forma, para Jenkins, só há possibilidades de diversas histórias, por causa daquilo que o autor chama de fragilidade epistemológica. Essa fragilidade seria resultado de quatro questões:

Em primeiro lugar [...] nenhum historiador consegue abarcar e assim recuperar a totalidade dos acontecimentos do passado, porque o 'conteúdo' desses acontecimentos é praticamente ilimitado [...] em segundo lugar, nenhum relato consegue recuperar o passado tal qual ele era, porque o passado são acontecimentos, situações etc. [...] vamos à terceira razão[...] não importando o quando a história seja autenticada, amplamente aceita ou verificável ela está fadada a ser um constructo pessoal [...] mas a quarta razão vem enfatizar que, graças à possibilidade de ver as coisas em retrospecto, nós de certa forma sabemos mais sobre o passado do que as pessoas que viveram lá. (JENKINS, 2007, p. 31).

A busca pela verdade, impreterivelmente, marca a História e os historiadores. Há certa dificuldade em aceitar que o que faz os historiadores nada mais é do que um olhar sobre o passado, o qual está permeado pelos conceitos do presente de quem está escrevendo a história. Manter o *status* de retratar o passado real parece, mesmo que sabidamente impossível pela maioria dos historiadores, ser algo premeditado (JENKINS, 2007, p. 35). Entretanto, mesmo com a possibilidade de interpretações diversas ou focos específicos, a História, na visão do Rüsen (2010), deve manter a

sua autoridade, através de procedimentos e métodos que fujam das armadilhas que possam levar o conhecimento histórico ao uso político.

Alguns pensadores sustentam que a representação do real ou parte dele é possível graças à utilização de métodos rigorosos. No entanto, o autor destaca que existem vários métodos e que a pergunta a se fazer é sobre qual método rigoroso os historiadores estão se referindo, já que a pesquisa, muito mais do que método e provas, é ideológica (JENKINS, 2007, p. 36).

Uma outra questão levantada sobre o método, diz respeito aos conceitos, que devem ser vistos não como inscritos na natureza, mas como resultado de escolhas feitas pelos historiadores no espaço-tempo. Nesse cenário, destaca-se que muitas definições utilizadas pela História são na realidade bastante recentes, citando o caso dos conceitos usados pela historiografia inglesa, que teria se originado do pensamento pedagógico (JENKINS, 2007, p. 39).

A ideologia define em muito aquilo que é considerado relevante para estudarmos ou ensinarmos, ou seja, para a inclusão ou exclusão de conteúdo, utilização ou não de certos conceitos. A ideologia seria, na verdade, o elemento chave para entendermos como funciona a produção feita pelos historiadores.

Jenkins (2007, p. 54), na sua obra “História repensada”, diz-nos que a verdade dos fatos do passado é algo quase que impossível de se obter, mas que ao mesmo tempo a busca pela verdade faz parte de uma longa tradição no mundo ocidental. Além disso, segundo o teórico, através dessa procura incessante dos historiadores, é possível colocar os fenômenos em escala de ordem de importância nas explicações sobre o passado.

Uma outra discussão muito comum entre historiadores e estudantes de História diz respeito aos chamados fatos históricos. Os historiadores podem interpretar os fatos livremente? Os fatos históricos já são a própria História? Alguns fatos históricos são, por si só, independentemente de qualquer tipo de interpretação, uma verdade, como é o caso, por exemplo, da Primeira ou da Segunda Guerra Mundial:

Entretanto, tais fatos, embora sejam importantes, são ‘verdadeiros’ mas banais no âmbito das questões mais amplas que os historiadores discutem. Isso porque eles não estão demasiado preocupados com os fatos ‘descontínuos’ [...] já que essa preocupação só cabe àquela parte do discurso histórico que se chama crônica.” (JENKINS, 2007, p. 60).

A tarefa do historiador vai além daquilo que é aparente, pois intenta em seus escritos desvendar o além do que é evidente nos fatos. Necessita-se de explicações,

entender o enredo de um fato histórico, aquilo que foi determinante ou quais consequências de um determinado acontecimento.

É comum haver grandes debates sobre fatos do passado, novas perspectivas ou novas visões. Porém, para alguns historiadores, não seriam discussões sobre os fatos em si, mas esses debates estariam no plano secundário:

Assim o que está em pauta nunca são os fatos em si, mas o peso, a combinação e a importância que eles trazem com referência uns aos outros na elaboração de explicações. Essa é a inevitável dimensão interpretativa, a problemática, quando os historiadores transformam os acontecimentos do passado em padrões significantes que nenhuma representação literal desses acontecimentos como fatos pode produzir. (JENKINS, 2007, p. 60).

Ou seja, para o autor, não existe outra coisa que não a decisão ideológica naquilo que é feito pelo historiador, quando este se propõe “a reconstruir” o passado. O teórico, entretanto, afirma que a verdade é uma construção cultural, ou seja, não está relacionada a nenhum poder natural. Inclusive, para Jenkins (2007), existe um lugar de poder nesse dizer a verdade: “Isso porque, em última análise, o que impede de dizerem certas coisas e permite expressarem-se certas coisas é o poder: a verdade fica na dependência de alguém ter o poder para torná-la verdadeira” (JENKINS, 2007, p. 58).

Através dessa concepção, acreditamos que os ensinamentos de Jenkins nos fornecem subsídios que auxiliarão na nossa pesquisa. A discussão sobre notícias e sua veracidade estará presente nos debates que estamos propondo para o trabalho em questão.

No texto “Fake News em Sala de Aula: O Ensino de História e Informação no tempo Presente”, o professor Thiago Reisdorfer (2018) chama a atenção justamente para o papel que o ensino de História pode desempenhar no entendimento dos estudantes sobre como são construídas as notícias falsas e qual o objetivo se deseja alcançar com sua divulgação ou propagação:

Tendo em vista esses breves insights em um universo amplo e denso de Fake News, fica a questão: O que nós, professores de História (ou de outras áreas) podemos fazer perante a avalanche que são as redes sociais e as falsas informações? Essa pergunta é complexa e, certamente, não daremos conta de responder aqui. O que propomos é pensar uma possibilidade de formação dos estudantes para que sejam capazes de, por si mesmos, identificar, desconstruir e combater esse tipo contemporâneo de boataria. Para tanto propomos uma atividade de fácil e acessível realização em sala de aula. (REISDORFER, 2018, p. 429).

Fica evidente que o fazer História no ambiente escolar precisa integrar seus atores ao mundo das tecnologias digitais de informação e comunicação, para uma educação que possa atrair os jovens e mostrar-lhes que o ensino dessa área do conhecimento pode ser vinculado ao cotidiano, não devendo simplesmente ser do “passado”, como está presente no imaginário dos nossos estudantes. Possivelmente, as pesquisas nesse campo e a aplicação em sala de aula poderão fazer com que a História fique mais atrativa e se torne importante na nossa cultura escolar.

3.3 Vacinas e *fake news*

O termo notícia falsa ou *fake news* passou a ter grande utilização a partir do ano de 2016, principalmente com as eleições nos Estados Unidos. Sobre as notícias falsas, ou as *fake news*, por mais que a circulação de boatos não seja algo novo, desde 2016 tomaram proporções muito assustadoras, tendo o poder, no cenário político ou de saúde pública, de causar grandes transtornos sociais e políticos.

Notícias falsas ou *fake news* não são novidades na história ou algo totalmente novo, uma vez que sempre existiram. Entretanto, a intensidade e o alcance nunca foram tão largos como atualmente, sendo que tudo impulsionado pelo rápido e crescente uso das tecnologias de informação e comunicação:

A novidade reside nessa nova era tecnológica, protagonizada pela internet e pelas grandes redes sociais de comunicação, em que existe uma exposição cada vez mais viral de informações das mais diferentes origens e destinações com um potencial de influência astronômico. (NASCIMENTO; CAMPOS, 2020, p. 81).

A propagação de notícias falsas tem causado preocupação para diversos setores sociais e governamentais, bem como para as autoridades sanitárias de diversas nações. Seja no campo sanitário, político, de costumes, ou campo cultural, a propagação de notícias falsas pode trazer graves prejuízos, estando mais visíveis aqueles relacionados aos baixos índices de procura pelas vacinas oferecidas pelos serviços públicos, no tocante aos procedimentos de controle da pandemia de Covid-19, a partir de 2020, em especial.

No entanto, para além do setor sanitário, a própria democracia tem sido afetada pelas *fake news*⁶. Nas eleições presidenciais que levaram à vitória do ex-presidente dos Estados Unidos, em 2016, e mesmo na campanha eleitoral de 2018 no Brasil, foi comum vermos a acusação de que candidatos se utilizaram das notícias falsas para atingirem seus adversários.

Temos no Brasil várias agências que trabalham com a checagem das notícias, sendo uma das primeiras a Lupa⁷, criada em 2015. Já em 2018, o grupo Globo lançou o *site* de verificação de notícias chamado “Fato ou *Fake*”. Esses dois veículos fazem parte de grupos tradicionais de informação no Brasil – Folha⁸ e Globo⁹, respectivamente.

As notícias falsas, como já foi dito, podem ser verificadas em diversas áreas, seja saúde, educação, política etc. Porém, algumas vezes, uma notícia falsa sobre educação pode ter interesses políticos eleitoreiros, bem como aquelas sobre saúde podem coincidir com supostas vantagens que determinado grupo tem com relação a um setor político específico.

Na área da saúde, já foi lançada uma plataforma pelo Ministério da Saúde, dedicada, basicamente, a desmentir notícias falsas que circulam nos meios digitais de comunicação:

No portal do Ministério da Saúde, uma página intitulada “Saúde sem fake news” (2018) buscava orientar a população e tirar todas as dúvidas dos usuários do Sistema Único de Saúde (SUS) sobre a vacina contra a febre amarela, disponibilizando inclusive um número do WhatsApp, que não era “um SAC ou um tira dúvidas dos usuários, mas um espaço exclusivo para receber informações virais”, que seriam “apuradas pelas áreas técnicas e respondidas oficialmente se são verdade ou mentira”. Essa prática é muito comum no campo da saúde no Brasil: determinadas instituições e agentes são autorizadas a dizer o que é verdadeiro e o que é falso (Garcia, 2017). Desse modo, há a permanência de alguns aspectos nas estratégias de comunicação. (SACRAMENTO; PAIVA, 2020, p. 81).

Existe uma preocupação no Brasil, mas também em outras partes do mundo, de que as notícias falsas possam impactar de forma intensa o combate a doenças que já estavam praticamente erradicadas:

⁶ Ao usarmos o termo democracia, queremos deixar claro que o objetivo não é fazermos uma discussão aprofundada, pois estamos usando esse conceito de forma ampla e genérica, haja vista que as experiências reais apresentam contextos heterogêneos.

⁷ Cf.: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/>

⁸ Cf.: <https://www.folha.uol.com.br/>

⁹ Cf.: <https://oglobo.globo.com/>

Henriques (2018) discorre que as Fakes News atingiram a área da saúde de forma preocupante, pois um dos pontos afetados diretamente pela disseminação de informações falsas foram as campanhas de imunização de crianças que ocorrem no Brasil. A ciência, em especial o meio da saúde, está propensa a desinformação através de notícias falsas. Isso deve-se principalmente ao fato de que a maioria da população não tem conhecimento quanto aos assuntos difundidos. A propagação das Fake News aumenta quando se trata de epidemias e doenças graves, pois “A combinação mais perigosa acontece quando informações e orientações que contrariam o conhecimento científico são difundidas numa situação em que existe algum fato real, como uma epidemia ou uma campanha de saúde pública” (HENRIQUES, 2018). (SARAIVA; FARIA, 2019, p. 6).

Como podemos observar, a disseminação de notícias falsas atinge de forma muito perigosa todos os ganhos que já foram obtidos por diversas nações com relação ao combate de doenças que causaram uma grande quantidade de mortos, como foi o surto de febre amarela em Campinas, em 1889, que deixou cerca de dois mil mortos¹⁰. No Rio de Janeiro, na década de 1870, morreram quase 7 mil pessoas (WESTIM, 2019).

Na obra “Vacinas e vacinação no Brasil: horizontes para os próximos 20 anos”, de Akira Homma, Cristina Possas, José Carvalho de Noronha e Paulo Gadelha (2020), é possível perceber a preocupação com a queda da taxa de vacinação no Brasil nessas duas décadas iniciais do século XXI. Os autores do estudo afirmam que há uma grande preocupação com o retorno de doenças já erradicadas. No mesmo estudo, foi mostrado que a campanha de vacinação no ano de 2018 não atingiu as metas estabelecidas pelo Programa Nacional de Imunização (PNI).

Nesse cenário, descrevem Homma et al. (2020, p. 31):

Os dados de cobertura vacinal para 2018 indicam um quadro ainda mais grave. O índice de crianças que receberam as doses de vacina contra a poliomielite, por exemplo, está em 77% – uma queda de 7,5% em relação a 2016 e 21% em comparação a 2015. A Figura 1 apresenta um quadro bastante preocupante, com 1.842 municípios brasileiros (33%) com cobertura vacinal abaixo de 80% e 312 municípios com cobertura abaixo de 50%. Esforços importantes foram feitos pelo PNI em 2018 e em 2019, na tentativa de mudar esse quadro, mas até o momento em que este documento foi preparado, não temos uma avaliação mais precisa do seu impacto no aumento da cobertura.

Mesmo em países desenvolvidos, como Estados Unidos e algumas nações europeias, a queda no número de pessoas vacinadas tem aumentado e,

¹⁰ Informação retirada do site Biblioteca Virtual em Saúde Adolfo Lutz. Em Campinas: epidemia de febre amarela (1889). Disponível em: <http://www.bvsalut.coc.fiocruz.br/html/pt/static/trajetoria/volta_brasil/campinas.php>. Acesso em: 23 de set. de 2021.

consequentemente, trazendo de volta mortes por algumas doenças das quais, aparentemente, essas nações estavam livres.

Homma (2020, p.39) traz-nos dados importantes sobre essa situação, mostrando que o número de casos de sarampo aumentou na Itália, Romênia, França, Grécia e nos Estados Unidos. A hipótese levantada para o aumento de casos de doenças como o sarampo seria a atuação dos grupos chamados antivacinas:

Esse fenômeno nos EUA tem sido atribuído pelas autoridades e pesquisadores especialistas aos movimentos antivacinas (anti-vaxers) que não se lembram da gravidade da epidemia do sarampo no passado, quando não existia ainda uma vacina: 3 milhões a 4 milhões de americanos foram infectados anualmente, incluindo 48 mil hospitalizações e quatrocentas a quinhentas mortes (Nedelman, 2019; CDC, 2019; France Medias Monde, 2019). (HOMMA *et al.*, 2020. p. 31).

Ainda nos chama atenção para o fato de que existem vários grupos e interesses por trás dos movimentos antivacina: os religiosos, os naturalistas e os negativistas. Aliadas à atuação desses grupos, temos as *fakes News*, que têm minado fortemente as vacinas e as campanhas de vacinação.

Não é objetivo do presente trabalho esgotar todas as motivações que estão por trás da diminuição de vacinação pelo mundo e do conseqüente retorno de doenças que algumas nações aparentemente já tinham erradicado. Nossa discussão visa entender e relacionar as *fakes news*, principalmente as ligadas à vacinação, no ambiente escolar, com o ensino de História.

Esse movimento tem se aproveitado da rápida expansão das redes sociais para difundir a ideia de que as vacinas seriam piores do que as próprias doenças que cada uma se propõe a combater. Um grupo no *Facebook* intitulado “Sou Contra a HPV”, contando com mais de 5 mil membros, traz uma notícia com a seguinte chamada: “Especialistas da OMS agora admitem na Câmara: vacinas estão prejudicando crianças”. Ao clicar no link, fomos levados para uma página denominada de Coletividade Evolutiva¹¹.

A notícia em questão traz o que seria a fala de uma especialista da OMS em vacinas, alertando para os riscos de seus componentes para a saúde das crianças. A informação inicial trazida pela matéria é de que um vídeo teria sido encontrado e,

¹¹ VMWN, Miranda. Especialistas da OMS agora admitem na câmara: vacinas estão prejudicando as crianças, 19 de janeiro de 2020, *FACEBOOK*: Miranda Vmwn. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/contravacinahpv>. Acesso em 02 de novembro de 2021.

através de uma compilação, estaria sendo disponibilizado na plataforma de vídeos *Youtube*, a qual alertava para o fato que o sítio iria ser banido rapidamente.

Em um outro grupo, denominado de “Vacinas: o lado obscuro das vacinas”, que conta com mais de quinze mil membros, uma postagem traz a informação de uma enfermeira que se recusou a tomar a vacina contra o novo coronavírus e que, para viajar, teria fraudado o comprovante de vacina. Ao tentar embarcar, o detector de metais acusou que ela não teria tomado a vacina e que só foi possível chegar a essa conclusão por saberem as autoridades que os indivíduos que tomam a vacina possuem uma grande quantidade de metais pesados no organismo, como resultado da vacinação. A postagem então sugere que as vacinas possuem uma grande quantidade de metais que não é revelada aos indivíduos no ato da imunização¹².

Essas ideias contrárias à vacinação não apareceram recentemente, com o advento e a expansão das redes sociais, mas têm raízes no século XIX ou antes, quando, entre outros, surgiu na Inglaterra um movimento organizado contrário à vacinação, cuja obrigatoriedade foi estabelecida na Inglaterra naquele momento:

O primeiro movimento anti-vacinação organizado surgiu com o estabelecimento de leis pró-vacinação entre 1840-1853, promulgado pelo governo inglês, que tornava a vacinação compulsória de crianças e pobres e determinava punições para os refratários. Essa lei gerou imediata reação negativa da população tendo como argumento principal a quebra do princípio da liberdade individual e o medo do estabelecimento da tirania médica. Uma liga anti-vacinação foi criada e, em 1867, uma nova lei foi aprovada dando liberdade aos pais de assumirem a responsabilidade de não vacinarem os seus filhos. (JÚNIOR, 2019, p. 117).

A resistência contra a vacinação tinha diversos fatores, desde a possibilidade de o método usado permitir que o indivíduo contraísse outra doença (método da inoculação/variolação) até a crença de que o indivíduo poderia apresentar feição bovina após ser vacinado (método jenneriano), atentado à liberdade individual e às questões religiosas. No Brasil, o movimento mais notório que se tem relacionado à vacinação ocorreu no Rio de Janeiro, em 1904, levante que ficou conhecido como Revolta da Vacina, sendo um acontecimento com amplos aspectos no seu itinerário eruptivo, ou seja, vai muito além de uma vacinação obrigatória e arbitrária:

Como se vê, a Revolta da Vacina não foi mais do que um lance particularmente pungente de um movimento muito mais extenso e que reverberou em inúmeros outros momentos desse nosso dramático prelúdio

¹² Cf.: DEROSA, Cristian. Disponível em: https://www.facebook.com/groups/1541114232797859/?ref=br_rs . Acesso em 02 de novembro de 2021

republicano. A agonia que trespassava essa sociedade só pode ser avaliada se recuperarmos o eco longínquo, mas ainda tão cheio de viva emoção, que partiu de alguns dos espíritos mais sensíveis e mais torturados entre os contemporâneos desses processos. (SEVCENKO, 2018, p. 9).

Antes, porém, desse importante movimento revoltoso da História do Brasil, ainda no século XIX, o governo do Império lançou campanhas para vacinação contra a varíola, como mostra texto publicado por Ricardo Westim no *síte* do Senado, em 7/10/2019, com o título “Fake News sabotaram campanha de vacinação na época do Império”¹³. O autor analisa os discursos proferidos pelos senadores que mostraram preocupação na vacinação:

Os senadores Carvalho e Gomide trataram da varíola durante as discussões, no Plenário do Senado, de um projeto de lei que autorizaria o governo a remanejar verbas do Orçamento público para a vacinação, de modo a “vulgarizar a prática em todo o Império”. Mais especificamente, o dinheiro custearia as gratificações dos médicos vacinadores. Os senadores e deputados, entendendo que o problema era mesmo grave, aprovaram a liberação das verbas. (WESTIM, 2019, *online*).

Ao mesmo tempo, havia a preocupação pertinente com a vacinação para combate da varíola. Por ser algo ainda novo, muitos tinham medo, o que terminava por dificultar as campanhas de vacinação, que eram direcionadas ao combate dessa doença.

Por outro lado, havia também desinformação e divulgação de notícias que eram contrárias ao processo de imunização desejado pelas autoridades do país naquele momento. Entre as práticas usadas pelas famílias para fugirem dos vacinadores, segundo Westim, muitas escondiam os filhos ou fugiam quando o vacinador chegava:

Além disso, espalhavam-se mentiras deliberadamente. Na vila de Paracatu (MG), em 1832, o anúncio de uma campanha de vacinação fez a população apedrejar a casa do presidente da Câmara Municipal (cargo hoje equivalente ao de prefeito) e quase linchá-lo. Essa pequena revolta da vacina estourou depois que bilhetes e folhetos anônimos começaram a circular na vila avisando que a verdadeira intenção do político era infectar e matar todo mundo. Mais tarde, descobriu-se que as notícias falsas haviam partido do juiz de Paracatu, que era inimigo declarado do presidente da Câmara Municipal. (WESTIM, 2019, *online*).

Foi proposto em 1871 pelo senador Cruz Jobim um projeto que previa multa de 200 mil réis para família que deixasse de vacinar filhos e escravos. Tal projeto, entretanto, foi rejeitado:

¹³ WESTIN, Ricardo. Fake News sabotaram campanha de vacinação na época do Império. Brasília, 7 de out.de 2019. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/fake-news-sabotaram-campanhas-de-vacinacao-na-epoca-do-imperio>. Acesso em: 04 de out. de 2021.

Chamado ao Senado para tratar da questão, o primeiro-ministro Marquês de Olinda jogou um balde de água fria no projeto de Cruz Jobim e afirmou aos senadores que seria impossível fechar o cerco e multar aqueles que fugiam da vacinação obrigatória:

— Na Inglaterra, na França e na Alemanha, pode executar-se o rigor, em razão da aproximação da população à roda das autoridades. Assim mesmo, escapam muitos. Mas nós sabemos bem que não é possível executar isso nas nossas capitais e muito menos no interior. (WESTIM, 2019, *online*).

Através do método braço a braço, desenvolvido por Edwar Jenner, iniciaram-se as campanhas de vacinação no Brasil:

Foi assim que a vacina chegou ao Brasil, por volta de 1804. A vacina humanizada, ou jenneriana, foi introduzida no país pelo marechal Caldeira Brandt Pontes, o marquês de Barbacena, que enviou alguns escravos e um especialista de Lisboa à Bahia, transmitindo a linfa braço a braço. Tânia Maria Fernandes aponta, em seu livro “Vacina Antivariólica –Ciência, Tecnologia e o poder dos Homens” (1999), que com a chegada da Corte para o Rio de Janeiro em 1808, foram criadas no país escolas de cirurgia e anatomia, em 1810, e uma Junta Vacínica da Corte em 1811. (HECHT, 2020, p. 7).

Como já mencionamos, no início da República, eclodiu, no país, um grande movimento popular ligado à política de vacinação estabelecida pelas autoridades da capital federal, que ficou conhecido como Revolta da Vacina, assim descrita: “O fator imediatamente deflagrador da Revolta da Vacina foi a publicação, no dia 9 de novembro de 1904, do plano de regulamentação da aplicação da vacina obrigatória contra a varíola” (SEVCENKO, 2018, p. 4).

O Brasil ainda sentia nas suas veias o pulsar profundo dos ecos de dois importantes movimentos ocorridos nos fins do século XIX: instalação da República e fim do trabalho do escravo. Qualquer análise conjuntural desse período deve levar em consideração os enlaces desses movimentos nos quotidianos das disputas políticas e sociais travadas no seio da sociedade brasileira no alvorecer do século XX.

A capital federal será ambiente e espaço demarcador dos conflitos resultantes dos interesses diversos e contraditórios, mas que em certas ocasiões confluem para uma separação no espaço da cidade dos grupos de forma clara e objetiva. O viver na urbe e a sua estruturação deixarão muito claro que, em momentos de maior tensão social, o nós, trabalhadores e população em geral, e o eles, elite política e econômica, farão com quem desapareçam momentaneamente os atritos e conflitos.

A cidade do Rio de Janeiro acomodava uma população diversificada e bastante heterogênea no início do século XX. Nela, encontravam-se ex-escravos, imigrantes do Norte, imigrantes europeus ocupando um espaço desordenado e caótico por uma população que cresceu cerca de 45% entre finais do século XIX (1890) e XX (1906),

como mostram os dados verificados no censo realizado em 1906. Essa diferença é justificada da seguinte forma:

O mesmo não sucedeu no período de 1890 a 1906. Para prejudicar e reduzir bastante a taxa de crescimento da população nesse lapso de tempo houve, ao contrário, nociva influência de factores importantes sob o ponto de vista demográfico. As revoltas, as epidemias, as causas econômicas e financeira, sucederam-se com mais ou menos intensidade, e si não acarretara estacionamento ou diminuição da população, enfraqueceram até certo ponto o extraordinário aumento verificado no período anterior de 1872 a 1890. (PASSOS, 1907, p.14).

Ao analisarmos os dados do Censo de 1906, realizado na capital federal, observamos um crescimento demográfico expressivo nas últimas décadas do século XIX e início do XX. Tal crescimento, como já foi mencionado, é intimamente relacionado às migrações internas e externas.

Havia nesse contexto temporal um forte incentivo governamental e privado para a vinda de imigrantes, principalmente europeu, para o Brasil. Certamente, a capital da República era uma das principais cidades que atraíam essas pessoas. Ao mesmo tempo, também em busca de empregos, vinham se estabelecer no distrito federal muitos migrantes e ex-escravos das zonas rurais.

Resta, portanto, uma disputa pelo espaço urbano e pelos empregos, que todos desejavam, mas não havia em quantidade e qualidade para todos, sendo factível a existência de muitos desempregados e trabalhadores que viviam com o mínimo necessário para a sobrevivência. Com isso, resultou-se também na precariedade das moradias, impactando até hoje numa visão de que o Rio de Janeiro era formado no final do século XIX e início do século XX, basicamente, por cortiços.

No texto “Onde moram os pobres? Representações literárias das habitações populares (Rio de Janeiro, fins do XIX e inícios do XX)”, a professora Magali Gouveia Engel nos diz:

As habitações coletivas de um modo geral e os cortiços, em particular, foram objeto de grande preocupação de médicos e higienistas, já que eram apontados como focos privilegiados de doenças endêmicas e epidêmicas, bem como espaços da desordem social e moral, onde se confundiam trabalhadores, vagabundos e criminosos entre as tênues fronteiras que, aos olhos das autoridades públicas, tornavam as classes pobres indiferenciáveis das classes perigosas. Sob um olhar marcado pelas referências da ciência médica, tingidos pelas cores do naturalismo, os cortiços foram representados na obra clássica de Aluísio Azevedo, publicada, originalmente, também em 1890. (ENGEL, 2013, p. 94).

Ainda sobre a capital federal do início da República, revela:

Era cidade ainda colonial, de ruas desordenadas e estreitas, com precário serviço de esgoto e de abastecimento de água. As residências não tinham condições higiênicas. Havia numerosa população no mercado informal, acrescida nos últimos anos do século pela migração de ex-escravos. No verão, a elite local e os diplomatas estrangeiros, para fugir das epidemias, mudavam-se para Petrópolis, cidade com clima mais saudável. (CARVALHO, 2012, p. 73).

Ao mesmo tempo que a capital federal sofria com a falta de moradia, o desemprego e as crises econômicas no início da República, era, também, atingida constantemente por doenças que causavam a morte de milhares de pessoas. Febre amarela, peste bubônica, varíola, entre outras, atingiam de tempos em tempos a população do Rio de Janeiro. No ano de 1904, a cidade do Rio de Janeiro teve 4 mil óbitos causados pela varíola. A febre amarela teria sido responsável por 2 mil mortes no ano de 1902 (WANDERLEY, 2020).

Figura 2: Serviço de profilaxia no Rio de Janeiro



Fonte: <https://brasilianafotografica.bn.gov.br/brasilliana/handle/20.500.12156.1/5749> (Acesso em 10 de fevereiro de 2022).

Havia também uma forte disputa política como resultado das diferentes facções que disputavam o poder central, sendo consequência do novo regime instalado no 15

de novembro. Os jacobinistas/florianistas e a elite civil tentavam a todo custo estabelecer uma predominância no controle do executivo federal.

Destaca-se que a disputa ainda incluía grupos monarquistas que tentavam recuperar o poder perdido com o movimento liderado pelo Marechal Deodoro da Fonseca. Estava dado o palco das disputas entre as facções dominantes na Primeira República.

Não podemos acreditar, pelas afirmações feitas acima, que apenas os grupos elitizados ou organizados se moviam com consciência e objetivo no quadro das disputas políticas do início do século XX no Brasil. Nesse sentido, José Murilo de Carvalho, na sua obra “Cidadania no Brasil - Longo Caminho”, traz uma reflexão sobre a participação das massas populares ao longo da nossa história, deixando claro que deveríamos romper com a ideia de que o pleno exercício da cidadania estaria restrito a um campo formal, como a participação nas eleições e o direito ao voto. Para o autor, havia um esboço de cidadania que chamou de negativa, o qual seria bem explicado na frase de um participante da Revolta de 1904: “Com o disse a um repórter um negro que participara da Revolta: o importante era mostrar ao governo que ele não põe o pé no pescoço do povo” (CARVALHO, 2012, p. 75).

Seria equivocado dissociarmos o movimento rebelde de 1904 das mudanças que estavam ocorrendo na estrutura urbana da cidade, as quais terminaram por ser feitas de forma violenta e arbitrária:

Rodrigues Alves lhe concedeu então carta branca por meio da lei de 29 de dezembro de 1902, que criava um novo estatuto de organização municipal para o Distrito Federal. A lei era equívoca, arbitrária e visivelmente anticonstitucional, atribuindo poderes tirânicos ao prefeito e retirando qualquer direito de defesa à comunidade. (SEVCENKO, 2018, p. 50).

Parece-nos que a cidade do Rio de Janeiro entre fins do XIX e o nascer do século XX estava mergulhada num caos urbano, social, político e econômico, situação perfeita para a eclosão de insatisfação e manifestações que poderiam tomar proporções que nunca se saberia por completo qual fim teria e quais as consequências. Para implementar a vacinação obrigatória, o governo republicano lançou mão do seu poder coercitivo e determinou que deveria ser feita de forma rápida e com o maior alcance possível. José Murilo de Carvalho (2012) assinala que, mesmo desprovidos dos direitos de participação política, muitos tinham noção, ainda que reduzida, sobre seus direitos e limites do poder do Estado:

Em todas essas revoltas que se deram a partir do início do Segundo Reinado verifica-se que, apesar de não participar da política oficial, de não votar, ou de não ter consciência clara do sentido do voto, a população tinha alguma sobre direitos dos cidadãos e deveres do Estado. O Estado era aceito por esses cidadãos, desde que não violasse um pacto implícito de não interferir em sua vida privada, de não desprestigiar seus valores, sobretudo religiosos. (CARVALHO, 2012, p. 75).

Ao adotar em outubro de 1904 a vacinação obrigatória, o governo da República deu aos seus opositores – jacobinistas, florianistas e monarquistas – a possibilidade da crítica e de uma ferrenha campanha, na qual alegavam a violação da liberdade dos indivíduos e que as autoridades deveriam deixar que cada indivíduo decidisse sobre a necessidade ou não da vacinação.

Figura 3: Charge sobre o contexto no Rio em 1904



Fonte: Rio de Janeiro (2006, p. 32).

Entretanto, havia na sociedade da capital federal indivíduos que, ao observarem a necessidade da vacinação, reconheciam a sua importância, mesmo que o governo estivesse agindo de forma arbitrária e despótica. No senado, Alfredo Ellis (SP), em discurso, afirmava que a recusa em tomar a vacina, usando como alegação

a consciência e liberdade individual, não poderia prosperar ou ser aceita, pois estaria em confronto direto com o direito da coletividade, colocando todos em situação de perigo iminente (WESTIN, 2019), mesmo que reconhecesse que a forma como se dava era violenta.

Uma sociedade abandonada e desprovida de qualquer assistência estatal, vivendo de forma bastante precária, agora teria que se submeter de forma compulsória a uma decisão que não foi debatida ou esclarecida da sua importância. Naturalmente, houve resistência, aproveitada por setores político de oposição ao governo, os quais usavam os jornais na propagação de ideias contrárias ao projeto de vacinação.

Os Jornais representavam o principal meio de comunicação da sociedade daquele período. Assim, através das suas páginas, os grupos políticos agiam para influir nas decisões da população do Rio de Janeiro, como foi o caso do Jornal Correio da Manhã:

Mas o Correio da Manhã não estava sozinho na oposição. Vislumbrando a chance de voltar ao poder, o movimento monarquista, liderado por Afonso Celso de Assis Figueiredo, o Visconde de Ouro Preto – que chefiara o último Conselho de Ministros do Segundo Reinado – usou como pôde a divulgação das notícias nos jornais para desestabilizar o governo republicano. Afonso Celso colaborava em vários jornais da capital federal. E o Jornal do Brasil tinha como sócios comendadores, viscondes, conselheiros e barões da extinta dinastia de Bragança, deposta em 1889. O jornal Commercio do Brasil, dirigido pelo deputado positivista Alfredo Varella, posteriormente acusado pelo governo da República de ser um dos líderes da Revolta da Vacina, era financiado pelos monarquistas. Devido aos violentos ataques, o Commercio acabou suspenso pelo governo. (RIO DE JANEIRO, 2006, p. 66).

Como podemos ver, havia toda uma oposição que sabia e reconhecia a importância dos jornais como meio de divulgação das ideias e dos protestos que podiam ser feitos contra o governo através das páginas desses periódicos. Além da oposição feita pelas gazetas da capital federal, não podemos esquecer que o movimento também teve um cunho cultural/conservador, já que no início da República a maioria da população do Brasil vivia no campo, com as tradições e os costumes ainda bem assentados numa base católica, muito conservadora com relação ao corpo. Fica evidente que esse pudor paira especificamente sobre o corpo feminino, como aquele que só pode ser visto pelo marido e em ambiente privado, no “aconchego” do lar.

A possibilidade de um vacinador tocar aquele corpo sagrado parecia inaceitável. Parece existir aqui uma disputa sobre corpo feminino, tendo em vista como

e quem deveria ter acesso a ele. Era comum os jornais usarem dessa representação sagrada do corpo feminino para atacar a campanha de vacinação.

Figura 4: Charge sobre vacinação em 1904



"A Sra. já foi vacinada?"

"Sim, na noite do casamento!"

(Avenida. 08/10/1904: charge de Sil).

Fonte: Rio de Janeiro (2006, p. 39).

Sevcenko assim nos fala:

Também ele se dirigia à oposição e lembrava o horror de uma sociedade de moral extremamente recatada – lembremos que os braços de Capitu, segundo Machado de Assis, foram proibidos, pelo marido, de aparecer nus em público – de ver suas mulheres, mães, irmãs, filhas, tias, avós terem expostas e manipuladas por estranhos partes íntimas do corpo, cuja simples menção em público vexava e constrangia a todos: braços, coxas, nádegas. Bradava ele, com fúria, na Câmara dos Deputados: "lei obscena" [...]. (SEVCENKO, 1993, p. 15).

Como podemos notar nas citações feitas, a recusa da vacina não se dava apenas pelo desconhecimento ou pela falta de comunicação mais eficaz sobre a necessidade da imunização, mas concorre, também, a violência estatal e a capacidade de percepção da população da capital federal de que a forma desrespeitava as suas tradições e costumes. Além do discurso de obrigatoriedade, que atingia a liberdade, e da percepção de que a aplicação violava os bons costumes,

via-se também desconfiança com relação à eficácia, sendo talvez essa última a questão menos abordada nos debates travados para a situação aqui estudada:

Em 1904, o maior obstáculo foi a rejeição popular às práticas violentas empregadas pelas autoridades da Saúde Pública e pelos vacinadores, que envolviam até mesmo o uso da força policial para obrigar o comparecimento dos vacinados, em data marcada, para a verificação e extração de líquido da pústula. Intelectuais de renome engajaram-se na campanha contra a varíola [...]. (RIO DE JANEIRO, 2006, p. 19).

Mesmo assim, parece-nos que a desconfiança com relação à segurança e eficácia influenciou na aceitação da vacina pelos habitantes da capital federal, principalmente através da campanha exercida pelos jornais opositores, como foi o caso do jornal *Correio da Manhã*. Entendiam e passavam a ideia de que a vacina representava uma injeção de “veneno” no corpo.

Com a divulgação da notícia da vacinação obrigatória pelo jornal *O Dia*, em 9 de novembro de 1904, a agitação começa a se espalhar por toda a cidade. Entre os dias 10 e 20 de novembro, houve conflitos envolvendo as forças policiais e os manifestantes, deixando oficialmente um número de 23 mortos e 67 feridos.

A revolta popular contra a vacinação obrigatória, entre o dia 10¹⁴ e 20 de novembro, transformou as ruas da capital federal num verdadeiro palco de guerra. Discursos inflamados, ajuntamentos, confrontos, prisões e mortes marcaram profundamente esse movimento tão espontâneo, tão previsível, que para muitos jornais seria a mais terrível das revoltas populares da República (RIO DE JANEIRO, 1904).

O movimento parecia se mover de forma muito natural, sem um objetivo específico ou com lideranças capazes de canalizar toda a fúria dos revoltosos no sentido de uma transformação profunda, trazendo-lhes muito mais do que o fim da vacinação obrigatória. Assim, depois da derrota, indistintamente terão que enfrentar a arrogância e violência do aparato estatal.

Depois de vários dias de depredações, confrontos com a polícia, prisões e mortes, o movimento rebelde termina. Dessa forma, é chegada a hora dos ajustes de contas e de colocar em prática não só a prisão indistinta dos “participantes”, mas fazendo uma limpeza, agora de gente, tal qual tinha sido feita na estrutura urbanística da cidade:

¹⁴ No dia anterior, o jornal *A Notícia* divulga a forma como seria feita a vacinação obrigatória.

A violência policial se distingue não só pela sua intensidade e amplitude, mas sobretudo pelo seu caráter difuso. Não importava definir culpas, investigar suspeitas ou conduzir os acusados aos tribunais. O objetivo parecia ser mais amplo: eliminar da cidade todo o excedente humano potencialmente turbulento, fator permanente de desassossego para as autoridades. (SEVCENKO, 2018, p. 72).

A partir de então, toda a gente considerada perigosa pela elite da capital federal e pelas autoridades poderia ser punida de forma muito violenta e sumariamente. O outro, perigoso, tinha agora que se sujeitar à mão pesada da repressão, da discriminação social, racial e econômica. A cidade e o seu espaço elitizado estariam livres ao uso descompromissado da parte mais rica.

Tomamos como uma maior orientação ao escrevermos sobre a Revolta da Vacina a obra do historiador Nicolau Sevcenko (2018). Ao falar dos mortos, Sevcenko é categórico ao dizer que é “impossível contar”, já que muitos foram presos e enviados para o Acre ou Ilha das Cobras, onde dificilmente conseguiam sobreviver às violências sofridas e aos maus tratos.

Diante da forte pressão feita pelo movimento de 1904, o governo recua na vacinação obrigatória. Como consequência, segundo dados dos estudiosos, a contaminação da varíola volta a crescer a partir 1908:

Em 1904, cerca de 3.500 pessoas morreram de varíola no Rio de Janeiro. Dois anos depois, esse número caía para nove. Mas o resultado da suspensão da lei que determinara a obrigatoriedade da vacinação antivariólica se fez sentir em 1908, quando um violento surto da doença assolou o Rio de Janeiro, fazendo 6.550 vítimas. Apesar disso, a regulamentação da Lei da Vacina Obrigatória foi sendo protelada. (RIO DE JANEIRO – RJ, 2006, p. 50).

Na década de 1970, foi criado no Brasil o programa nacional de imunização, que transformou o Brasil em uma referência global sobre esse tema. Algumas doenças foram erradicadas ou controladas graças a essa política, entretanto, iniciado o século XXI, no Brasil, assim como em diversas partes dos continentes, a discussão sobre vacinas voltou a fazer parte do cotidiano de milhares ou milhões de pessoas ao redor do mundo, fazendo com que aquele debate sobre vacinas, que vimos outrora, entrasse na ordem do dia.

Os debates não ficaram restritos, como também aconteceu em 1904, aos círculos científicos-sanitários, voltando a fazer parte das disputas políticas entre grupos partidários diferentes e antagônicos. De um lado, havia as pessoas que defenderam a vacina e sua aplicação, do outro, pessoas contrárias.

Já antecipo ao leitor que, ao analisarmos os discursos contrários à aplicação da vacina, encontraremos ideias muito parecidas como a que tivemos em 1904. Esse debate veio à tona com o surgimento, em fins de 2019, de um novo coronavírus desconhecido dos cientistas, denominado de SARS-CoV-2, causador da doença denominada de Covid-19, que provoca infecção aguda grave. Coronavírus são vírus encontrados em diversos animais, como homens, camelos, gatos, morcegos etc.

A área inicial do surgimento e da infecção humana do novo coronavírus foi a cidade chinesa de Wuhan:

A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.

O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos.

Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo o homem, camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente os coronavírus de animais podem infectar pessoas e depois se espalhar entre seres humanos como já ocorreu com o MERS-CoV e o SARS-CoV-2. Até o momento, não foi definido o reservatório silvestre do SARS-CoV-2. (<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus-em-05/03/2022>).

Como vimos na citação, a China foi o palco do surgimento da Covid-19, sendo detectados os primeiros casos em 2019. No entanto, o grande potencial de propagação fez com que, já no início de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarasse em janeiro emergência de saúde pública, alertando as nações que essa doença se espalharia de forma muito rápida.

Em março de 2020, a OMS caracterizou a Covid-19 como pandemia. O termo não se refere propriamente a uma doença específica, estando relacionada muito mais à sua capacidade de abrangência internacional de uma enfermidade¹⁵. O site do Butantan traz a seguinte definição:

Uma enfermidade se torna uma pandemia quando atinge níveis mundiais, ou seja, quando determinado agente se dissemina em diversos países ou continentes, usualmente afetando um grande número de pessoas. Quem define quando uma doença se torna esse tipo de ameaça global é a Organização Mundial da Saúde (OMS). Uma pandemia pode começar como um surto ou epidemia; ou seja, surtos, pandemias e epidemias têm a mesma origem - o que muda é a escala da disseminação da doença.

¹⁵ <https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/entenda-o-que-e-uma-pandemia-e-as-diferencas-entre-surto-epidemia-e-endemia> (acesso em 05 de março de 2022).

No Brasil, os primeiros casos foram registrados em fevereiro de 2020 e as primeiras mortes aconteceram em março. Inicialmente e ainda hoje, há muitas dúvidas com relação à origem do Sars-Cov2, não existindo uma resposta precisa sobre seu surgimento. A notícia mais clara que temos é o sobre o local de aparecimento, mas até 2022 não se sabe de qual animal teria partido a propagação do novo coronavírus.

Cientistas chineses, com a participação de outras nações, a partir da orientação da OMS, fizeram trabalhos na tentativa de decifrar o hospedeiro possível de onde teria partido a contaminação do novo coronavírus:

No final de março, a OMS divulgou um relatório de 120 páginas, desenvolvido por cientistas da China e de outras partes do mundo, que reforçou a origem natural da epidemia. A tese mais aceita diz que o vírus passou do morcego para um mamífero intermediário, e dele para o ser humano. A transmissão de um morcego diretamente para um humano também foi apontada como uma hipótese possível e provável.

O relatório ainda afirmou que a passagem do vírus para humanos por meio de produtos alimentícios é possível, porém uma hipótese remota. Já a possibilidade de o vírus ter escapado acidentalmente do Instituto de Virologia de Wuhan foi classificada como “extremamente improvável”. De acordo com o diretor-geral da OMS, no entanto, o relatório era um começo no caminho de determinar com precisão a origem do vírus, e não um fim. (SÃO PAULO, 2022).

Pelo fato de os primeiros casos terem surgido na China, apareceram várias teorias, uma delas afirmando que teria o Sars-Cov-2 sido criado em laboratórios chineses como um projeto de dominação comunista. Observamos que o surgimento dessa teoria, assim como outras, envolvendo ou não a Covid-19, está inserida numa tensa disputa econômica que existe entre a China e o Ocidente, especialmente com os Estados Unidos.

O então mandatário maior dos Estados Unidos, Trump, ainda em 2020 declarou que o coronavírus teria sido criado em laboratório da China, como podemos ver em notícia veiculada no pela CNN, que traz o seguinte título: “Trump se diz confiante de que Covid-19 pode ter surgido em laboratório chinês”¹⁶. Além da abrangência e dos danos à saúde das pessoas, a pandemia do novo coronavírus serviu com elemento na disputa ideológica, econômica e política entre a China e os Estados Unidos. “Vírus Chinês” foi uma expressão muito usada na tentativa de atribuir aos chineses a responsabilidade pela propagação da Covid-19.

¹⁶ <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/trump-se-diz-confiante-de-que-covid-19-pode-ter-surgido-em-laboratorio-chines/> acessado em 14/02/2022

No Brasil, a “informação” de que esse vírus teria sido criado com objetivos políticos e econômicos também ganhou destaque entre apoiadores do presidente da República. Afirmam os crentes nessa teoria que o vírus teria como objetivo desestabilizar o governo do presidente Jair Bolsonaro, possibilitando o retorno do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva ao cargo de presidente do Brasil.

Em matéria publicada no dia 20 de março de 2020, de autoria do escritor Mentor Muniz Neto, no portal da revista *Isto É*, há o seguinte diálogo:

Wesley está revoltado com o coronavírus, que para ele, é coisa do PT.
 – O senhor não acha muita coincidência esse vírus aparecer justo agora que o Lula tá solto? Pergunta.
 – Mas o coronavírus apareceu na China! O que o Lula tem a ver com isso?
 – Ah, faz favor. O senhor não sabe? China, Cuba, Venezuela, Lula, é tudo a mesma coisa. Wesley responde indignado e se ajeita no volante do Honda Civic. Desde o ano passado, quando foi demitido do escritório de engenharia, Wesley trabalha como motorista de Uber.
 – Então explica, como é que o Lula pode ter culpa nisso? Indaga o passageiro. Wesley faz que não com a cabeça, decepcionado com a ignorância do cliente.
 – Mas o senhor é muito ingênuo, né? Você... posso chamar o senhor de você, né? Você tem que entender que comunistas são uma coisa só, entende? Estão todos conectados. Wesley tira as mãos do volante, acaricia uma esfera imaginária com as mãos e continua, é tudo a mesma coisa. Eles querem dominar o mundo, então eles se falam e combinam essas coisas. Já viu se tem coronavírus em Cuba? Não tem. Eles tão tudo mancomunado e o Lula é o homem deles no Brasil. Só não vê quem não quer. (MUNIZ NETO, 2020).

As análises sobre novo coronavírus, desde o início, como podemos observar, saíram do âmbito da ciência da saúde e foram parar no campo político, sem nenhum pudor, muito mais como narrativa sem certezas científicas e teorias de conspiração, tanto aqui como em outras partes do globo.

A política, ou melhor, os políticos nem sempre precisam das evidências científicas nas afirmações que são feitas. No fundo, o que interessa é a mobilização e o engajamento que essas afirmativas são capazes de provocar nos apoiadores.

Aqui, podemos, do ponto de vista político, ver que o surgimento da Covid-19 teve/tem uma profusão de interpretações, as quais se relacionam ao contexto próprio de cada nação, diferentemente do que aconteceu com as epidemias anteriores e principalmente com aquela que estamos destacando no nosso trabalho: epidemia de varíola e a Revolta da Vacina de 1904.

Observamos que a vacinação obrigatória decretada em 1904 foi o principal trunfo político dos opositores ao governo do Prudente de Moraes¹⁷. Aqui e agora,

¹⁷ Foi presidente do Brasil entre os anos de 1894 e 1898.

percebemos que a pandemia do novo coronavírus foi inserida numa disputa político-partidária que teve como pano de fundo a disputa comercial e ideológica entre os Estados Unidos e a China.

Além dessa disputa, entendemos que há outras variáveis para a compreensão desse contexto: ascensão de grupos políticos de extrema direita, esgotamento de soluções socioeconômicas liberais, globalização de pressupostos culturais ocidentais, entre outros.

Certamente, as ideias criadas sobre a origem do novo coronavírus serão adaptadas para o debate eleitoral que vivemos. No Brasil, o “vírus chinês”, na visão dos apoiadores do presidente da República, foi criado para dificultar seu governo, possibilitando o retorno do ex-presidente Lula.

Além das questões político partidárias para o uso do termo “vírus chinês”, temos também uma outra consequência, a xenofobia, que, segundo Dayse Ventura, a utilização de tal expressão representa:

A pandemia não pode servir como um salvo-conduto para o racismo e para a xenofobia, não apenas por um imperativo ético, mas igualmente porque o estigma reduz a eficiência da resposta à doença. Em termos de saúde pública, a segurança de um território depende, em grande parte, da sua capacidade de compreender, respeitar e acolher. Assim, enquanto o mundo conta milhões de pessoas infectadas e centenas de milhares de mortos pela Covid-19, o uso irresponsável, por ignorância ou malícia, de expressões que personificam o vírus e a doença constitui uma dimensão de infâmia adicional às políticas de extermínio de populações vulneráveis, resultantes de condutas ativas ou omissivas de autoridades públicas que estão em curso durante a pandemia. (VENTURA, 2020).

Com o avanço da contaminação e aumento do número de mortes no Brasil e em outras nações, os cientistas e a OMS passaram a divulgar e propor que as nações adotassem protocolos sanitários para impedir o avanço da contaminação e do número de internados, algo que poderia sufocar os sistemas de saúde. Entre as medidas que foram apontadas pelos cientistas e estudiosos, tivemos e ainda temos: distanciamento social, uso de máscaras, higienização das mãos, isolamento social, entre outras.

Novamente, a disputa política foi usada como justificativa para a aceitação ou não dessas medidas, sendo o distanciamento social o mais questionado, porque, segundo algumas pessoas, implicaria no fechamento de boa parte das atividades econômicas e traria prejuízos políticos ao governo do presidente da República.

Em matéria publicada no portal *Poder 360*¹⁸ no dia 17 de maio de 2021, o presidente falou a seguinte frase: “Tem idiotas até hoje em casa”. O isolamento e distanciamento social foi, entre as medidas adotadas por estados e municípios, o mais criticado pelo chefe do poder executivo federal e seus apoiadores.

Essas medidas não foram adotadas apenas no Brasil, já que outras nações como Estados Unidos, França, Portugal etc. adotaram o isolamento social, fechando bares, restaurantes, escolas e atividades comerciais não essenciais por um determinado período. Não foi um fenômeno apenas brasileiro.

O *site* G1 do dia 18 de novembro de 2020 traz a seguinte chamada: “Prefeito de Nova York decreta o fechamento de escolas para conter novo avanço da Covid-19”. Vejamos alguns trechos da matéria jornalística:

O prefeito de Nova York, Bill de Blasio, decretou nesta quarta-feira (18) o fechamento das escolas públicas para conter um novo avanço da epidemia de coronavírus na cidade. A medida já passa a valer a partir de quinta-feira (19).

Na última semana, cerca de 3% dos testes para Covid-19 na cidade de Nova York deram positivo”, disse de Blasio em uma rede social. “Infelizmente isso significa que as escolas públicas estarão fechadas a partir de amanhã, quinta-feira, 19 de novembro, como sinal de um excesso de precaução. (G1, 2020).

O isolamento social e o distanciamento social foram tentativas para conter o avanço da pandemia, sendo adotadas em diversas partes do mundo. Aqui, o fechamento das atividades não essenciais entrou no radar das disputas político-ideológicas, sendo usado para atacar opositores ou para elogiar aliados. Como tudo na nossa sociedade, o tema foi polarizado e saiu do campo sanitário, invadido também pelas *fake news*.

O portal G1 analisou uma *fake news* em 17 de julho de 2020 que dizia que o infectado respirava o próprio ar contaminado e assim aumentaria a sua carga viral. A criação dessas *fake news*, obviamente, não pode ser analisada de forma isolada, tendo em vista que tentavam de forma equivocada desconstruir os discursos sanitários com propósitos políticos.

A divulgação das notícias falsas prejudicou as medidas adotadas pelos governos para conter o avanço da disseminação do coronavírus no Brasil. Essa foi a constatação de um estudo realizado pela Fiocruz:

¹⁸ Cf.: [https://www.poder360.com.br/governo/bolsonaro-critica-quem-faz-isolamento-tem-idiotas-ate-
hoje-em-casa/](https://www.poder360.com.br/governo/bolsonaro-critica-quem-faz-isolamento-tem-idiotas-ate-hoje-em-casa/) (Acessado em 15 de fevereiro de 2022).

Segundo Claudia, além de colocar vidas em risco, a disseminação de notícias falsas relacionadas ao novo coronavírus contribui para o descrédito da ciência e das instituições globais de saúde pública, bem como enfraquece as medidas adotadas pelos governos no combate à doença. Por isso a importância da realização de estudos sobre a temática. “Precisamos redobrar a atenção ao receber informações nas redes sociais que não apresentem a fonte oficial e fazer uma leitura crítica antes de compartilhar qualquer conteúdo”, alerta a pesquisadora. (FIOCRUZ, 2020).

Ao mesmo tempo em que a doença avançou no ano de 2020, com aumento de infectados, hospitalizados, crescia exponencialmente a divulgação das *fake news*, através das mídias sociais, com *Facebook*, *Instagram* e *WhatsApp*. Através da rede mundial de computadores, as notícias circularam e circulam com uma velocidade incrível e com uma alta capacidade de tocar a razão, o coração e as mentes dos receptores.

A propagação rápida do novo coronavírus provocou uma corrida dos principais laboratórios do mundo para o desenvolvimento de um imunizante que pudesse neutralizar e proteger a população mundial contra o Sars-CoV-2. As grandes corporações farmacêuticas e os órgãos governamentais passaram ainda no ano de 2020, precisamente no segundo semestre, a fornecer vacinas para proteção das pessoas.

No Brasil, o instituto Butantan, em parceria com a empresa chinesa Sinovac, anunciou em junho de 2020 que participaria e desenvolveria testes no Brasil para demonstrar a eficácia do imunizante contra o Sars Cov-2, denominada de CoronaVac. O processo para liberação da vacina produzida pelo Sinovac e distribuída pelo Butantan, como não poderia ser diferente, também provocou grandes ruídos nas redes sociais e na sociedade. Seria “inadmissível” que uma vacina produzida na China pudesse ser comprada e distribuída pelo Ministério da Saúde do Brasil.

Havia diversos entraves políticos, ideológicos e culturais contra a CoronaVac. O presidente Jair Bolsonaro por diversas vezes colocou em dúvida a compra ou eficácia desse imunizante. O portal *Saúde Ig*, em 18 de janeiro de 2021¹⁹, fez um compilado de frases em que o presidente desacreditava essa vacina. Expressões como “não é daquele outro país”, “não será comprada”, “mandei cancelar” etc. circularam entre os pronunciamentos do mandatário.

¹⁹ Cf.: <https://saude.ig.com.br/2021-01-18/relembre-10-vez-que-bolsonaro-ataco-a-coronavac.html> (Acesso em 16 de fevereiro de 2022).

Devemos também salientar que essa objeção feita pelo presidente da República não está relacionada unicamente ao país de origem, que seria uma nação comunista, e fez e faz parte do discurso dos seus apoiadores, muito utilizada na eleição presidencial de 2018, que é a luta contra o comunismo. Não há espaço e nem é o objetivo do presente trabalho discutir e conceituar todos os termos aqui utilizados, sendo assim, não iremos aqui debater as confusões teóricas sobre comunismo e sua relação com o regime político adotado na China.

Na visão do presidente e seus apoiadores, seria um absurdo que viesse da China o primeiro imunizante contra a Covid-19. Esse debate, entretanto, mostrou que boa parte da indústria farmacêutica e produtos para a saúde que usamos tem origem nesse país.

Uma outra questão envolvendo essa vacina e o início da vacinação no Brasil era sobre quem estava à frente das negociações com o laboratório chinês, o Instituto Butantan, importante centro de pesquisas biomédicas do Brasil, que tem sua origem entre o final do século XIX e início do XX. A origem do Instituto Butantan está ligada à criação do laboratório Serumtherápico, localizado na fazenda Butantan. Esse laboratório teve sua origem vinculada à produção do soro para combater a peste bubônica, doença que assolava a cidade nesse período. Como podemos perceber, o Butantan tem experiência secular na produção e pesquisas sobre vacinas.

Se esse laboratório tem experiência e conhecimentos na área, por que essa resistência? A resistência tem relação com as disputas eleitorais para o executivo federal, previstas para o ano de 2022, entre outubro e novembro. O Instituto Butantan é ligado diretamente ao governo de São Paulo, que está sob comando do governador João Doria, com mandato iniciado em 2019 e previsto para terminar em 2022, possível candidato a presidente da República pelo Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB).

Vale registrar que ambos os políticos, presidente Jair Bolsonaro e governador João Doria, foram aliados na corrida presidencial de 2018. Como podemos observar, todos esses embates envolvendo a vacina CoronaVac vão além das questões meramente técnicas.

Um outro ponto que devemos abordar diz respeito a uma questão cultural que existe entre os brasileiros, principalmente a nível do senso comum, sobre a qualidade dos produtos de origem chinesa, os quais são compreendidos como sem qualidade ou de produção duvidosa. Essa percepção também foi utilizada com conotação

política para embaraçar o desenvolvimento da vacina CoronaVac, chamada pejorativamente de VACHINA.

A partir das análises de notícias veiculadas em portais e jornais, o desenvolvimento de outras vacinas em países indicados como “indústria confiável” não foi suficiente para diminuir o discurso antivacina no Brasil, sendo as críticas antivacina, agora, de outra natureza para justificar tal atitude. Ao mesmo tempo que a Covid-19 avançava no Brasil, vacinas de outros laboratórios foram apresentadas. Não cabe aqui fazer um relatório das vacinas que foram disponibilizadas contra a SARS-CoV-2. Nosso destaque maior para a *CoronaVac* se dá por ter sido a vacina envolvida em várias notícias falsas, envolvendo diretamente questões político-ideológicas no contexto brasileiro.

No Brasil, a primeira pessoa a ser vacinada foi uma enfermeira do estado de São Paulo, chamada Mônica Calazans. Por tudo que já falamos, o evento de primeira aplicação da vacina contra Covid-19 transformou-se em um acontecimento político, capitaneado pelo governador de São Paulo, João Dória. O portal de notícias *CNN Brasil*²⁰ trouxe a seguinte manchete no dia 07 de janeiro de 2021: “Governistas admitem vitória de Doria com vacina e defendem mudança de rumo”.

Todas essas discussões e disputas terminaram por atrasar a vacinação no Brasil, em relação ao que vinha acontecendo em outras nações. Em abril de 2021, o Brasil ocupava a posição número 56 entre as 166 nações e territórios:

É preciso explicar que a conta em relação à vacinação no Brasil pode ser feita de maneiras diversas. Ao somar o total de doses aplicadas, o Brasil aparece em 5º lugar no ranking global de dados oficiais compilados pela Universidade Oxford - patamar esperado para o 6º país mais populoso do mundo. No entanto, ao considerar o número de doses aplicadas a cada 100 habitantes, o Brasil cai no ranking. Nesse caso, o país aparece em 56º entre 166 nações e territórios, conforme noticiado pela CNN na quarta, 21. Sendo assim, é preciso questionar: Por que o Brasil está atrasado na vacinação? (<https://rollingstone.uol>. REDAÇÃO, 2021).

Parece-nos que o movimento antivacina foi impulsionado no final do século XX a partir da publicação de um artigo polêmico do médico inglês Andrew Wakefield, na revista *Lancet* (1998). Na publicação, esse médico fazia uma associação entre o espectro autista e a vacina do tríplice viral - sarampo, caxumba e rubéola.

²⁰ Cf.: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/governistas-admitem-vitoria-de-doria-com-vacina-e-defendem-mudanca-de-rumo/> Acesso em 18/02/2022.

Figura 5: Charge sobre antivacinas



Fonte: <https://www.arca.fiocruz.br/>

Tal “alerta” foi o suficiente para provocar um alarme global sobre a utilização de vacinas, fazendo com o número de crianças vacinadas caísse nas décadas posteriores e até algumas doenças, que já estavam praticamente erradicadas, voltassem a preocupar as autoridades sanitárias.

Em 2018, o jornalista britânico Brian Deer foi entrevistado pelo jornal *Estado de São Paulo*, cujo texto foi reproduzido em parte pelo site *Correio Brasiliense* na data de 17 de setembro de 2018. Na entrevista, o jornalista mostra que as afirmações de relação entre **espectro autista** com a vacina tríplice viral tinham como objetivo conseguir provas para que algumas famílias pudessem processar as fabricantes de vacinas:

Quando entrevistei essa ativista, mãe de uma das crianças do estudo, vi que as informações que ela me passava não batiam com nenhum dos casos relatados na pesquisa. Achei estranho e fui procurar quem tinha financiado esse estudo. Foi então que descobri que Wakefield havia sido contratado por

advogados para produzir dados contra a vacina para que eles pudessem ganhar dinheiro processando os fabricantes do produto", resumiu Deer, em entrevista exclusiva ao jornal O Estado de S. Paulo, concedida na semana passada, quando esteve em São Paulo para participar de um seminário do Instituto Butantã sobre os desafios da educação e da comunicação sobre vacinas. (CORREIO BRAZILIENSE, 2018).

Somente em 2010, o médico Wakefield teve seu registro cassado e a revista Lancet revogou a publicação do artigo.

Com a Covid-19 e o início da vacinação em 2021, surgiram vários boatos: vacinas podem causar fibromialgia e Alzheimer, vacinas contra a Covid-19 são mais perigosas que o próprio vírus, vacina tem como objetivo matar seres humanos, profissionais de saúde morrem por ataque cardíaco em decorrência da vacina, Butantan não confirma eficácia da CoronaVac em idosos, vacinas de RNA mensageiro vão provocar morte em massa entre idosos. Esses são só alguns exemplos de notícias falsas veiculadas nesse período da pandemia do novo coronavírus. Evidentemente, algumas dessas notícias parecem surreais e difícil acreditar, mas circularam e circulam livremente pelas mídias sociais. O *site* Avaaz traz uma pesquisa realizada no Brasil, Estados Unidos e Itália, sendo entrevistadas 2001 pessoas, de forma virtual, entre 18 e 65 anos, no período de 9 a 15 de abril de 2020:

A pesquisa foi conduzida virtualmente com pessoas entre 18 e 65 anos e foram entrevistadas 2001 pessoas no Brasil, 2002 na Itália e 2000 nos Estados Unidos, entre os dias 9 e 15 de abril de 2020. A margem de erro é de 2,2% para cada país. Nessa pesquisa, a Avaaz selecionou 9 afirmações sobre o coronavírus e as apresentou aos entrevistados, apenas em formato de texto: duas eram afirmações baseadas em informações corretas e sete eram conteúdos falsos desmentidos por verificadores de fatos independentes. (AVAAZ, 2020).

Ao analisarem as respostas da pesquisa, os investigadores descobriram que no Brasil cerca de 94% dos entrevistados tiveram conhecimento de pelo menos uma notícia falsa, contra 95% dos Estados Unidos e 83% da Itália. É importante notar que as notícias falsas impactaram no atraso e na recusa de muitos em tomar a vacina. No entanto, a recusa não tem relação só com a questão das *fake news*, uma vez que algumas pessoas, ao que parece, não aceitam tomar a vacina muito mais por questões ideológicas, políticas, religiosas etc.

Mesmo assim, algumas pesquisas demonstraram que boa parte dos brasileiros estava disposta a se imunizar contra a Covid-19. A *BBC Brasil* trouxe pesquisa feita na América Latina sobre a aceitação da vacina contra Covid-19, realizada pelo Banco Mundial e pela ONU, mostrando que no país as pessoas estão mais vacinadas e

menos propensas a rejeitarem a imunização. Foi o que mostrou a pesquisa divulgada em 29 de novembro de 2021:

Segundo o estudo, enquanto a taxa média de hesitação vacinal na América Latina está em torno de 8%, no Brasil, ela é menos do que a metade, cerca de 3%. De outro lado, enquanto na média, 51% dos latino-americanos já estão imunizados contra a covid-19, no Brasil, o percentual ultrapassa os 80%.

Os dados indicam que as repetidas declarações do presidente Jair Bolsonaro que lançam dúvidas sobre a segurança e a eficácia da imunização não encontraram aderência na população brasileira, mesmo entre seus apoiadores. (SANCHES, 2021).

Acredito que, ao avançarmos na vacinação no Brasil em 2021²¹, dois discursos merecem nossa atenção, sendo no contexto os mais eficazes do movimento antivacina: a questão da liberdade individual e a rapidez com que as vacinas contra Covid-19 foram feitas. Esmiuçar esses dois aspectos seria essencial. Algumas pessoas são contrárias à vacinação obrigatória por acharem que a obrigatoriedade está ferindo a liberdade individual, enquanto outras afirmam que não tomaram ou não tomarão a vacina por não quererem ser cobaias.

Ao pesquisarmos sobre o conflito entre o direito individual e a obrigatoriedade da vacinação, por óbvio que cairemos na seara da discussão jurídica, já que são usados como justificativa para não aceitarem a aplicação do imunizante: os dispositivos constitucionais presente na Carta Magna de 1988, especialmente no Art. 1, que trata da dignidade da pessoa humana, e no Art. 5º, inciso 10, que trata da preservação da intimidade. Entretanto, ao mesmo tempo que a Constituição Federal de 1988 preserva as garantias individuais, também obriga o Estado a garantir saúde, como podemos ver no seu Artigo 196: “A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação”.

É justo alguém recusar a vacina alegando um atentado à sua liberdade individual e assim colocar em risco a integridade ou eficácia que a vacinação pode ter ao atingir o maior número de indivíduos? O Estado pode obrigar a um cumprimento de obrigação que atinge as liberdades individuais?

²¹ Segundo informação publicada no dia 29 de dezembro de 2021, no site do MS, cerca de 80% da população alvo já teria sido vacinada. Disponível: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2021/12/brasil-tem-80-da-populacao-alvo-com-duas-doses-de-vacina-contr-a-covid-19> (Acesso em 06 de março de 2022).

Em trabalho intitulado “SAÚDE PÚBLICA: a liberdade individual e a compulsoriedade da vacinação”, Carlos Augusto Motta Murrer e Débora Louíse Silva Ferraz nos dizem:

Colocando lado a lado a liberdade individual e a saúde pública, fica claro que esta possui maior prevalência que aquela. A recusa injustificada à vacinação diz muito sobre aspectos como civilidade, respeito ao próximo e responsabilidade social, dado que a partir daí podem ser desencadeados males não só à vida de quem não se submete a tal cuidado, mas também à sociedade como um todo, implicando resultados negativos na vida daqueles que por motivo de saúde não podem ser vacinados (imunodeprimidos, por exemplo), na erradicação de doenças e até na economia do país. (FERRAZ; MURRER, 2020, p. 112-113).

Como podemos observar, não faz sentido, quando olhamos do ponto de vista da coletividade, a afirmação de que a vacinação e a exigência de tomar a vacina importaria numa grave violação aos direitos individuais, já que estes não podem colocar em risco a saúde coletiva. Ao lado desse argumento, temos o outro, baseado no desenvolvimento das vacinas em um curto espaço de tempo.

Aqui, precisamos, com relação à nossa realidade, chamar a atenção para o fato de essa justificativa ter dois momentos: a divulgação de que a primeira vacina que estaria à disposição do nosso sistema de saúde seria uma medicação produzida na China; em outro momento, há os discursos quando temos à disposição do MS vacinas desenvolvidas e produzidas na Europa e nos Estados Unidos. Como já comentamos, a primeira vacina contra Covid-19 que esteve disponível para aplicação no Brasil foi desenvolvida na China, a *CoronaVac*, sendo alvo de *fake news*, por aqui, pelas razões que já mencionadas em parágrafos anteriores. Porém, ao lado dessas questões ideológicas/políticas, foi questionado e divulgado que a *CoronaVac* não teria eficácia para proteger contra o vírus *Sars-Cov-2*.

Algumas informações davam conta que a *CoronaVac* teria uma eficácia de proteção menor que 50%, porcentagem aceita mínima aceita pela OMS para que um imunizante seja aprovado para uso na população. Sobre a questão da eficácia dessa vacina, o Instituto Butantan usou o *Twitter* para divulgar a seguinte informação:

É falsa a notícia que circula nas redes sociais de que a eficácia da Coronavac será questionada na Justiça. O Butantan também não recomenda a imunização com outras vacinas após receber a primeira ou segunda dose da Coronavac. Disseminar Fake News é crime e um desserviço à saúde. (BUTANTAN, 2021).

Segundo o instituto Butantan (2021), a eficácia da *CoronaVac* seria de 100% para os casos graves e moderados, 78% para os casos leves e 50,38% para os muito

leves. Em 25 de agosto de 2021, em matéria publicada pelo portal *Uol/Viva Bem*, foi abordada a seguinte informação: CoronaVac (Instituto Butantan) – “eficácia geral e contra a delta Eficácia geral 51% na prevenção de casos sintomáticos (2 doses) 100% na prevenção de doença grave (2 doses) 100% na prevenção de hospitalização (2 doses)” (ALMEIDA, 2021). Como podemos observar pelas informações apresentadas, a eficácia da *CoronaVac* está dentro e acima do que foi preconizado pela OMS como eficaz na proteção contra o Sars-Cov-2.

Em fevereiro de 2021, a vacina da Pfizer/BioNTech recebeu o registro definitivo da Anvisa. No início de maio de 2021, começou a distribuição no Brasil da vacina produzida pela farmacêutica *Pfizer/BioNTech*, feita a partir da união de dois laboratórios, um com sede nos Estados Unidos e o outro na Alemanha. No dia 12 de março de 2021, a Anvisa aprovou o uso da vacina do laboratório *Oxford/AstraZeneca*, imunizante produzido em parceria com o Instituto Fiocruz. Em 31 de março de 2021, a Anvisa autorizou a vacina *Janssen COVID19*.

Aparentemente, o movimento antivacina, que criticava a *CoronaVac* pela sua origem, iria se acalmar com a chegada de imunizantes produzidos por laboratórios com sede na Europa ou Estados Unidos, mas eis que passou a duvidar da eficácia, mesmo depois de órgãos internacionais terem aprovados o uso dessas vacinas, como foi o caso da aprovação da *Pfizer/BioNTech* em 23 de agosto de 2021 pela Agência reguladora dos Estados Unidos. Já em 29 de janeiro 2021, a Agência Europeia Medicamentos (EMA) aprovou definitivamente o uso da vacina *Oxford/AstraZeneca*.

A partir de então, esqueceram a origem da vacina e passaram a questionar a rapidez, afirmando que não havia estudos suficientes e que não iam ser cobaias de experiências. Porém, todas as vacinas que foram aplicadas no Brasil e que estão à disposição dos brasileiros passaram por aprovação do órgão regulador – a ANVISA.

Encontramos no *Facebook*, na página “O lado obscuro das vacinas”, postagem do dia 16 de agosto de 2021 com o seguinte título: “Estudo final dos atuais experimentos com a vacinação do covid, ano de 2023” (*Facebook*, 2022). A postagem supõe que as vacinas contra Covid-19, como a *Coronavc*, *Pfizer/BioNTech*, *Oxford/AstraZeneca* e a vacina da *Janssen*, ainda estariam em fase de teste, a qual iria até 2023.

O jornalista Pedro Prata, em matéria para o *Estadão*, publicada em 20 de agosto de 2021, com o título “Jogo de palavras: grupos falseiam a realidade ao dizer que vacinas são experimentais”, afirma que o objetivo era induzir as pessoas já

imunizadas a pensarem que foram usadas como experimentos para as vacinas. Vale notar que a mensagem analisada pelo jornalista foi extraída do *Instagram*, entretanto ao lermos a matéria, pelas semelhanças das datas, das vacinas em questão e pelo termos usados, vimos que se trata da mesma divulgada pela página do *Facebook*. Conforme alerta o jornalista,

Para argumentar que vacinas são “experimentais”, a autora da postagem utiliza as datas de conclusão definitiva dos estudos sobre os imunizantes, registradas no site do governo americano ClinicalTrials.gov — que podem chegar até 2023. No entanto, essas datas se referem ao término do prazo para acompanhamento dos voluntários, que pode durar até dois anos. Não é necessário aguardar todo esse tempo para obter os dados de segurança e eficácia, como explicaram especialistas ao Estadão Verifica. (PRATA, 2022).

Como podemos observar, ao divulgarem dados distorcidos os grupos que usam as redes sociais, o fazem com o intuito de fomentar dúvidas na população e para desinformar a partir de convicções meramente pessoais ou de grupos e baseados em teorias que parecem atingir em cheio os corações de certos indivíduos ao entrarem em contato com esse tipo de notícia.

4. APONTAMENTOS SOBRE A APRENDIZAGEM HISTÓRICA

4.1 Aprendizagem no ambiente escolar: aspectos gerais

A forma como os seres humanos aprendem e o modo como se ensina sempre estiveram presentes nos debates e no desenvolvimento de teorias explicativas sobre tal fenômeno. Nesse sentido, faremos uma breve explanação sobre a aprendizagem como conceito de aquisição de ferramentas psicológicas e culturais para o ser humano compreender o mundo natural, social e cultural no qual vive. O próprio contexto histórico se transforma no laboratório para a aprendizagem.

Pensamos que os ensinamentos de Vigotsky e a teoria sócio-histórica nos auxiliam no entendimento do conceito de aprendizagem. Entendo a importância dos objetos culturais, que não resume o processo de aprendizagem na figura do professor como mediador, o único mediador capaz de guiar jovens e crianças pelo caminho da aprendizagem:

Essa atitude fundamentadora da pesquisa também pode ser observada em Vygotsky, ao considerar que todo conhecimento é sempre construído na inter-relação das pessoas. Produzir um conhecimento a partir de uma pesquisa é, pois, assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento. (FREITAS, 2002, p. 25).

A teoria sócio-histórica percebe o conhecimento como uma relação entre sujeitos. Assim, é construído na mediação do outro, percebendo a impossibilidade de o pesquisador manter a neutralidade, que tem importantes impactos sobre a pesquisa, na qual o próprio pesquisador passa também por um processo de aprendizagem (FREITAS, 2009).

A teoria desenvolvida por Vigotsky entende o mundo como uma construção simbólica arbitrária e mediada por conceitos inteligíveis, através dos quais aprendemos a compreender a relação mundo/ser humano e ser humano/mundo:

Com o auxílio dos signos, o homem pode controlar voluntariamente sua atividade psicológica ampliar sua capacidade de atenção, memória e acúmulo de informações, como, por exemplo, pode se utilizar de um sorteio para tomar uma decisão, amarrar um barbante no dedo para não esquecer um encontro, anotar um comportamento na agenda, escrever um diário para não esquecer detalhes vividos, consultar um atlas para localizar um país etc. (REGO, 1995, p. 70).

Como observamos na citação, a aprendizagem é processada a partir da construção/aquisição e transformação do saber e conhecer, mediados por conceitos

que tornam possível a memorização, ou seja, o ser humano usa essa capacidade para arbitrariamente “desvendar” o mundo social, natural, político, cultural no qual está vivendo, sempre na mediação com o outro numa dimensão de tempo e espaço.

A escola, nesse processo de aprendizagem, desempenha um papel fundamental, já que Vigotsky, ao trabalhar a questão do aprendizado, demonstra

[...] dois níveis de desenvolvimento: um se refere às conquistas já efetivadas, que ele chama de nível de desenvolvimento real ou eletivo, e o outro, o nível" de desenvolvimento potencial, que se relaciona às capacidades em vias de serem construídas, conforme explicaremos a seguir. (REGO, 1995, p. 72).

O ser humano, por essa visão, possui uma capacidade natural de aprendizagem, que o distingue dos outros animais. Tais capacidades independem de mecanismos estruturais, possibilitando a aquisição de habilidades sem a mediação de um terceiro, ou seja, o que o teórico chamou de desenvolvimento real e que para muitos já seria representativo do seu desenvolvimento (REGO, 1995, p. 73).

Ao lado desse desenvolvimento real, temos o que Vigotsky denominou de desenvolvimento potencial, que resumidamente seria a capacidade de aprendizagem a partir do auxílio de um outro ser humano. A criança já possui as capacidades, mas precisa da ajuda de um outro elemento para alcançar o conhecimento desejado:

[...] o nível de desenvolvimento potencial também se refere àquilo que a criança é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa (adultos ou crianças mais experientes). Nesse caso, a criança realiza tarefa e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas. Como, por exemplo, uma criança de cinco anos pode não conseguir numa primeira vez montar sozinha um quebra-cabeças que tenha muitas peças, mas com a assistência de seu irmão mais velho ou mesmo de uma criança de sua idade, mas que já tenha experiência neste jogo, pode realizar a tarefa. Este nível é, para Vygotsky, bem mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que ela consegue fazer sozinha. (REGO, 1995, p. 73).

A relação entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial foi denominado de zona de desenvolvimento proximal ou potencial (REGO, p.73), a qual seria aquela que o aprendizado, inclusive o escolar, poderá atuar no sentido de a criança conseguir desenvolver cada vez mais atividades complexas. Através da relação entre o conceito de desenvolvimento real e desenvolvimento potencial, temos como avaliar as capacidades interiorizadas pelas crianças ao logo do processo educativo.

Destaca-se que não é somente na escola que esse processo pode ser verificado, mas nos interessa aqui relacionar essas capacidades do ponto de vista escolar e do aprendizado ali e estruturado:

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é de importância para as pesquisas do desenvolvimento infantil e para o plano educacional. justamente porque permite a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual. Através da consideração da zona de desenvolvimento proximal, é possível verificar não somente os ciclos já completados, como também os que estão em via de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas. assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que a auxiliem nesse processo. (REGO, 1995, p. 74).

Uma outra ideia desenvolvida por Vigotsky, que já até mencionamos, diz acerca das ideias desenvolvidas sobre os conceitos como construções simbólicas e resultado do momento/tempo histórico no qual estamos inseridos, bem como no espaço geográfico em que vivemos. Para Vigotsky, os conceitos são construções que deixam o mundo das coisas inteligível, possibilitando a um indivíduo tomar posse por si mesmo ou de ser passado por meio das relações sociais, políticas e culturais.

Sobre os conceitos, afirma que podemos diferenciar dois tipos: um que a criança adquire pela sua própria experiência, chamado de “cotidianos ou espontâneos”; e um outro nomeado de “conhecimento científico”. O primeiro seria aquele relacionado ao viver e ao observar o que existe ao redor, de maneira que a criança entenda o mundo sem a necessidade de mediador especializado. Já o segundo, o científico, seria aquele organizado e sistematizado a partir da estruturação social das escolas e dos espaços de saberes especializados, como centros de ensino oficiais, por exemplo. Essas duas formas de aquisição dos conceitos são complementares e estão inter-relacionadas, porque fazem parte de um processo único de formação dos conceitos (REGO, 1995).

O aprofundamento dos conceitos parece-nos muito vinculado na nossa sociedade ao que é desenvolvido no ambiente escolar. Percebemos claramente que isso é verificável quando olhamos para o que sabemos e aprendemos ao longo da nossa vida e ao observarmos a nossa experiência na condição de docentes. A escola e o ensino escolar podem e devem ajudar no entendimento sobre a construção e significação dos conceitos na vida dos estudantes:

Na perspectiva vygotskiana, embora os conceitos não sejam assimilados prontos, o ensino escolar desempenha um papel importante na formação dos conceitos de um modo geral e dos científicos em particular. A escola propicia às crianças um conhecimento sistemático sobre aspectos que não estão associados ao seu campo de visão ou vivência direta (como no caso dos conceitos espontâneos). Possibilita que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela humanidade. Por envolver operações que exigem consciência e controle deliberado, permite ainda que as crianças se conscientizem dos seus próprios processos mentais (processo metacognitivo). (REGO, 1996, p. 79).

Isso é muito perceptível nas pesquisas desenvolvidas no âmbito do ProfHistória, já que a participação dos estudantes e a escola têm papel fundamental no desenvolvimento dos projetos e dos trabalhos que são escritos. A interação pesquisa-ensino conta com o protagonismo dos alunos e alunas, fazendo com que não fiquemos apenas no campo da pesquisa bibliográfica ou teórica.

4.2 A consciência histórica e o aprendizado histórico

Neste trabalho, ao analisarmos as respostas dadas pelos alunos e alunas, levamos em conta o contexto social no qual estão inseridos os sujeitos da investigação, ou seja, professor pesquisador e estudantes. Nesse sentido, acreditamos na pertinência de usarmos com base para a nossa escrita e sustentação do nosso trabalho os ensinamentos do Rüsen.

O ensino de História e a consciência histórica (RÜSEN, 2012) podem andar de mãos dadas, entretanto, esse processo não se apresenta de forma simples ou de fácil entendimento. Para trabalharmos ensino de História, ou melhor, o trabalho do professor de História na sala de aula, precisamos conectar esses dois elementos. Muitas vezes no nosso cotidiano parece que estamos apenas transmitindo relatos sobre um passado distante e sem conexão com a realidade de cada indivíduo no espaço escolar.

Para que nossos estudantes possam compreender a importância da disciplina, se faz fundamental que possamos relacionar os conhecimentos históricos adquiridos pelos alunos ao longo da sua vivência familiar, religiosa, social e política com aquilo que é objeto de ensino na sala de aula. De nada adianta falarmos do mundo antigo ocidental, por exemplo, se não formos capazes de entender como esses processos se dão no grupo e na subjetividade dos nossos estudantes.

Falar de consciência histórica e relacioná-la com as *fake news*, algo comum no contexto do nosso momento, é trazer para o plano principal a relação entre o passado e o presente, ou seja, é atuar primordialmente a partir do presente. É tratar como o estudante, vivendo em contexto de tempo específico, pode desenvolver a consciência histórica, conceito trabalhado a partir das obras de Rüsen (2012), para “elucidar” ou “desvendar” as chamadas notícias falsas ou *fake news*, compreendendo o tempo da sua existência e os objetivos que elas assumem.

Segundo Rüsen (2012), o processo de consciência do indivíduo sobre o presente, momento em um espaço e tempo próprios, requer por parte do estudante que sejam feitas as seguintes operações na perspectiva da consciência cognoscente:

1. **Experiência** – capacidade de compreender que a vida humana se faz e fez dentro de um campo de amplas relações (sociais, políticas, econômicas, culturais, religiosas etc.) entre os seres humanos e a natureza e que tais relações acontecem dentro de um espaço-tempo próprio de cada geração. Os estudantes precisam ver como essas interações podem interferir ou ser usadas para compreender o momento vivido;
2. **Interpretação** – seria a capacidade do estudante de compreender a relação entre o tema de ensino proposto pelo professor em sala de aula e a sua construção subjetiva de ver e relacionar o vivido com o que está sendo proposto no ambiente de aprendizagem;
3. **Orientação** – tendo o indivíduo passado pela etapa 1 e 2, em que o estudante seria capaz de colocar o conhecimento histórico aprendido na sua vida, essa última etapa seria a capacidade do aluno de escolher caminhos na sua vida presente, sendo orientado pelo saber vivido e aprendido. Aqui, ao se deparar com uma notícia falsa, teria a sabedoria para discerni-la de uma notícia “verdadeira”.

Como podemos observar, para Rüsen (2012), é fundamental que os estudantes possam transitar por esses três momentos, para poderem adquirir o chamado conhecimento histórico. Nesse processo de aquisição do conhecimento histórico, a didática da história desenvolve papel relevante, não por ser simples meio de transmissão do conhecimento histórico, mas por funcionar com elemento intrínseco ao próprio conhecimento:

A didática da história se situa nessa relação direta com a ciência da história, na medida em que se concebe como ciência do aprendizado histórico e não como ciência da transmissão do conhecimento histórico produzido pela ciência da história. No que segue, entende-se “aprendizado histórico” como o processo de formação da identidade e orientação históricas mediante as operações da consciência histórica. (RÜSEN, 2012, p. 16).

A didática da história não é um mero caminho a ser percorrido pelo professor no ensino dos conteúdos elencados para cada etapa de ensino. Na verdade, essa didática tem como função primordial conectar estudante e conhecimento histórico, através da articulação entre os assuntos estudados e as necessidades de orientação no agir do presente. Assim, a didática da história funcionaria como um espaço teórico e prático para o desenvolvimento da aprendizagem histórica.

Segundo Rüsen (2012), a didática da história, está relacionada à profissionalização acadêmica do ensino de História. Aqui, surgiu a necessidade de uma compreensão mais sofisticada sobre como manipular, por parte dos professores de História, os conhecimentos históricos em sala de aula:

A didática da história leva em consideração a subjetividade dos alunos, os processos de recepção da história e os interesses dos alunos como tema essencial das reflexões didáticas; e ela tem, finalmente, como seu objeto principal, a consciência histórica e seu papel na vida prática humana. (RÜSEN, 2012, p. 70).

A didática da história parece funcionar como elemento de integração entre o conhecimento histórico e a consciência histórica, já que funcionária, juntamente com o conhecimento, para mostrar caminhos a fim de que os estudantes possam alcançar a consciência histórica. Nesse caso, tanto o conhecimento histórico como a didática da história têm em comum esse elemento: consciência histórica.

O desenvolvimento da consciência histórica, na visão de Rüsen (2012), não é capaz de se estabelecer no subjetivo e na prática do estudante sem o conhecimento que pode ser aprendido nos diversos espaços de vida do indivíduo e não somente no ambiente escolar. A consciência histórica, para o autor, seria o aspecto final do processo da aprendizagem, a coroação de todo o desenvolvido pelo estudante:

Então, o que é a aprendizagem histórica? Esta pergunta deve ser respondida, levando-se em consideração não apenas aspectos essenciais do aprendizado organizado (aula na escola, mas também fora da escola), mas como um processo básico e fundamental de aprendizagem em que toda a aprendizagem organizada se baseia nesta natureza e define todas as possibilidades e limites. Tais considerações levaram à mudança da didática da história que tem como referência a **consciência histórica como base de todo o ensino e aprendizagem da história**. (RÜSEN, 2012, p. 73 [grifo nosso]).

O aprendizado em História seria concretizado com a capacidade do indivíduo de compreender seu lugar no tempo/espaço, de forma a entender a trajetória da sua comunidade ou grupo, colocando-se de forma consciente e engajada na resolução dos problemas do presente e construção do futuro. Conhecimento histórico é diferente

de outras formas de conhecimento. Aqui, estamos falando de um conhecimento construído a partir de conceitos e pesquisadores com todos os seus aparatos teóricos e metodológicos. Entretanto, esse conhecimento formal não é o único capaz de levar o indivíduo ao desenvolvimento da consciência histórica.

Existem outras formas de conhecermos o passado e projetarmos o futuro, como as narrativas criadas a partir das necessidades de compreensão, em determinado momento de existência do grupo, do indivíduo. Nesse sentido, a própria existência já traria a necessidade dessa consciência histórica:

[...] a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso. (RÜSEN apud CERRI, 2001, p. 25-26).

Como podemos observar, o ser humano tem consciência sobre sua trajetória e compreende que é resultado de processos que o antecedem, tendo possibilidades de compreender que o existir não é dado em um vazio sem sentido e sem rumo. Através desse saber, como nos falou Cerri (2011), podem ser projetadas perspectivas de vida.

Todavia, falarmos de consciência histórica não implica necessariamente dizermos que irá ser forjada na escola. Itami Rodrigues da Silva afirma: “Não é na escola que a consciência histórica dos alunos irá se formar”, uma vez “que ninguém conscientiza ninguém” (SILVA, 2018, p. 46-47).

Nesse sentido, o ensino de História desempenharia o papel de organizar temporalmente os fatos históricos numa perspectiva de ajudar no desenvolvimento da capacidade de os estudantes compreenderem e relacionarem o vivido, com a suas perspectivas de futuro. A partir disso, podem entender sobre presente, o passado e que as questões do passado podem interferir substancialmente.

As *fake news* podem “trazer” o passado de forma distorcida para justificar posições de grupos e ideologias sobre temas que interessem a uma determinada comunidade ou grupo:

No que se refere à contribuição para a vida do sujeito, sua função é alargar horizontes e permitir a ascensão de formas mais complexas de pensamento, além de preparar para a “autodefesa intelectual” (essa expressão é de Noam Chomsky), ou seja, ajudar no sentido de que o cidadão não seja suscetível a manipulações que o subjuguem a interesses alheios. Além disso, deve contribuir para que os futuros cidadãos não fiquem presos no “presente

contínuo”, que acabará por ter características entrópicas ou destrutivas para a sociedade. (CERRI, 2010, p. 94).

O ensino de História propiciaria ao indivíduo o desenvolvimento de práticas sociais coletivas capazes de evitar interpretações equivocadas sobre certos acontecimentos do passado. Podemos citar algumas declarações que parecem negar a historicidade de determinados eventos e que podem interferir de forma substancial na tentativa de reparar certas condições socioeconômicas por parte do Estado. Em matéria noticiada pelo portal *R7*, o presidente da Fundação Palmares, vinculada à Secretaria da Cultura do Brasil, Sergio Camargo, fala em “racismo nutella” e que a “escravidão foi benéfica”. Esse é só um exemplo de afirmação equivocada sobre a escravidão que existiu no Brasil do século XVI ao XIX.

Poderíamos citar outras afirmações sobre o holocausto, sobre a ditadura de 1964, todas utilizando da História para negar fatos fartamente documentados e estudados. Temos também recentemente os negacionistas sobre a Covid-19 e sobre a eficácia das vacinas. A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) traz a matéria “O negacionismo mata” no dia 19 de junho de 2021, em que os entrevistados afirmam existir uma certa articulação entre que se vê com relação à pandemia da Covid-19 e os negacionismos que acabamos de mencionar:

O pesquisador Odilon Caldeira Neto, coordenador do Laboratório de História Política e Social (LAHPS), faz coro ao colega. “É necessário compreender a lógica da estrutura interna do negacionismo, até porque ele, por definição, não propõe apenas a negação da ciência – ele também opera uma ordem alternativa de relação com a própria realidade.” O professor cita dois exemplos pontuais de uso do negacionismo como plataforma de articulação política, ambos anteriores à pandemia: o discurso de grupos da extrema direita em relação à Ditadura Militar brasileira e ao Holocausto. (CALDEIRA NETO, 2021).

Nota-se ainda nessa entrevista que o pesquisador Odilon Caldeira Neto nos diz que não é possível combater esses negacionismos apenas pela atuação das agências de checagem, sendo primordial compreender como as *fake news* interagem com os indivíduos e como estes passam a reproduzi-las de forma sistemática, com a divulgação das notícias falsas:

“As pessoas aderem ao discurso porque ele está em sintonia com outras coisas que acreditam; elas se realizam e se reconhecem no ambiente que está reforçando e disseminando o negacionismo. Precisamos de mais pesquisas para investigar os modos de identificação dessas pessoas: quais são os argumentos que ressoam para elas, de que maneira elas se percebem, qual é a imagem que fazem de si mesmas, da ciência, da saúde, da política. Somente quando compreendermos essas pessoas em sua própria

lógica, poderemos imaginar alguma saída do negacionismo”, afirma Alves. (WENDECLEY ALVES, 2021).

Não podemos simplesmente observar como os indivíduos consomem as notícias falsas, ou seja, como nossos estudantes interagem com essas informações distorcidas e eventualmente podem trazê-las para a aula, produzindo discussões que, a depender do tema, podem gerar desconforto entre colegas e professores.

5. METODOLOGIA E PROPOSTA PEDAGÓGICA

5.1 Metodologia e informações coletadas

O presente trabalho surgiu das discussões tratadas nas aulas de Metodologia de Pesquisa, por ocasião do ingresso no Mestrado Profissional em Ensino de História, ofertado pela Universidade Federal do Tocantins, Campos Araguaína. Nesse cenário, com ajuda de outros acadêmicos, pensamos e delimitamos as notícias falsas como objeto de estudo a ser desenvolvido no trabalho final da disciplina.

Como o docente de História tem uma vocação para o ensino e para o engajamento dos professores e alunos, delimitamos como objetivo tratar o entendimento dos discentes e do pesquisador a respeito do tema *fake news* no cotidiano escolar. Para isso, foi decidido, ainda na fase do projeto, que a base para a sensibilização do tema seria assunto de estudo na terceira série do Ensino Médio: Revolta da Vacina. Já mencionamos que a escolha da 3ª série do Ensino Médio está vinculada ao que é proposto pela Secretaria de Educação do Maranhão (2017) para esse nível de ensino.

Para a realização deste trabalho, foram necessárias mudanças com relação àquilo que havíamos proposto inicialmente, que era a realização de oficinas com os alunos da 3ª série do Ensino Médio da Escola Dr. Antônio Jorge Dino. Como não foi possível a realização das atividades em sala de aula, devido à pandemia da Covid-19, quando as aulas presenciais foram suspensas, optamos pela aplicação de um formulário utilizando a plataforma *Google Classroom*, que era usada pela escola durante todo o período em que as aulas funcionaram de forma remota. São quatro turmas da 3ª série, duas pela manhã e duas pela tarde, totalizando 91 (noventa e nove) estudantes matriculados e cadastrados na sala de aula digital. Desse total, 16 estudantes responderam ao que foi solicitado.

Esse número pode parecer pequeno em um primeiro momento, mas na conjuntura que vivíamos é significativo para análise sobre o que a pesquisa propõe. Além do mais, compreendo como razoável até para análise das respostas que foram dadas. Só para efeito de compreensão, estar no *Classroom* não significava necessariamente participar das atividades compartilhadas pelo aplicativo, já que a inserção ficava a cargo da secretaria da escola e não do estudante. Com isso, nós,

professores, tivemos muita dificuldade no recebimento das atividades diárias que compartilhávamos.

A pesquisa com os estudantes foi possível graças à utilização do que está sendo chamado de web 2.0, ou seja, os estudantes tiveram a possibilidade de colaborar no meio virtual:

O termo Web 2.0 refere-se a mudança para uma Internet como plataforma e um entendimento das regras para obter sucesso nesta nova plataforma. Estas regras já foram amplamente discutidas antes do surgimento do termo, sob outros nomes como *infoware*, *the internet operating system* e *the open source paradigm shift* e são produto de um consenso entre empresas de grande sucesso (como Google, Amazon, Yahoo e Microsoft) e estudiosos da *Web* (como Tim O'Reilly, Vicent Cerf e Tim Berners-Lee) e da consolidação do que realmente traz resultado na Internet. (MACHADO, 2008, p. 4).

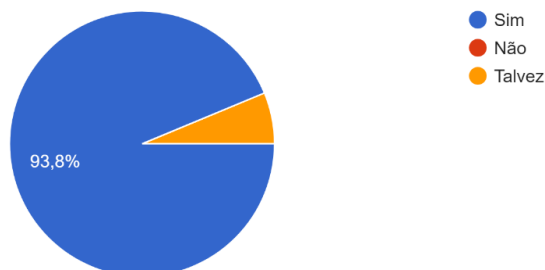
A web 2.0 possibilitou ao usuário maior interatividade com o conteúdo, abrindo possibilidades para a educação no sentido de disponibilizar aos alunos e alunas a interferência diretamente na produção e divulgação de informações pertinentes ao mundo escolar e de temas que estão fora da vida estudantil. Quero chamar atenção para o fato de que não pedimos a identificação em relação ao nome, turno ou gênero.

Tal postura se deu pelas dificuldades de encontros presenciais para melhor explicar aos pais e responsáveis o desenvolvimento da atividade, ocasionadas pela pandemia. Além disso, achamos que assim a resposta seria mais sincera, já que não teriam a preocupação de serem “avaliados” pelo professor. O questionário foi compartilhado no ambiente virtual em que os discentes estavam inseridos na escola.

A utilização do formulário *Google* facilitou muito a tabulação dos dados sobre as questões que os alunos responderam, principalmente aquelas que implicariam cálculos envolvendo porcentagem, já que os resultados são dados automaticamente. A primeira pergunta (Figura 3) respondida pelos estudantes abordava um questionamento sobre o significado de *fake news*. Nela, alcançou-se um quantitativo de 90% dos alunos com respostas positivas, os quais têm conhecimento sobre *fake news*.

Figura 6: resultado da pergunta 1 do questionário

1 Você sabe que é uma fake news?
16 respostas



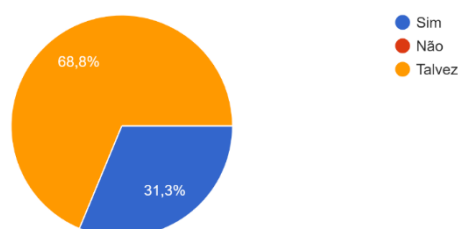
Fonte: Pimentel Júnior (2021).

Quando indagados se saberiam definir o que era uma *fake news*, a maioria fez a relação com o termo 'notícias falsas' e não chegou a associar diretamente a um fenômeno ligado à internet, o que pode demonstrar a naturalidade com que esses alunos convivem com a rede mundial de computadores, sendo através dela que a maioria busca informações e entretenimento no dia a dia. Vale mencionar que segundo pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2019), em notícia divulgada no portal *globo.com*, o Maranhão é apresentado como o penúltimo no Brasil em *ranking* de acesso à rede mundial de computadores, sendo que apenas 67,4 % da população tinha acesso à internet (G1, 2021; IBGE, 2021).

Quando indagados se sabiam identificar uma notícia falsa, os estudantes responderam da seguinte forma:

Figura 7: Resultado da pergunta 3 do questionário

3 Você sabe identificar uma fake news?
16 respostas



Fonte: Pimentel Júnior (2021).

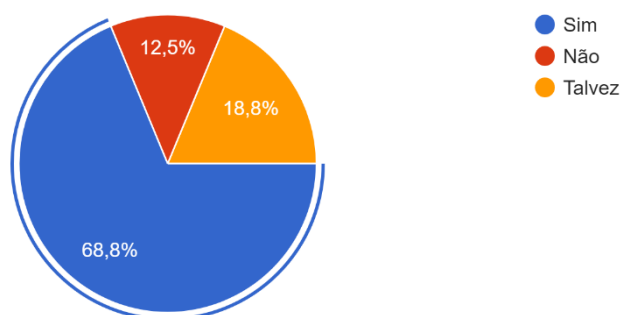
Onze estudantes responderam que ‘talvez’ saibam identificar uma notícia falsa. Isso faz com que a proposta do nosso trabalho ganhe relevância e importância junto aos discentes da Escola Dr. Antônio Jorge Dino, que deverá se preocupar em desenvolver um trabalho permanente sobre esse assunto. Nesse sentido, como vimos, tal estratégia de manipulação informacional impacta diretamente nas escolhas políticas, culturais, raciais, sanitárias etc.

No questionamento 7, foi feita a seguinte pergunta: Você acredita que a escola pode ajudar no entendimento do que é uma notícia falsa?

Figura 8: Resultado da pergunta 7 do questionário

7 Você acredita que a escola pode ajudar no entendimento do que é uma notícia falsa?

16 respostas



Fonte: Pimentel Júnior (2021).

Observamos pelo gráfico que a maioria (68,8%, ou seja, 11 estudantes) respondeu afirmativamente. Vemos que os estudantes entendem a importância do estudo do tema proposto e, nesse sentido, a escola ou os educadores não podem fugir do debate sobre *fakes News*.

Na questão 7.1, indagamos sobre como escola poderia ajudar os estudantes no entendimento sobre as *fakes news*. Os estudantes responderam da seguinte forma:

Orientando. (Estudante 1, 2021);
 Não sei. (Estudante 2, 2021);
 Ensinando os alunos como identificar uma notícia falsa e orientando como lidar com isso. (Estudante 3, 2021);
 O professor deve demonstrar como uma pessoa deve proceder antes de compartilhar uma notícia por exemplo verificar a fonte desta notícia e mostrar que existem sites pra verificar se a notícia é verdadeira ou falsa (Estudante 4, 2021);

Alertando os alunos de como identificar esse tipo de conteúdo. E ensinando o que deve ser feito. (Estudante 5, 2021);
 Nos mantendo mas informados sobre uma fake dando exemplos de diferenciar uma notícia falsa entre outros. (Estudante 6, 2021);
 Explicando pra muita gente que não sabe. (Estudante 7, 2021);
 A escola poderia ajudar dando palestras para mostrar. (Estudante 8, 2021);
 Com as formas de comunicação com a policia. (Estudante 9, 2021);
 A escola te dar todos os conhecimentos. (Estudante 10, 2021);
 Ensinar as crianças que a verdade é melhor e que a mentiras e podem até salvar vidas (Estudante 11, 2021);
 Orientando (Estudante 12, 2021);
 Falando mais sobre o assunto (Estudante 13, 2021);
 Dando orientações para os alunos para não (Estudante 14, 2021);
 postem, nao compartilhem e saibam identificar as fake news (Estudante 15, 2021);
 Nos explicando como indentificar uma fale news e fazendo exemplos. (Estudante 16, 2021).

Como podemos notar, parte significativa a atribui à escola o poder direcionador que deve ter, com orientação para o pleno desenvolvimento do educando na sua capacidade de interpretar o mundo ao seu redor. Os/as estudantes não querem uma resposta pronta e acabada da escola e do professor, mas deseja que a instituição forneça as ferramentas adequadas para a compreensão de um fenômeno social com impactos no seu modo de ver e agir na sociedade mediada pela forte presença das tecnologias de informação e comunicação.

Christiane Delmondes Versuti e Maximiliano Martin Vicente nos dizem que

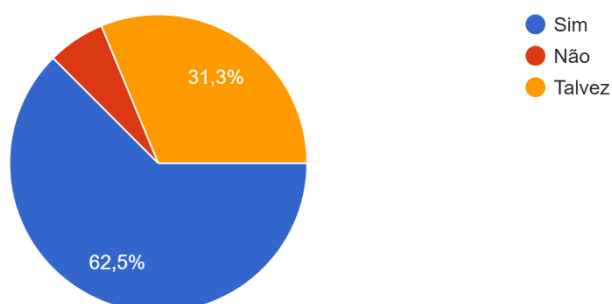
A escassez de educação é sim uma questão de urgência, bem como a falta acesso a bens culturais, à saúde, à renda, à capacidade de interpretação de textos; e à literacia midiática, que, por conta das desigualdades, são realidades bastante manifestas na sociedade brasileira. (VERSUTI; VICENTE, 2022)

Na questão 8, fizemos a seguinte pergunta:

Figura 9: resultado da pergunta 8 do questionário

8 A aula de História poderia ajudar na compreensão do que é uma fake news?

16 respostas



Fonte: Pimentel Júnior (2021).

A maioria respondeu que a História poderia ajudá-la na compreensão da produção e circulação de uma notícia falsa. Porém, ao analisarmos a pergunta 8.1, vamos observar que os estudantes não sabem claramente como o ensino de História poderia ser útil na tarefa de compreensão sobre o fenômeno da desinformação.

Observamos, posteriormente à coleta de dados, uma falha nossa em deixar claro qual é o objeto de ensino de História. Então, ao trabalharmos esse tema em sala de aula, teremos a oportunidade não só de entendermos o conceito de *fake news*, aprendizagem história, consciência histórica, mas, também, de esclarecermos qual é o espaço teórico e prático da História no campo das notícias falsas.

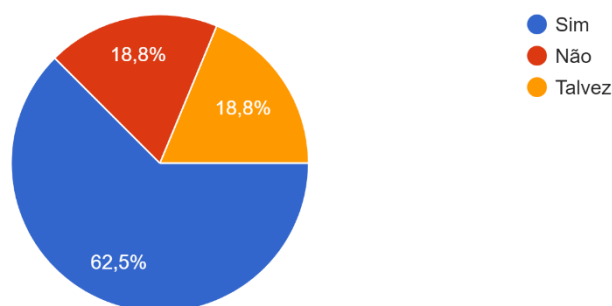
Mesmo assim, apareceu essa resposta: “Podemos ter vários conhecimentos através da história então ela pode ajudar os alunos identificarem o assunto”. Se formos entender o termo história como o acontecer e não o fazer, observaremos que alguns dos nossos estudantes já conseguem compreender como, ao pesquisarmos acontecimentos vividos pela comunidade, podemos entender a relação com certos fenômenos do nosso existir no presente.

Na questão 8.2, perguntamos se achavam que no passado havia *fake news*, ao que responderam da seguinte forma:

Figura 10: resultado da pergunta 8.2 do questionário

8.2 Você acha que no passado também existiram fake News?

16 respostas



Fonte: Pimentel Júnior (2021).

Destacam-se as respostas para a pergunta 8.3, que foi a seguinte: Saberia indicar algum exemplo, a partir da resposta anterior?

Não. (Estudante 1, 2021);

Podemos citar a Paz arma na primeira guerra mundial como Fake News pois era uma paz falsa. (Estudante 2, 2021);

Só que invés de uma notícia era uma realidade. (Estudante 3, 2021);

A mentita política. (Estudante 4, 2021);
 Não. Mas creio que essas notícias falsas sempre existiram, apenas não ocorriam com tanta frequência, pelo fato de não ter tanto avanço tecnológico. (Estudante 5, 2021);
 Por exemplo boatos. (Estudante 6, 2021);
 Havia muitas notícias falsas principal no passado por conta da falta de comunicação. (Estudante 7, 2021);
 Eu acho que sim. (Estudante 8, 2021);
 Por que assim no passado não existia tecnologia. (Estudante 9, 2021);
 Fofocas com mentiras. (Estudante 10, 2021);
 Não sei. (Estudante 11, 2021);
 Não. (Estudante 12, 2021);
 Não. (Estudante 13, 2021);
 Na segunda guerra, quando Hitler dizia q a raça alemã era a unica raça pura e por isso eles tinha diretos de controlar o mundo, por isso muitas pessoas morreram, outras passaram a acreditar em Hitler. (Estudante 14, 2021);
 Não sei muito bem. (Estudante 15, 2021).

Nos dados, observa-se que os estudantes pensam na *fake news* como uma interpretação dada pelos estudiosos sobre determinados temas. Nesse sentido, destacamos, como exemplo, o estudante que associa o uso do termo paz armada como falsa (Estudante 2, 2021), já que, nas suas palavras, “Podemos citar a Paz arma na primeira guerra mundial como Fake News pois era uma paz falsa”. Outro associou aos políticos, reforçado pela ideia do senso comum de que todos os políticos são falsos: “A mentita política” (Estudante 4, 2021). Um terceiro estudante comentou o seguinte: “Na segunda guerra, quando Hitler dizia q a raça alemã era a única raça pura e por isso eles tinham diretos de controlar o mundo, por isso muitas pessoas morreram, outras passaram a acreditar em Hitler” (Estudante 13, 2021).

Ao destacarmos essas três respostas dadas pelos estudantes, podemos observar uma certa confusão conceitual na utilização de termos que são ao longo do tempo usados na aula de História. Devemos, como já falei, ao trabalharmos esse assunto em sala de aula, reforçar a diferença entre uma interpretação dada pelos estudiosos e a criação de uma notícia falsa.

Entretanto, na resposta de alguns estudantes, podemos perceber uma relação direta entre propagação das *fake news* e os meios de comunicação e informação, possibilitada na rapidez com que essas notícias circulam: “Não. Mas creio que essas notícias falsas sempre existiram, apenas não ocorriam com tanta frequência, pelo fato de não ter tanto avanço tecnológico” (Estudante 5, 2020). Os alunos e alunas e têm consciência de que as notícias falsas se propagam principalmente através da rede mundial de computadores.

Um outro respondeu o seguinte: “Havia muitas notícias falsas principal no passado por conta da falta de comunicação” (Estudante 7, 2021). Ao analisar essa

resposta, vemos que o combate às *fakes news* passa, também, pela rede mundial de computadores, sendo ao mesmo tempo meio usado para criar/divulgar, como também para combater a circulação dessas notícias.

Uma das nossas inquietações e da sociedade como todo diz respeito aos impactos que a circulação de uma notícia falsa pode ter na vida das pessoas do ponto de vista das consequências legais. Nesse âmbito, os estudantes têm noção de que as *fake news* podem ter implicação, mas não só, já que entendem que esse tipo de notícia pode atingir o campo psicológico, social e político:

Pode gerar vários problemas como desentendimentos, desespero e entre outras coisas. (estudante 1);

As Fake news são mais um sintoma do que uma consequência, afinal uma população que não é estimulada para questionar, também não se torna plenamente capaz de analisar a construção de uma notícia falsa. (Estudante 2);

As consequências podem ser diversas, dependendo do grau da notícia falsa, a pessoa atingida pode ser induzida em alguns casos até ao suicídio. A disseminação de fake news pode gerar conflitos, manchar a imagem de pessoas, distorcer a verdade etc. (Estudante 3);

Uma fake news por mais ingênua que seja pode prejudicar a população são tão graves que podem prejudicar a saúde das pessoas e colocar vidas em risco. (Estudante 4);

Pode trazer informações que vão prejudicar alguém; afetar de várias formas na vida das pessoas. (Estudante 5);

Pode conseguir enganar muitas pessoas, e as pessoas que foram enganadas passarem para novas pessoas, que vão acreditar no que na realidade é uma notícia falsa. Podendo, dependendo do que é, fazer varias pessoas pensarem ou acharem que uma ideia está certa quando na realidade não está. (Estudante 6);

São muitas. (Estudante 7);

As consequências são de ir pra cadeia, pagar multa e etc... (Estudante 8);

Cadeia. as vezes a até morte. (Estudante 9);

As vezes causa mortes e desespero. (Estudante 10);

Podem tirar vidas. (Estudante 11);

Confusão e atraso. (Estudante 12);

Cadeia. (Estudante 13);

Pessoas podem ser injustamente punidas por atos que não cometeram e até mesmo guerras podem ser declaradas devido a disseminação de notícias falsas. (Estudante 14);

Fake news é crime ,tanto pra quem posta quanto pra quem compartilha. (Estudante 15);

Destruir a vida de alguém e prejudicar de outros com informações totalmente falsas. (Estudante 16).

A análise das respostas feita pelos estudantes, reforça a importância do estudo aqui proposto, como forma não só de entender o fenômeno das *fake news*, como também nos possibilita um aprofundamento na parte conceitual da disciplina de História.

5.2 Proposta pedagógica: sequência didática

Como a proposta do ProfHistória é de fazermos nossa pesquisa na sala de aula, com os alunos e na escola, prioritariamente, tínhamos como ideia inicial a realização de oficinas pedagógicas com os estudantes. No entanto, com a suspensão das aulas presenciais e as dificuldades impostas pela pandemia da Covid-19, optamos por organizar uma Sequência Didática.

A Sequência Didática parece perfeitamente aplicável ao propósito dos objetivos do nosso trabalho, já que poderá ser útil para docentes ligados ao ensino de História no desenvolvimento dos estudos e das atividades em sala de aula relativas às *fake news*.

Já observamos e acreditamos na importância dos nossos estudos relativos às notícias falsas, fenômeno presente nas nossas vidas e da comunidade escolar. Portanto, trabalhar o tema, como já demonstrado, parece-nos de uma grande relevância, para que os educandos possam interagir de maneira consciente com as informações recebidas e repassadas através das TICs:

De acordo com Arroio (2017), os letramentos midiático e informacional podem viabilizar a formação cidadã na perspectiva de direito humano fundamental, por meio do qual o sujeito consegue se comunicar, transmitindo e recebendo informações de maneira autônoma e criteriosa, correspondendo de forma ativa ao presente contexto da comunicação. Tais letramentos podem, assim, viabilizar a interlocução do sujeito com a sociedade de modo que ele possa se relacionar de maneira mais consciente com a mídia e por meio dela. (GOMES et al., 2020, p. 5).

Para embasarmos nossa proposta de produto final, utilizaremos os ensinamentos desenvolvidos pelos estudiosos como Zabala (1998), Joaquim Dolz (2004), Michèle Noverraz (2004) e Bernard Schneuwly (2004), sobre a sequência didática. Zabala (1998) define as sequências didáticas como a realização de atividades relacionadas a um assunto ou tema que pretendemos trabalhar na sala de aula, no sentido de atingirmos determinados objetivos:

As sequências de atividades de ensino/aprendizagem, ou sequências didáticas, são uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Assim, pois, poderemos analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, principalmente, pelo sentido que adquirem quanto a uma sequência orientada para a realização de determinados objetivos educativos. As sequências podem indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos e, portanto, avaliar a pertinência ou não de cada uma delas, a falta de outras ou a ênfase que devemos lhes atribuir. (ZABALA, 1998, p. 20).

Para a utilização da sequência didática, é imprescindível a participação dos estudantes e que as etapas estejam claras e bem definidas no sentido de podermos avaliar a necessidade ou não de ajustes no decorrer da sua aplicação e no desenvolvimento das etapas. A sequência didática pode seguir as seguintes etapas, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly:

1. Apresentação da situação

Fase inicial da sequência didática em que o professor apresenta o tema que será objeto de estudo, demonstrando aos alunos todas as etapas a serem desenvolvidas sobre o assunto a ser trabalhado na SD. Aqui também haverá uma primeira produção, na qual o professor/professora poderá observar os conhecimentos ou as dificuldades apresentadas no entendimento do que está sendo proposto, envolvendo a dimensão da produção textual ou oral de forma clara e objetiva ao final da sequência didática e indicando a quem é dirigida a produção oral ou textual.

O segundo ponto relativo à apresentação diz respeito aos conteúdos e com os quais os/as estudantes vão trabalhar (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

2. A primeira produção

Nesse momento, o professor/professora poderá entender como os discentes e as discentes entendem o conteúdo que está sendo proposto para trabalhar em sala de aula, verificando se haverá necessidade de ajustes nas atividades que fazem parte da sequência didática em questão:

Este sucesso parcial é, de fato, uma condição sine qua non para o ensino, pois permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades. É assim que se definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer: para nós, esta é a essência da avaliação formativa. Desta forma, a produção inicial pode "motivar" tanto a sequência como o aluno. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.100-101).

Através dessa primeira produção, podemos ter uma noção do grau de conhecimento e das dificuldades que os/as estudantes têm sobre o conteúdo que está sendo estudado. A partir desse momento, o professor/professora poderá propor novas estratégias e novas tarefas para aprofundamento dos conhecimentos que deverão ser adquiridos com o fim de atingir os objetivos propostos.

3. Módulos

Aqui, o professor/professora terá possibilidade de trabalhar os problemas que apareceram na primeira avaliação (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), tentando sanar as dificuldades que apareceram na primeira produção, com a proposição de atividades diversas para a turma ou individualmente.

4. Produção final

Na fase final, os/as estudantes terão que demonstrar se conseguirão, através dos instrumentos usados na fase anterior, mobilizar tudo o que aprenderam:

A sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Esta produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 106).

A temática desenvolvida pode ser trabalhada como sequência didática nas salas de aulas e as ideias propostas podem ser modificadas ou adaptadas de acordo com a especificidade própria de cada escola, dos professores e professoras e da realidade dos alunos e alunas.

5. Sequência didática para o ensino de História e fake news

Título: Fake news e o ensino de História na Escola Dr. Antônio Jorge Dino, em São Luís-MA.

Duração: 5 aulas.

Objetivo: Analisar as notícias que circularam no *Facebook* entre os anos de 2018 e 2021 a partir do entendimento de falsas ou verdadeiras na perspectiva do(a)s aluno(a)s participantes da pesquisa. Entender que somos sujeitos de um tempo e de um espaço, ou seja, indivíduos com um modo de pensar e agir determinado pelo chamado contexto histórico; relacionar as chamadas notícias falsas com o ambiente escolar e como a escola trata dessa questão; compreender o objetivo e quais interesses estão por trás da criação e da propagação das chamadas *fake news*.

Recursos: *Google Classroom*, *Google formulários*, *Canva*, *WhatsApp*, textos impressos, sala de informática etc.

Habilidades a serem desenvolvidas: Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais (EM13CHS101).

Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social (EM13LGG105).

5.1 Detalhamento das aulas

1ª aula

Vale lembrar que o trabalho foi pensado para os/as estudantes do 3º ano do Ensino Médio, já que pela programação dos conteúdos trabalhados a Revolta da Vacina estaria “encaixada” nessa série de ensino.

Inicialmente, deveremos apresentar o tema que será estudado, mostrando como irá ser o processo de desenvolvimento e das etapas que deverão ser seguidas, assim como a possibilidade de acrescentarmos novas tarefas, a depender das respostas dadas pelos estudantes no desenvolvimento da sequência didática.

Nessa primeira aula, vamos explicar o tema, falar dos objetivos, dos recursos didáticos que utilizaremos e observar, através das dúvidas ou sugestões, aqueles conhecimentos que os/as estudantes já possuem sobre *fake news*.

2ª aula

Aqui, pensamos na aplicação de um formulário feito no *google forms*, que poderíamos compartilhar entre os estudantes pelo *WhatsApp*. O formulário teria as seguintes sugestões de perguntas:

1 Você sabe que é uma *fake news*?

() Sim

() Não

() Talvez

2 De acordo com sua resposta da questão 1, você poderia definir/identificar *fake news*?

3 Você sabe qual o objetivo de uma *fake news*?

- 4 Você já recebeu fake news? Se sim, em qual aplicativo?
- 5 Quando você recebe notícia falsa, o que você faz?
- 6 Você acredita que a escola pode ajudar no entendimento do que é uma notícia falsa? Se sim, como?
- 7 A aula de História poderia ajudar na compreensão do que é uma *fake news*? Se sim, como?
- 8 Você acredita que as *fakes news* são inofensivas? Se sim, explique.
9. Você acredita que as *fake news* são um problema para a sociedade? Explique.

O objetivo aqui é que o professor/professora tenha uma baliza sobre qual é o entendimento dos estudantes sobre *fake News*, sobre o que eles sabem de ensino de História e sobre os métodos históricos de comparação de fontes e informações.

3ª e 4ª aulas

Essa sequência didática será desenvolvida quando o professor/professora de História estiver trabalhando a República no Brasil e, mais especificamente, a Revolta da Vacina de 1904, com todas as implicações da política, economia e de saúde pública que estão relacionadas à eclosão desse movimento. Vamos fazer o estudo da Revolta de 1904 a partir da utilização do livro diádico e de materiais impressos ou digitais. O estudo da Revolta será o ponto balizador para início das discussões a respeito das *fake News*.

Após a análise das respostas dos alunos e alunas, apresentaremos, através de impressão e distribuição, as seguintes postagens:

Imagem 1



Em defesa da Liga contra a Vacina: “– Ligo, sim, ora se ligo!
Eu sou do povo e comigo é
aqui no duro! Não me vacino!”
(*Tagarela*, 10/11/1904;
charge de PuF.)

Fonte: Rio de Janeiro (2006).

Imagem 2



Fonte: VMWN, Miranda. Especialistas da OMS agora admitem na câmera: vacinas estão prejudicando as crianças, 19 de janeiro de 2020, FACEBOOK: Miranda Vmwn. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/contravacinahpv>. Acesso em 02 de novembro de 2021

Pediremos aos alunos e às alunas que respondam as seguintes perguntas, podendo utilizar o livro didático e pesquisas na *internet*:

- 1 Em qual contexto foi produzida a imagem 1? E a imagem 2?
 - 1.1 São fontes históricas? Você sabe que é uma fonte histórica?
 - 1.2 Você sabe a utilidade da fonte histórica para a pesquisa em História? Todo documento é fonte histórica? Se sim, explique.
- 2 Qual tema é tratado nas imagens? Há diferenças sobre a informação trazida entre elas?
- 3 Podemos afirmar que as imagens 1 e 2 trazem uma *fake news*? Ou só a imagem 1? Ou só imagem 2? Explique.
- 4 Qual o impacto da notícia trazida na imagem 2 para o programa nacional de imunização no Brasil?
- 5 O que devemos fazer se tivermos dúvida sobre uma notícia que recebemos pelas redes sociais?

Aqui, o nosso objetivo é instigar os alunos e alunas a entenderem como a História é produzida, ou seja, como historiador/pesquisador precisa se debruçar sobre dados e informações na construção das suas pesquisas. Nesse sentido, ao pedirmos que pesquisem sobre o conteúdo dessas imagens, terão que tratar também sobre fontes, tendo que pesquisar e compará-las com outras sobre o mesmo tema, ou seja,

questões muito pertinentes à História e ao ofício dos historiadores, que é pesquisar, comparar, interpretar e produzir.

Poderemos desenvolver também a ideia de contexto histórico e como, em determinados momentos, fenômenos sociais, políticos, econômicos e culturais parecem se repetir. A ideia da temporalidade e das diferenças dos fenômenos históricos, provocadas pelas mudanças no tempo e no espaço, poderá ser aqui explorada pelo professor no desenvolvimento dessa atividade.

Esperamos que os alunos e alunas possam desenvolver o espírito crítico ao se depararem com as notícias que circulam nas redes sociais e que não “espalhem” informações ou desinformações que tragam prejuízos políticos, sociais, econômicos e culturais para a sociedade em que estejam inseridos, seja local ou regional.

5ª aula

Na parte final dessa sequência didática, pediremos aos nossos alunos e alunas que através de uma ferramenta chamada *Canva* produzam um *banner digital*²². Sobre o *Canva*, vejamos o que diz as pesquisadoras Lillian Franciele Silva Ferreira e Vanessa Maria Costa Bezerra Silva:

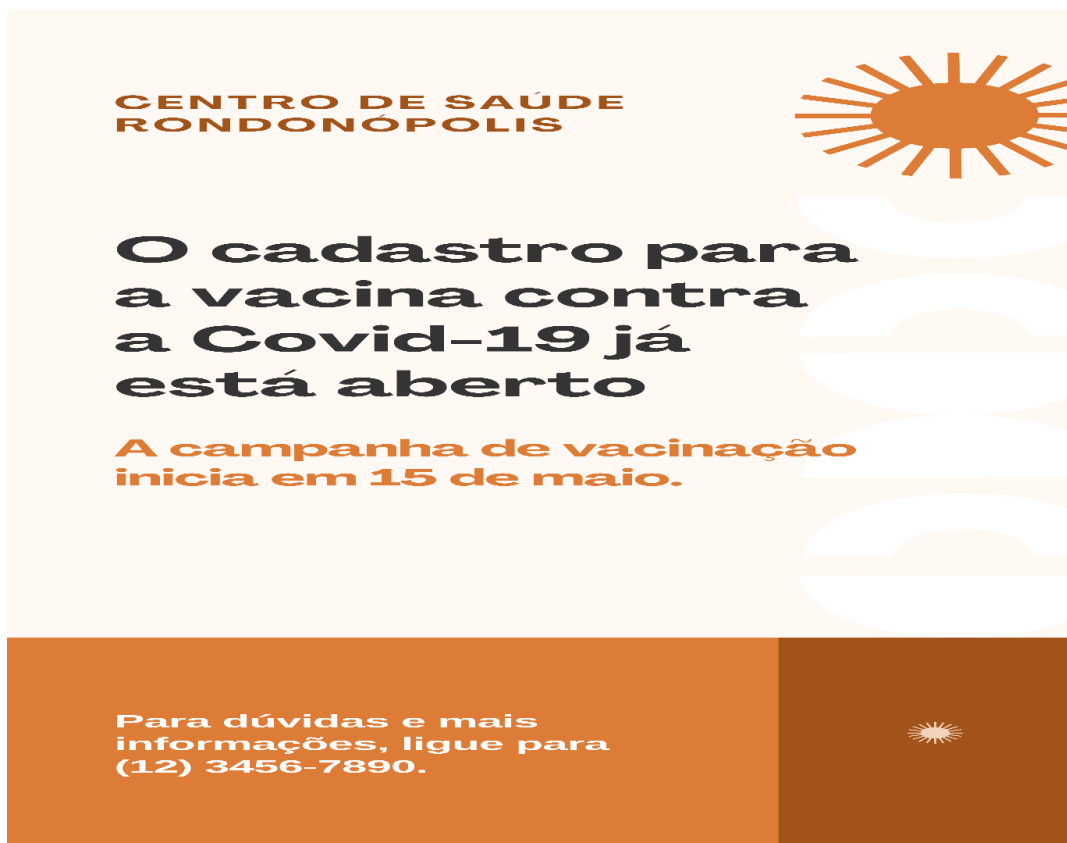
O aplicativo Canva Educacional é uma ferramenta online e disponível para download em dispositivos IOS ou Android, com o intuito de desenvolver design autoral ou compartilhado, permitindo ao usuário capturar, construir e partilhar suas ideias e criações visualmente, ilustrar a partir da leitura de textos e da estrutura de diversas interfaces, sendo uma delas o uso de mapa mental. O aplicativo ainda permite a escrita colaborativa em tempo real dos seus projetos, possibilitando que o autor principal vincule ao projeto vários colaboradores para discutir, comentar e alterar conjuntamente a proposta em construção. (FERREIRA; SILVA, 2020, p. 2-3).

A produção do banner pelos alunos e alunas deverá trazer as informações resumidas sobre vacina, dado de eficácia, criação, uso etc. Nesse momento, poderão escolher uma vacina específica para uma determinada enfermidade. A produção do *banner* pode envolver outras disciplinas da escola, como a área de linguagens e de ciências da natureza, no entanto, a participação dos outros saberes escolares é apenas uma sugestão. Teríamos que mudar os objetivos para acrescentarmos os próprios dessas disciplinas, assim como as habilidades a serem desenvolvidas.

²² Peça publicitária que usa o visual como meio de chamar atenção para a informação que deseja passar. São peças que precisam ser muito atrativas e que têm sua mensagem lida e compreendida em poucos segundos. Por isso, na criação de *banners*, o ideal é trabalhar com pouca informação (Conceito Ideal, 2022).

Abaixo, temos um exemplo de *banner* que poderia ser criado pelos estudantes.

Figura 11: Exemplo de banner



Fonte: Canva (2022).

A divulgação do trabalho final dos alunos e alunas poderia ser feito em grupos de *WhatsApp* da turma, da escola ou talvez numa exposição para toda a comunidade escolar. Entendemos ser importante a divulgação na comunidade escolar não só por ser tema pertinente ao cotidiano, mas também para instigar a comunidade escolar na produção de pesquisas que possam impactar no desenvolvimento do aprendizado escolar, torando-os autores de condutores do saber necessário para atuarem como cidadãos conscientes da realidade em que vivem.

Na parte última, avaliação final, com a produção dos *banners*, poderíamos analisar se os estudantes conseguiram:

- 1 entender o contexto e a produção de uma *fake news*;
- 2 a importância do estudo das *fake news*;
- 3 o papel da História no entendimento desse fenômeno;

- 4 como o historiador faz suas pesquisas e quais materiais usa para trabalhar;
- 5 com relacionar eventos históricos distantes no tempo.

Reforça-se que esta proposição pode sofrer as adequações necessárias, conforme o contexto local/regional, os materiais e a infraestrutura à disposição do professor e dos alunos, com levantamento da situação/contexto dos discentes e turmas a serem envolvidos na execução das atividades.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do nosso trabalho consiste em observar e analisar questões pertinentes ao chão da escola, na complexidade vivida por seus atores, em especial a quem o ensino se dirige, ou seja, os estudantes e suas interações com o meio sociocultural no qual estão inseridos e suas relações com as *fake news* através das mídias sociais. Pensamos na possibilidade da realização, pelos discentes, das operações internas no sentido da transformação de olhar o vivido na perspectiva de sujeitos que possam compreender as perspectivas da temporalidade como inerentes e próprias das sociedades humanas.

É importante que possamos juntos, ao trabalharmos notícias falsas no contexto escolar, entendê-las como problema que preocupa, pelos caminhos perigosos que a sociedade pode tomar se se deixar encantar pelos discursos fáceis e reveladores das pretensas “verdades” enunciadas por tais notícias sobre determinados aspectos da cultura humana. É assim que as *fake news* chegam aos indivíduos, sempre como revelador de uma “verdade” que ninguém quer que você saiba, mas que agora com um passe de mágica está à disposição do indivíduo.

Nesse sentido, torna-se pertinente que a História possa fornecer as possibilidades de entendimento sobre esse fenômeno tão discutido, mas tão assustador, já que parece transformar tudo e todos em espectadores de um mundo paralelo, com um “sentido”, como destacado anteriormente, revelador da própria verdade, escondida até agora dos seres humanos.

Ao propormos o uso das ideias sobre ensino de História, aprendizado histórico e consciência histórica, a partir do que é ensinado por Rüsen, Cerri e outros, fazemos justamente com o intuito de compreendermos como o(a)s estudantes se posicionam diante de uma notícia falsa recebida pelas mídias sociais. Nesse sentido, observamos quais conhecimentos e conceitos aplicam na análise das referidas notícias, ou se simplesmente repassam sem aplicar nenhum referencial de entendimento do que está sendo afirmado na notícia recebida, procurando agregar o ensino de História como diferencial positivo aos alunos nessa trajetória.

Quando, para o desenvolvimento deste trabalho, pensamos na possibilidade de um recuo no tempo, mais precisamente na Revolta de 1904, ocorrida na capital federal, e ao mostrarmos as notícias sobre vacina atualmente, contexto da pandemia da Covid-19, queremos realçar que, apesar da semelhança num primeiro olhar, elas

têm diferenças, que são próprias das temporalidades em que cada uma se desenvolveu. Buscamos problematizar como nossos estudantes compreendem e se conectam com a realidade na qual estão inseridos: se olham simplesmente como algo normal ou tratam de verificar as especificidades de cada fenômeno e de como impactam na comunidade na qual estão inseridos.

Quando olhamos o movimento antivacina no tempo, já que não é um fenômeno exclusivo do contexto da pandemia de Covid-19, percebemos mais claramente as diferenças entre os dois momentos. Ainda no século XIX e início do século XX, aliados a questões religiosas ou políticas, tínhamos como principal argumento o desconhecimento do processo de fabricação e aplicação das vacinas e a ideia de que as pessoas vacinadas desenvolveriam características de vaca (WESTIN, 2019).

Hoje, esse argumento sobre as vacinas contra a Covid-19 tem espaço e se espalha com muito mais rapidez do que nos séculos anteriores por causa do uso em massa das redes sociais digitais. Verifica-se que não é o desconhecimento sobre a vacina e sobre os seus efeitos ao longo do uso em diversos países, fazendo com que certas doenças, que mataram muita gente, terminassem por ser controladas, como é o caso da varíola, cuja sua erradicação foi anunciada pela OMS em 1980 (WESTIN, 2019).

Procuramos desenvolver no nosso trabalho, dentre outros aspectos, que no século XIX e início do XX o movimento antivacina se apoiava muito no desconhecimento. Em 2020-2021, um movimento assemelhado se apoia em desinformação proposital, com claros objetivos pessoais, políticos e religiosos. Utiliza-se o argumento sobre a eficácia de uma vacina, mas sempre deturpando dados, nunca por falta de acesso ou escassez de informações oficiais e verdadeiras.

Como exemplo, trouxemos mensagem que foi espalhada via *Facebook* dando conta de que as vacinas contra Covid-19 ainda estão na fase de testes. Nessa postagem, vimos que se utilizou do jogo de palavras para fazer tal afirmativa, de modo que se consolidou verdadeiro combate de narrativas sobre essa temática.

O movimento antivacina, no contexto da pandemia de Covid-19, tem dados sobre os benefícios das vacinas, mas usa de certos artifícios para tentar minar o processo de vacinação. Este trabalho não têm o objetivo de ser ingênuo sobre os interesses das grandes farmacêuticas, mas, por ora, as vacinas têm contribuído para a diminuição das mortes, como foi no passado, ou seja, desde o início da sua utilização, ainda no século XVIII.

Sobre o “ressurgimento” desse movimento, parece que um novo estopim reacendeu o movimento antivacina no final do século XX. Na década de 90, surgiu uma notícia de que a vacina contra a tríplice viral seria propulsora para o desenvolvimento do espectro autista em algumas crianças, a partir de artigo divulgado pela revista científica *Lancet* (1988), o que terminou por se espalhar rapidamente. Mais tarde, o cientista que fez tal afirmação, o britânico Andrew Wakefield (Correio Brasiliense, 2018), terminou por ser desmascarado, sendo acusado de interesses jurídicos quando fez a referida associação. Porém, como falamos, o estrago já estava feito e essa narrativa ainda serviria para alimentar o movimento antivacina de forma generalizada.

Um outro argumento usado que, ao que parece, não foi desprovido de lógica, por isso atraindo os antivacina, é a ideia de que a exigência do comprovante de vacinação para o uso e usufruto de alguns direitos estaria violando as garantias individuais presentes na Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, não seria possível fazer tal exigência. No movimento de 1904, apareceu aqui e acolá essa ideia, muito mais como decorrência da violência com que foi estabelecida a vacinação obrigatória, como já ilustramos.

Agora, a situação é diferente, pois o indivíduo não estaria obrigado a tomar vacina. Entretanto, ao deixar de fazê-lo, estaria impedido do exercício de certos direitos, no sentido de que a medida de exigência de um passaporte vacinal é amparada pela lei e estaria sob a guarda da Constituição, que garante o direito da coletividade e mitiga, em alguns momentos, os direitos individuais. O indivíduo, assim, não pode colocar a saúde pública em risco, alegando a garantia dos seus direitos individuais.

Nesse sentido, ao desenvolvermos a proposta pedagógica, pensamos em uma atividade que possibilitasse ao aluno e à aluna ter acesso de forma sistematizada aos conceitos sobre *fake news*, papel da História e como o método de pesquisa, análise e interpretação de dados, usados pelos historiadores, pode auxiliar na compreensão e observação dos elementos políticos, culturais, sociais e econômicos envolvidos nesse fenômeno. Esperamos que o trabalho seja útil aos professores e às professoras de História na abordagem do tema aqui discutido.

Além disso, ambicionamos que a educação e o ensino de História possam dar voz aos que verdadeiramente são os protagonistas na construção de um futuro mais justo e igualitário socialmente: os nossos alunos e alunas, em especial aqueles que

frequentam as escolas públicas. O sistema público de ensino deve ser transformador e não apenas um dado estatístico, obrigação legal para um determinado governo em um espaço de tempo.

REFERÊNCIAS

- ABUD, K. M. O Ensino de História Como Fator de Coesão Nacional: os programas de 1931. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, set. 1992/ago. 1993.
- ALVES, J. C. D P. **Currículo, Cultura Escolar e Disciplinamento**. **Revista Espaço do Currículo**, 2010. Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2010.
- ALVES, Wedencley. **O negacionismo mata**. Entrevista concedida a UFJF Notícias. Campus Comunidade. Disponível em: < <https://www2.ufjf.br/noticias/2021/06/19/o-negacionismo-mata/>> Acesso em 03 de março de 2022
- ARAÚJO, Marcelo M. de; VAS, Braz B. (2018). ENSINO E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA PERSPECTIVA DE JORN RÜSEN. **Revista Escritas**, 9 (2), 131-144. DOI: <https://doi.org/10.20873/vol9n2pp131-144> Acesso: 25 fev 2022.
- AVAAZ. **O Brasil está sofrendo uma infodemia de Covid-19**. Resumo executivo – AVAAZ: O mundo em ação, 04 de maio de 2020. Disponível em: <https://avaazimages.avaaz.org/brasil_infodemia_coronavirus.pdf>. Acesso em: 22 de fev. de 2021.
- BITTENCOURT, Circe. Reflexões sobre o ensino de História. **Revista Estudos Avançados**, n. 32 (93), 2018. p. 127-150.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad C). ISBN 978-65-87201-56-6, 2021.
- BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.
- BRASIL. **Lei 11.645/08, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007: Brasília, 16 de fevereiro de 2017; 196º da Independência e 129º da República. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é Covid-19**. Disponível: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus> Acesso em 20 fev 2022.

BRASIL. REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL. Recenseamento do Rio de Janeiro, Distrito Federal, 1906. Rio de Janeiro, Oficina Estatística, 1907.

BRITES, M. J.; AMARAL, I.; CATARINO, F. A era das “fake news”: o digital storytelling como promotor do pensamento crítico. **Journal of Digital Media & Interaction**, Porto, v. 1, n. 1, p. 85-98, out. 2018.

BUENO, A.; NETO, J. M. **Ensino de História: Mídias e Tecnologias**. 1 ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2020. 534pp. ISBN: 978-65-00-02130-1. **FAKE NEWS: DE PROBLEMA SOCIAL À INSTRUMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA** Bruno dos Santos Nascimento e Marize Helena de Campos

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil. O longo Caminho**. 15 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CERRI, L. F. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 2, n. 6, p. 93-112, ago. 2001.

CERRI, L. F. Os Conceitos de Consciência Histórica e os Desafios da Didática da História. **Revista de História Regional**, v. 6, n. 2, 24 set. 2007.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV de Bolso. Editora FGV. Edição do Kindle, 2010.

ALMEIDA, Cristina.

<https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2021/08/25/eficacia-das-vacinas-coronavac-astrzeneca-pfizer-e-janssen.htm>. Acesso em 21/02/2022

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/ciencia-e-saude/2018/09/17/interna_ciencia_saude,706363/jornalista-desmascara-medico-que-mentiu-em-estudo-sobre-autismo.shtml acesso em 20/02/2021

CNN Brasil. **Trump se diz confiante de que COVID-19 pode ter surgido em laboratório chinês**. CNN Brasil Internacional, 30 de abr. de 2020. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/trump-se-diz-confiante-de-que-covid-19-pode-ter-surgido-em-laboratorio-chines/>>. Acesso em: 14 de fev. de 2022.

COELHO, P.; TORRES, S. M. Fake News Nas Redes Sociais Online: Propagação E Reações À Desinformação Em Busca De Cliques. **Media & Jornalismo**. Imprensa da Universidade de Coimbra | Coimbra University Press N.º 32 Vol. 18, N.º 1, 2018.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Rev. Bras. Educ.**, Dez 2003, nº 24, p. 40-52.

DAYSE, M. M. **Currículo e historicidade: A disciplina História do Maranhão no sistema público estadual de ensino (1902 – 2013)**. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

DEROSA, Cristian. 5 maio de 2021. Isma De Sousa. Disponível em: https://www.facebook.com/groups/1541114232797859/?ref=br_rs. Acesso em 02 de novembro de 2021.

FRAGA CRUZ, D. A Consciência Histórica de Estudantes na Relação com os Discursos de Uso Público da História Afro-brasileira [manuscrito] / Diogo Fraga Cruz. - 2017.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

ENGEL, M. G. Onde moram os pobres? Representações literárias das habitações populares (Rio de Janeiro, fins do XIX e inícios do XX). **Revista do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro**, n. 7, p. 89-103, 2013.

FERRAZ; MURRER, Saúde Pública: a liberdade individual e a compulsoriedade da vacinação. **UNIFAGOC**, v. 1, 2020, pp 112-113.

FERREIRA, L. F. S.; SILVA, V. M. C. B. O uso do aplicativo Canva Educacional como recurso para avaliação da aprendizagem na Educação Online. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 8, p. e707986030, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i8.6030. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/6030>.> Acesso em: 9 mar. 2022.

FERREIRA, M.; TEIXEIRA, C.; BORGES, L. C. **O Profissional Da Informação E As Desigualdades Digitais No Maranhão: Desafios Para A Construção Da Cidadania**. XV Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias (SNBU): trabalho oral. CRUESP – São Paulo, 2008.

FERREIRA, M.; TEIXEIRA, C.; BORGES, L. C. **O profissional da informação e as desigualdades digitais no Maranhão: desafios para a construção da cidadania**". Repositório - FEBAB, São Paulo, 10 de jun. de 2020. Disponível em: <<http://repositorio.febab.org.br/items/show/4296>>. Acesso em: 08 de dez. de 2021.

FONSECA, T. N. L. **A história e ensino de História**. Poesias Pedagógica - Belo Horizonte: Autêntica - v. 5/6 - p. 171-174 - jan./dez. - 2007/2008.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. "A história do ensino de História: objeto, fontes e historiografia". In: _____. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.15-28.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. **História e ensino de História**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de L. F. B. Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - MG. **Caderno de pesquisa**, nº 116, p. 21-39, 2002.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (Brasil). Estudo identifica principais fake news relacionadas à Covid-19. Rio de Janeiro: **FIOCRUZ**, 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br>. Acesso em: 12 de dez.2021

G1. **É fake que isolamento social faça contaminados respirarem o próprio vírus e assim aumentam carga viral**. Jornal Globo, 08 de mar. de 2022. Disponível em: < <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2020/07/16/e-fake-que-isolamento-social-faca-contaminados-respirarem-o-proprio-virus-e-assim-aumentam-carga-viral> > Acesso em: 15 de fev. de 2022.

G1. Fato ou fake. **É #FAKE que isolamento social faça contaminados respirarem o próprio vírus, aumentando, assim, a carga viral**. 2020 Disponível: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2020/07/16/e-fake-que-isolamento-social-faca-contaminados-respirarem-o-proprio-virus-e-assim-aumentam-carga-viral.ghtml> Acessado em 15/02/2022.

G1. **Maranhão tinha o 2º menor percentual de domicílios com internet do país em 2019, diz IBGE**. São Luís – MA, 2021. Disponível em: [Maranhão tinha o 2º menor percentual de domicílios com internet do país em 2019, diz IBGE | Maranhão | G1 \(globo.com\)](https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/11/18/prefeito-de-nova-york-decreta-o-fechamento-de-escolas-para-conter-novo-avanco-da-covid-19.ghtml) ; Acesso: 14/04/2021.

<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/11/18/prefeito-de-nova-york-decreta-o-fechamento-de-escolas-para-conter-novo-avanco-da-covid-19.ghtml>. Acesso em 14/04/2021

GALHARDI, C.; MINAYO, M.C.S. **Estudo identifica principais fake news relacionados à COVID – 19**. Fundação Oswaldo Cruz: uma instituição a serviço da vida. INFORME ENESP, Rio de Janeiro, 21 de maio de 2020. Disponível em:<<https://portal.fiocruz.br/noticia/estudo-identifica-principais-fake-news-relacionadas-covid-19>>. Acesso em: 20 de jun. de 2021.

GIZELE, D. S. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Tradução do artigo de Julia, D.: “La culture scolaire comme objet historique”, (Paedagogica Historica. International journal of the history of education. Suppl. Series, vol. I, coord. A. Nóvoa, M. Depaepe e E. V. Johanningmeier, 1995, pp. 353-382). **Revista Brasileira de História da Educação**, nº1 jan./jun. 2001.

GOMES, Sheila Freitas; PENNA, Juliana Coelho Braga de Oliveira; ARROIO, Agnaldo. Fake News Científicas: Percepção, Persuasão e Letramento. **Ciênc. educ.** (Bauru), 2020, vol.26. ISSN 1516-7313.

GONÇALVES, M. C. S. Humanidades & Tecnologia: **Revista Acadêmica Multidisciplinar da Faculdade do Noroeste de Minas**. ISSN: 1809-1628. Ano XII, vol. 13 jan-dez. Paracatu-MG: Editora FINOM, 2018.

HECHT, L. I. **O vírus da desinformação: a propagação das notícias falsas pela imprensa durante a Revolta da Vacina, no século passado, e o movimento contra a vacina do sarampo na internet.** Monografia (Graduação em Comunicação Social – Jornalismo), Escola de Comunicação – ECO –, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Rio de Janeiro, 2020.

HOMMA, Akira; POSSAS, Cristina, NORONHA, José Carvalho de, GADELHA, Paulo (Org.). **Vacinas e vacinação no Brasil: horizontes para os próximos 20 anos** [recurso eletrônico] /. Rio de Janeiro: Edições Livres, 2020.

JENKINS, Keith. **A História repensada.** São Paulo: Contexto, 2007.

JOLY, M. C. R. A; SILVA, B. D; ALMEIDA, L. S. **Avaliação das competências docentes para utilização das tecnologias digitais da comunicação e informação.** Currículo Sem Fronteiras, [s. l], v. 12, n. 3, p. 83-96, set. 2012.

JORNALISTA desmascara médico que mentiu em estudo sobre autismo. Correio Braziliense – Ciência e Saúde, Brasília – Distrito Federal, 17 de set. de 2008. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/ciencia-e-saude/2018/09/17/interna_ciencia_saude,706363/jornalista-desmascara-medico-que-mentiu-em-estudo-sobre-autismo.shtml>. Acesso em: 20 de jun. de 2021.

JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico.** Revista Brasileira de História da Educação, nº 1, pp. 09-43, jan/jun de 2001.

JUNIOR, VLP. Anti-vacinação, um movimento com várias faces e consequências. **Cadernos Ibero-Americanos de Direito Sanitário.** 2019 abr./jun.; 8(2): 116-122.

MACHADO, A. C. T. Novas Formas de Produção de Conhecimento: utilização de ferramentas da WEB 2.0 como recurso pedagógico. **Revista Udesc Virtu@I**, v. 1, nº 2, 2008.

MARANHÃO. Governo do Estado. **Escola Digna: caderno de orientações pedagógicas - História como componente curricular.** Secretaria de Estado da Educação. São Luís, 2017.

MARQUES, R. B. **Desinformação anti-vacina: análise comunicacional do grupo o lado obscuro das vacinas.** Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

MARTINS, L. M; DUARTE, N; MARSIGLIA, A. C. G. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. **SciELO** – Books Scientific Electronic Library Online. eISBN:9788579831034, Doi: <https://doi.org/10.7476/9788579831034>, editora UNESP, 2010.

MÉO, G. D. Introdução ao debate sobre a metropolização. **Open Edition Jurlas**, nº 04, Doi: <https://doi.org/10.4000/confins.5433>, Confins – Revista franco-brasileira de geografia, 2008.

Moura, Antônio Guanacuy Almeida, Vas, Braz Batista.

MUNIZ NETO, Mentor. O vírus comunista. **IstoÉ**. 2020. Disponível em: <https://istoe.com.br/o-virus-comunista/> Acesso em: 20 jan. 2022.

CALDEIRA NETO, Odilon. **O negacionismo mata**. Entrevista concedida a UFJF Notícias. Campus Comunidade. Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/noticias/2021/06/19/o-negacionismo-mata/>> Acesso em 03 de março de 2022.

NEVES, R. A.; DAMIANI, F. M. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNirevista**, Vol. 1, nº 2, ISSN 1809-4651, 2006.

PASSOS, F. P. **Recenseamento do Rio de Janeiro**. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Rio de Janeiro. ID: 49678, nº de chamada: 311.213.1(815.3)1906-R294r, ISBN: Obra rara. Editor: Oficina da Estatística, 1907.

POL, M.; HLOUSKOVÁ, L.; NOVOTNÝ, P.; ZOUNEK, J. Em busca do conceito de cultura escolar: Uma contribuição para as discussões atuais. **Revista Lusófona de Educação**, n. 10, pp. 63-79. 2007.

PRATA, Pedro. Jogo de palavras: grupos falseiam realidade ao dizer que vacinas são 'experimentais'. **Estadão**. 20 de agosto de 2021. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/estadao-verifica/recebeu-algum-boato-envie-para-chechagem-do-estadao-verifica/> Acesso em 02 de março de 2022

RAMOS, Igor Guedes. **Genealogia de uma operação historiográfica: Edward Palmer Thompson, Michel Foucault e os historiadores brasileiros da década de 1980**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. (Coleção PROPG Digital- UNESP). ISBN 9788579837067.

REGO, T. C. **Vygotsky - Uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Educação e conhecimento), ISBN 85.326.1345-4.

REISDORFER, T. **Fake News em sala de aula: o ensino de história e informação no tempo presente**. Aprendizagem históricas: mídias, fontes e transversais. União da Vitória/ Rio de Janeiro: LAPHIS/Edições especiais Sobre Ontens, 2018. ISBN:978-85-65996-58-7.

RIBEIRO, J. C.; FALCÃO, T.; SILVA, T. **Mídias sociais: saberes e representações**. Repositório Institucional da UFBA, Salvador: EDUFBA, 2012.

RIBEIRO, R. R. **Na oficina da história de Jenkins: Comentários sobre o livro "A História Repensada"**. Nneme Revista de Humanidades - Centro de Ensino Superior do Seridó – Campus de Caicó. V. 03. N. 06, out./nov. de 2002 – Semestral ISSN - 1518-3394.

RIO DE JANEIRO (Cidade). **1904 - Revolta da Vacina. A maior batalha do Rio**. Secretaria Especial de Comunicação Social. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. A Secretaria, 2006. 120 p.: il.– (Cadernos da Comunicação. Série Memória), ISSN 1676-5508.

<https://rollingstone.uol.com.br/noticia/por-que-o-brasil-esta-tao-atrasado-na-vacinacao/>. Acesso em 21/04/2021

RÜSEN, J. "Didática" - funções do saber histórico". In: **Teoria da História III - História viva: formas e funções do conhecimento histórico**. pp. 85-133, 2010.

RÜSEN, J. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Tradução de P. H. R.; C. C. P.; D. M. C.; S. P. Curitiba: W. A, 2012.

SACRAMENTO, I.; PAIVA, R. Fake news, WhatsApp e a vacinação contra febre amarela no Brasil. **MATRIZES**, v. 14, nº 1; p. 79-106.
<https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v14i1p79-106>, 2020.

SANCHES, M. Brasil é país com menor rejeição à vacina na América Latina, diz Banco Mundial. **BBC News Brasil em Washington**, 29 de nov. de 2021. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-59468300>>. Acesso em: 06 de mar. de 2022.

SÃO PAULO. Instituto Butantan. **Como surgiu o novo coronavírus? Conheça as teorias mais aceitas sobre sua origem**. Instituto Butantan, São Paulo, 2022. Disponível em: <<https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/como-surgiu-o-novo-coronavirus-conheca-as-teorias-mais-aceitas-sobre-sua-origem>>. Acesso em: 14 de fev. de 2022.

SÃO PAULO. INSTITUTO BUTANTAN. **É falsa a notícia que circula nas redes sociais de que a eficácia da Coronavac será questionada na Justiça**. Brasil, 29 de maio de 2021. Twitter: @Instituto Butantan. Disponível em <https://twitter.com/butantanoficial/status/1398709174738034692>. Acesso em 7 de marc de 2021

SARAIVA, L. J. C.; FARIA, J. F. A Ciência e a Mídia: A propagação de Fake News e sua relação com o movimento anti-vacina no Brasil. **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Belém – PA, 2019**.

SCHNEIDER, H. N.; SANTOS, J. F.; SANTOS, V. S. Cultura juvenil, dependência digital e contingência. **Revista Científica do UniRios**, 2020.

SEVCENKO, N. **A revolta da vacina: mentes insanas em corpos rebeldes**. São Paulo: Scipione, 1993. ISBN-109788539307203.

SEVCENKO, Nicolau. **A Revolta da Vacina**. São Paulo: Editora Unesp. Edição do Kindle, 2018.

SILVA, F. C. T. **Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa**. Editora UFPR; Educar, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, Iltami Rodrigues da. **Ensino de História e narrativa de alunos: um estudo sobre consciência histórica no colégio estadual Adolfo Bezerra de Menezes em Araguaína - TO**. 2018.157f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Araguaína, 2018.

SILVA, M. **Complexidade da formação de profissionais: saberes teóricos e saberes práticos**. Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. ISBN 978-85-98605-97-5.

SOUSA, R. P.; MOITA, F. M. C. S. C.; CARVALH, A. B. G. **Tecnologias digitais na educação**. SciELO – Books Scientific Electronic Library Online. Editor - EDUEPB, ISBN:9788578790653, 2011.

TASCO, A. H. **O surto de febre amarela no Rio de Janeiro (1928-1929) (Pontos Controversos)**. 13º Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia, 2012.

VENTURA, Deisy. **Pandemia e estigma: nota sobre as expressões "vírus chinês" e "vírus de Wuhan"**. Cultura e Economia Criativa. São Paulo. Disponível em: <http://museudaimigracao.org.br/es/blog/migracoes-em-debate/pandemia-e-estigma-nota-sobre-as-expresso-es-virus-chines-e-virus-de-wuhan> Acesso em 17 jan de 2022 2020.

VERSUTI, C.; Vicente, M. "Workshop Sobre Media Literacy e Fake News para Jovens de Escolas Públicas Portuguesas e Brasileiras: Desenvolvimento e Realização de uma Atividade Prática". **3º Congresso Internacional Media Ecology and Image Studies - Democracia, meios e pandemia**. n. pág. Web. 9 Mar. 2022.

VISCARDI, C. M. R. **Pobreza e assistência no Rio de Janeiro na Primeira República**. História, Ciências, Saúde-Manguinhos. v. 18, pp. 179-197, suppl 1, 2011. ISSN 1678-4758. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702011000500010>.

WANDERLEY, Andrea C. T. As doenças do Rio de Janeiro no início do século XX e a Revolta da Vacina em 1904. *Brasileana fotográfica*, 5 abril de 2020. Disponível em: <<https://brasilianafotografica.bn.gov.br/?p=19095>>. Acesso em 14 de janeiro de 2022

WEERSING, V. R. **Effectiveness of psychotherapy in the “real world”: the case of youth depression, Developmental Science and Psychoanalysis**, 2018.

WESTIN, R. **Interesses políticos e descaso social alimentaram Revolta da Vacina em 1904**. Senado Federal, edição 72, 02 de out. de 2019. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/interesses-politicos-e-descaso-social-alimentaram-revolta-da-vacina>>. Acesso em: 04 de out. de 2021.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

APÊNDICE

Formulário elaborado da plataforma *Google Formulários*.

Fake news e o Ensino de História

Formulário de pesquisa para conclusão do Mestrado em Ensino de História- UFT- Araguaína/To com aluno(a)s do 3º ano do Ensino Médio- Cem Dr. Antônio Jorge Dino. Ano 2021

*Obrigatório

1. 1 Você sabe que é uma fake news? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Talvez

2. 2 De acordo com sua resposta da questão 1, você poderia definir Fake news?

3. 3 Você sabe identificar uma fake news?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Talvez

4. 4 Você sabe qual o objetivo de uma fake news? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Talvez

5. 5 Em qual aplicativo você mais recebe fake news? *

Marcar apenas uma oval.

- WhatsApp
- Facebook
- Instagram
- Telegram
- Twitter
- Tik tok
- Outro

6. 6 Quando você recebe notícia falsa, o que você faz? *

Marcar apenas uma oval.

- repassa
- procura explicar para quem enviou que é uma notícia falsa
- só lê e não faz nenhum comentário
- outro

7. 7 Você acredita que a escola pode ajudar no entendimento do que é uma notícia falsa? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

8. 7.1 Como a escola poderia ajudar? *

9. 7.2 Como essa temática deveria ser estudada na escola? *

10. 8 A aula de História poderia ajudar na compreensão do que é uma fake news? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

11. 8.1 Como você acredita que a aula de História poderia ajudar?

12. 8.2 Você acha que no passado também existiram fake News? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

13. 8.3 Saberá indicar algum exemplo, a partir da resposta anterior? *

14. 8.4 Na sua opinião, quais a consequências de uma fake News? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXOS

Imagem 1



Imagem 2

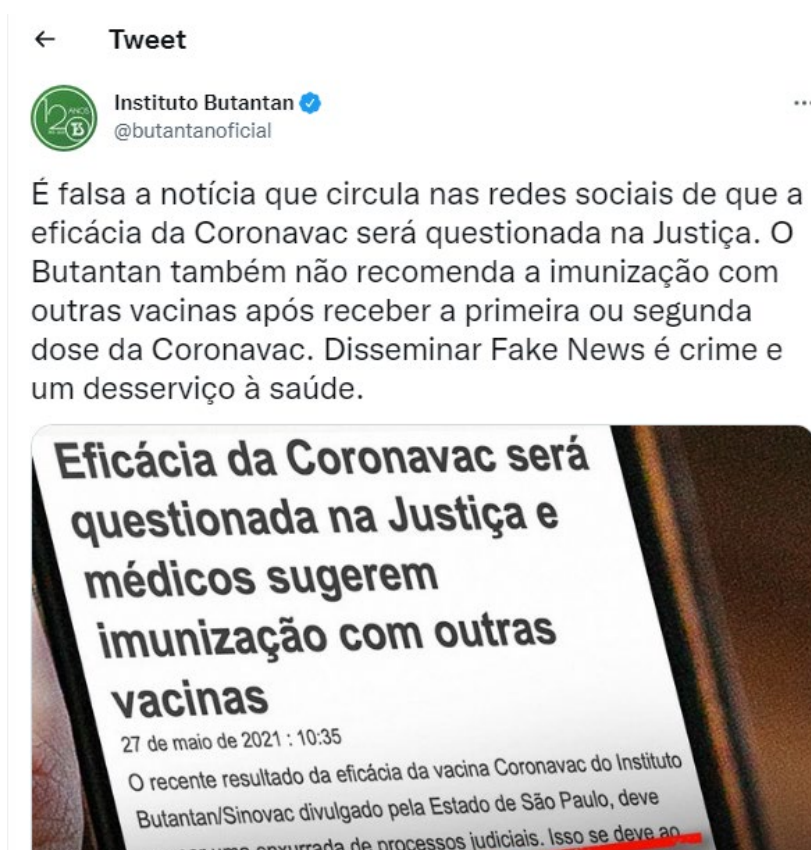


Imagem 5

