

REVISTA MARACANAN

Dossiê

Teoria e ensino de história: temporalidade, pós-verdade e democratização

Theory and teaching of history: temporality, post-truth and democratization

Daniel Pinha Silva*

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Marcelo de Mello Rangel**

Universidade Federal de Ouro Preto
Mariana, Minas Gerais, Brasil

Recebido em: 08 mar. 2023.

Aprovado em: 15 abr. 2023.



Artigo dedicado a Ilmar Rohloff de Mattos.

* Professor Associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de História; e do ProfHistória/UERJ, Faculdade de Formação de Professores. Doutor e Mestre em História Social da Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; graduado em História pela UERJ. Atualmente Coordena a Comunidade de Estudos de Teoria da História - COMUM. Bolsista do Programa Jovem Cientista do Nosso Estado, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ e do Programa de Incentivo à Produção Científica, Técnica e Artística - PROCIENCIA, UERJ/FAPERJ. (daniel.pinha@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0002-6460-5610>

 <http://lattes.cnpq.br/8740068953346337>

** Professor Adjunto da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de História. Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Doutor e Mestre em História Social da Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; graduado em Filosofia pela UFRJ e em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Coordenador do "Grupo de Pesquisa em História, Ética e Política" (GHEP/UFOP) e do Grupo de Trabalho "Alteridade e Desconstrução" da Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia - ANPOF. Bolsista de produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. (mmellorangel@yahoo.com.br)

 <https://orcid.org/0000-0002-5822-4969>

 <http://lattes.cnpq.br/2419520606896435>

Resumo

O artigo aproxima teoria e ensino de história tendo em vista o enfrentamento de dois problemas que afetam tanto o debate teórico sobre a história quanto as aulas de história na contemporaneidade. O primeiro é o problema da temporalidade enquanto ferramenta analítica de compreensão das articulações entre passado-presente-futuro das sociedades no tempo e, em particular, da experiência social do tempo no tempo presente, marcada pelo atualismo. O segundo é o problema da pós-verdade enquanto comportamento epistemológico que consagra a repetição do mesmo e a ratificação de um sistema de crenças previamente reconhecido, reanimando com novos traços a discussão sobre a verdade em história. Por fim, articulamos um e outro ao desafio da instrumentalização da história para a democratização por meio da verdade poética, centrada em afetos como a empatia e o cuidado e em valores democráticos como a descentralização das vozes, valorização da escuta e do primado da diferença. Além do repertório conceitual contido no debate consagrado sobre temporalidade e pós-verdade, trouxemos para interlocução as reflexões e experiências docentes de três professores-autores em suas dissertações produzidas no âmbito do Mestrado Profissional em História (ProfHistória).

Palavras-chave: Teoria da História. Ensino de História. Temporalidade. Pós-verdade. Democratização.

Abstract

The article thematizes the relationship between history theory and teaching of history, considering two problems that affect both the theoretical debate on history and history teaching in contemporary times. The first is the problem of temporality as an analytical tool that points to the articulations among past-present-future of societies in time and, in particular, of the social experience of time in the contemporary temporality marked by "actualism". The second is the problem of post-truth as an epistemological behavior that points to the repetition of a previously recognized system of beliefs. Finally, we articulate both problems to the challenge of instrumentalizing history for democratization through "poetic truth", organized by affections such as empathy and care and on democratic values such as the decentralization of voices, appreciation of audition and the primacy of difference. In addition to the conceptual repertoire contained in the traditional debate on temporality and post-truth, we brought to dialogue the reflections and teaching experiences of three professor-authors in their dissertations produced within the scope of ProfHistoria.

Keywords: Theory of History. History Teaching. Temporality. Post-truth. Democratization.

Afinal, o que aproxima teoria da história e ensino de história?

Essa pergunta nos conduz, inevitavelmente, a pensar sobre o problema da história enquanto matéria passível de ser transmitida e ensinada tendo em vista os seus públicos, protocolos e ferramentas analíticas. A esse respeito, acompanhamos a sugestão de Manoel Salgado Guimarães (2009), levando em conta o potencial ético-político que envolve a problematização da história como matéria de ensino, algo que desde o século XIX – quando a história ganhou a forma moderna que conhecemos – está em disputa no que diz respeito especialmente à construção de determinados sentidos e identidades sociais:

Pensar, portanto, a relação entre ensino e história é já se colocar em certo momento da história da história, perceber suas particularidades e as demandas que estão na base de um projeto que veio a se tornar comum para as sociedades modernas: a necessidade de ensinar história e torná-la parte obrigatória de um currículo (GUIMARÃES, 2009, p. 37).

Nesse sentido, não estamos falando apenas em promover condições mais adequadas ao ensino-aprendizagem com base na utilização de recursos didáticos inovadores e variados. Estamos tratando, sobretudo, de pensar o ensino também a partir das reflexões teóricas da história, supondo que esse movimento amplie, por exemplo, as possibilidades do que Ilmar Rohloff de Mattos (2006) chama de aula como texto, a qual é construída pelos professores de história e pelos alunos com base em certa "autoria coletiva". Estamos trazendo à tona, nesse sentido, a historicidade da aula de história inscrita no movimento e nos dilemas de determinada temporalidade:

A aula de história como texto é criação individual e coletiva a um só tempo; criação sempre em curso, que permanentemente renova um objeto de ensino em decorrência de novas leituras, de outras experiências vividas, da chegada de novos alunos, dos encontros acadêmicos e das conversas com os colegas de ofício, do surgimento de novos manuais didáticos, das decisões emanadas das instâncias educacionais e das questões, dos desafios e das expectativas geradas pelo movimento do mundo no qual vivemos, em sua dimensão local ou global (MATTOS, 2006, p. 14).

Identificamos, nesse sentido, um grande potencial para que questões da epistemologia da história se coloquem à disposição de professores de história para que construam suas aulas teoricamente orientadas e com base na perspectiva da autoria. Gostaríamos de tratar alguns problemas que têm chamado a nossa atenção a respeito das relações entre teoria e ensino de história, com cuidado especial dedicado a duas questões teóricas centrais e os modos pelos quais elas têm afetado o ensino-aprendizagem da história no contexto contemporâneo: o problema da temporalidade/temporalidade contemporânea em face das transformações promovidas pelo mundo digital – atualizando a questão do impacto da técnica sobre os comportamentos sociais e as formas pelas quais a sociedade compreende as relações entre passado-presente-futuro; e, como desdobramento, tematizaremos o problema da pós-verdade que tem afetado a relação do sujeito com o referente e suportes mediadores de discursos, e, como consequência, tem

desafiado aqueles que se propõem a trabalhar com base em argumentos epistemológicos e ético-políticos responsáveis.

Nosso objetivo é o de trazer a voz dos docentes à nossa reflexão, de modo que analisaremos três dissertações de mestrado produzidas no âmbito do ProfHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História – e os modos pelos quais tais professores têm pensado a questão da temporalidade, da temporalidade contemporânea (e, por conseguinte, da técnica) e da pós-verdade na constituição de suas aulas.

Temporalidade/temporalidade contemporânea

Quando tematizamos a questão da temporalidade tratamos das relações que determinada sociedade estabelece com presente, passados e futuros. Todos nós nos relacionamos necessariamente com passados e futuros, e é isso que está em questão, por exemplo, em boa parte do trabalho de historiadores e teóricos contemporâneos como Reinhart Koselleck (2006), François Hartog (2013; 2006), Hans Ulrich Gumbrecht (2011; 2015) e Jörn Rüsen (2011).

A história ensinada na escola se ocupa, de maneira significativa, de diversas formas da questão da temporalidade: seja nos currículos, livros e materiais didáticos, seja na prática docente própria ao cotidiano escolar. Para Sonia Miranda (2014, p. 42), por exemplo, a didatização da temporalidade entrelaça três elementos:

A temporalidade histórica traz, em si, um componente conceitual altamente complexo, porque reúne, em seu processo de didatização e nos movimentos que engendram sua aprendizagem, três dimensões centrais a serem focalizadas em nosso movimento de pensar suas implicações pedagógicas na escola: os aspectos de uma História pública, produzida e reatualizada por meio de diferentes mecanismos que visam grandes audiências; os elementos do pensamento e da linguagem envolvidos na apropriação conceitual pela criança e pelo jovem; e a construção de unidades de medida e grandezas capazes de quantificar decursos temporais em diferentes dimensões e ritmos, aspectos tributários, fortemente, da construção do pensamento matemático.

No que diz respeito à noção de história *magistra vitae*, por exemplo, tínhamos uma confiança/proximidade maior em relação ao passado. A modernidade, por outro lado, tem sido pensada a partir da estratégia de apostar no que estava despontando, no futuro. Mais contemporaneamente, podemos pensar numa espécie de redução significativa no que se refere à nossa confiança em passados e futuros e, claro, dependendo do autor que estamos acompanhando temos propostas específicas. Por exemplo, de acordo com Hartog (2006), teríamos uma tematização insistente (hipostasiada) de determinados passados traumáticos mais recentes com o objetivo de responder a uma espécie de responsabilização ou mesmo culpa excessiva e tornar possível alguma justiça. Gumbrecht (2011) argumenta que se reduzimos nossa confiança em relação a futuros e a passados, temos, por outro lado, um aumento significativo do interesse contemporâneo por passados, mas isso muito menos em razão de uma

relação epistemológico-ético-política do que por um desejo estético que também seria excessivo.¹

Para Martin Heidegger (2006), temos uma alteração significativa do modo como nos relacionamos com passados e futuros no contexto da técnica (contemporaneamente). De acordo com Heidegger, cada um de nós (o que chama de *Dasein*) tende à repetição e, também, mesmo que a menor parte das vezes, à diferenciação com base em uma espécie de abertura para outras relações possíveis, ou ainda uma abertura para outros passados e futuros (2008b, § 9; 72). Por um lado, tenderíamos a nos repetir e a continuar o mundo no qual nos mobilizamos, e, por outro, também nos abriríamos para determinados passados mais obscurecidos e, junto a eles, tornaríamos possível não apenas a diferenciação de cada um de nós, mas também de grupos mais amplos, da própria sociedade, de determinado mundo. Para isso, teríamos, a partir dessa abertura, uma relação cuidadosa, intensa e demorada com o que estaria obscurecido, tornando possível a reorganização do *Dasein* e do seu entorno, e, a partir de então, outro período de certa estabilidade, marcado por determinada rotina, o que o filósofo chama de cotidianidade (*Ibidem*, § 72-77).

Por outro lado, o que temos no contexto da técnica é a própria impossibilidade desse esquema: abertura, cuidado, intensidade, demora, reorganização e repetição. Trata-se de um ritmo frenético responsável por certa volatilidade, de modo que a nossa atenção estaria sempre voltada para outros objetos e relações que estariam sendo produzidos e liberados (“novidades”), sem que tenhamos, assim, a possibilidade de nos demormos junto a algo e alguém e, com base nessa demora, provocar certa diferenciação de si e de determinado entorno, e, também, a própria constituição de uma rotina, de um mundo.

De toda forma, a despeito das características específicas da reflexão de cada autor, nesse caso Hartog, Gumbrecht e Heidegger, o que nos parece é que todos estão preocupados em tematizar a temporalidade, a temporalidade contemporânea, provocando um conjunto de reflexões que têm sido muito importantes para pensarmos o ensino de história com base em sua relação com a teoria da história.

De acordo com o proposto por Heidegger (2006), podemos pensar em uma espécie de hiperaceleração temporal, a constituição e reelaboração vertiginosa de determinados contextos (quase instantâneos) que acabam provocando a impressão significativa de que cada conjuntura é profundamente diferente e mesmo superior à anterior. Heidegger – e aqui também podemos citar o trabalho que Valdei Lopes de Araujo e Mateus Pereira (2021; 2022) vêm desenvolvendo a partir da noção de “atualismo” – se dedica a pensar a temporalidade contemporânea com base no que chama de técnica.

Nos termos de Araujo e Pereira (2021), por exemplo, temos a questão do *atualismo*, uma categoria que se refere à forma como experimentamos as urgências do tempo nas primeiras décadas do século XXI. A experiência atualista se insere na vida cotidiana de diversas formas:

¹ Quanto a isso, ver: ARAUJO; RANGEL, 2015; ABREU; RANGEL, 2015; RANGEL, 2019.

na lógica de mercado presente nos grandes grupos empresariais, ocupados em oferecer constante atualização; no consumo das redes sociais atrelado à lógica interna dos algoritmos, em constante ritmo de atualização a partir das *timelines*; no desejo de atualização constante que organiza boa parte das relações sociais, respondendo à possibilidade da obsolescência:

As transformações do mundo da técnica têm modificado a nossa relação com o futuro, pois, paulatinamente, ele tem deixado de ser o lugar da transformação e da esperança para se tornar uma cópia atualizada deste lugar e, por essa razão, ele é, em teoria, melhor do que o presente, mas não diferente dele. Assim, enquanto as teorias do presentismo e do presente amplo insistiam na predominância de expectativas catastróficas com relação ao futuro, a historicidade atualista tem o futuro como algo garantido como repetição em expansão linear do presente; dito de outro modo, o futuro atualista é apenas o presente 2.0. Portanto, essa experiência do tempo produz e é produtora de uma compreensão de que a ação não é necessária ou possível. Paradoxalmente, o progresso técnico cria a expectativa de mudança/ atualização constante, o que produz uma agitação temporal que dificulta o diagnóstico e a abertura para transformações estruturais (ARAUJO; PEREIRA, 2021, p. 3).

Isso que podemos chamar de atualismo tem atravessado as aulas de história de diversas maneiras, em particular no modo pelo qual a hiperconexão (própria à chamada “geração Z” – nascida no mundo digital – com seus *smartphones*), tem impactado a percepção dos nossos alunos sobre o próprio tempo e, por conseguinte, no que diz respeito à História. Tudo parece mais acelerado e descartável em meio ao ambiente digital, inclusive o tempo e as formas de experimentar as relações possíveis entre passado-presente-futuro. Desse modo, como não sucumbir à apatia diante dos avanços técnicos possibilitados pela internet? O tempo da internet parece radicalizar a volatilidade a qual Heidegger se referia. Assim, professores de história se sentem desafiados a indagar: como dar sentido a uma disciplina que sugere a identificação de rupturas e continuidades, estruturas de repetição – cuidado, intensidade, demora, reorganização, em termos heideggerianos – tendo de lidar com a hiperaceleração temporal? Eis um desafio que os professores Rafael Piccoli de Souza e Susanna Lima tentam responder em suas dissertações de Mestrado, provocados pelo cotidiano, por suas aulas.

O professor Rafael Souza (2022) apresenta, em seu trabalho intitulado *Diante do mundo digital: ensinar e aprender história em tempos de pós-verdade*, o seguinte diagnóstico a respeito do cenário que encontra nas escolas:

uma nova geração nascida no mundo digital – a chamada *Geração Z* –, que usa o ciberespaço não apenas para se expressar, assim como também para conhecer o mundo em que vive, adaptando-se rapidamente aos avanços tecnológicos implantados pelo desenvolvimento de mídias, aplicativos e ferramentas que são utilizadas nos ambientes virtuais. Esses elementos são absorvidos de maneira quase que natural por esses jovens, sendo possível notar o efeito disso nas aulas no ensino básico, onde dúvidas, curiosidades e interesse são despertados por algo que foi acessado no grande universo de conteúdos disponíveis para esses alunos (SOUZA, 2022, p. 11).

O ciberespaço não se apresenta, para as novas gerações, apenas como um veículo de comunicação ou forma de interação social, mas como o meio/a forma mais imediata de conhecer o mundo, definidor de identidades e comportamentos. Voluntária e involuntariamente também

auxilia (ou pode auxiliar) na maneira como esses estudantes definem sua relação com a temporalidade, mesmo que o professor não utilize aparato tecnológico em aula ou em contextos de maior escassez material, como nos lembra Marcella Abaine Costa (2019). Ainda nesse sentido e diante do acúmulo e profusão de informações (ainda que de maneira dispersa), o professor Rafael nota “uma abundância de passados disponíveis” (SOUZA, 2022, p. 13) capaz de gerar fascínio e vontade de consumo, tornando possível, assim, uma reflexão e um trabalho temporal (passado-presente-futuro) com base nesses meios virtuais (*Idem*).

Trata-se, portanto, de um desafio que está posto: como construir com os alunos uma problematização acerca dos elos entre passado-presente-futuro, associando experiência e conhecimento sobre a história, problematizando a perspectiva atualista e seus limites, mas também o mundo digital e suas possibilidades? Esse é o mote do trabalho de Rafael Souza e que também serve como ponto de partida para a reflexão de Susanna Lima sobre o ensino de história hoje.

Partindo da pergunta “Para que serve a História?”, a professora Susanna Lima (2021) realiza um trabalho que dialoga tanto com a problematização da temporalidade quanto com a ponderação dos efeitos da perspectiva atualista na forma de os alunos conceberem a história ensinada na escola. Em “*Professora, afinal, para que serve a História?: vidas no papel e projeções de futuro no ensino-aprendizagem de História da Geração Z*”, ela realiza duas atividades que amarram ferramentas teóricas da história com o ensino-aprendizagem da história – com base na hipótese de que há uma maneira peculiar de experimentação do tempo própria à juventude hiperconectada. Na primeira, temos uma relação entre as histórias narradas nos livros de história e as histórias de vida contadas pelos alunos através de suas autobiografias, que entrelaçam episódios marcantes através de linhas do tempo escritas por eles. Dessa forma, a professora-autora busca trabalhar com os estudantes o senso de sucessão temporal, de modo que os conteúdos curriculares possam ser compreendidos tendo em vista rupturas e continuidades.

No decorrer da atividade, ela nota que não seria possível pensar as vidas desses alunos fora de um contexto de precarização, nos termos de Judith Butler (2019): dispostas no papel, as vidas desses jovens apareciam atravessadas pela violência de Estado e pela precariedade das condições de existência e cidadania – em uma escola pública periférica no Rio de Janeiro. Se a primeira atividade proposta, as autobiografias, promove um olhar para o passado, na segunda os estudantes realizam um giro para o futuro. Por meio das chamadas cápsulas do tempo, os alunos escreviam no papel e depositavam em uma caixa o que gostariam que acontecesse. A ideia era que anotassem no início do ano letivo o futuro que de alguma maneira desejavam, para que no final do ano letivo a caixa fosse aberta. No entanto, o contexto da pandemia de Covid-19 interrompeu o plano da professora...

Para tratar, portanto, do futuro enquanto possibilidade propus a construção de uma Cápsula do Tempo – que foi renomeada durante a redação deste texto: tornou-se Cápsula dos Sonhos –, para ser aberta ao final de 2020, uma vez que a

realidade, mais palpável do que deveria ser, se apresentava, à época, excessivamente enrijecida, se assemelhando a uma espécie de capa impermeável ao sonho enquanto horizonte para construção do novo. [...]. Por fim, 'formulando perplexidades, não certezas', minhas considerações finais incluem o mais novo e desafiador elemento (inimaginável!) com o qual precisei lidar durante a redação desse texto: a Pandemia de Covid-19, que tomou conta do país a partir de março de 2020, e, até o presente momento, não foi controlada, fazendo com que o balanço das experiências aqui registradas tenha se dado ainda em contexto de isolamento social, com escolas fechadas, impossibilitando, inclusive, a abertura da Cápsula dos Sonhos (LIMA, 2021, p. 20).

Da vida projetada na tela, ao ritmo das *timelines* das redes sociais, às vidas no papel – esse meio que soa tão ultrapassado – vemos o exercício de uma “professora-autora” em movimento (Cf.: MATTOS, 2006), disposta a rever rumos em meio ao império da contingência que é a sala de aula. Uma pesquisa cortada e atravessada pela experiência da pandemia de Covid-19 que acabou sendo decisiva à própria experiência do tempo e não apenas à sua tematização, tornando possível, claro, outras rearticulações entre passado-presente-futuro, intensificando o próprio papel das telas e da conexão digital. A problematização da temporalidade, ao que tudo indica, se tornou ainda mais urgente, abrindo mais possibilidades de articulação entre teoria e ensino da história.

Epistemologia e pós-verdade

Temos pensado a pós-verdade como um comportamento epistemológico marcado pela ausência de qualquer esforço objetivo (RANGEL, 2021, p. 12-15): de complexificação e diferenciação entre o dito e uma posição mais imediata ou impensada do sujeito enunciativo. Um enunciado desse tipo (pós-verdade) repete exatamente o que sempre se pensou e será pensado, e isso com base em preconceitos e afetos enraizados, ou também poderíamos dizer a partir de um desejo senhorial (Hegel) que reluta, que recusa acolher a descontinuidade que existe entre nós e a realidade (o que se torna ainda mais dramático numa sociedade marcada por séculos de escravidão). Nesse sentido, se trata de um comportamento epistemológico comprometido com a repetição do mesmo.

Essa discussão epistemológica em torno da pós-verdade é fundamental para a teoria da história e para o ensino de história, e isso porque parte dos nossos alunos e da sociedade tem recusado algo que estrutura a nossa atividade, a ciência, a arte, a educação, que é justamente essa preocupação constante com a complexificação ou com certo deslizamento entre o que dizemos e como nos comportamos e o que pensávamos e fazíamos inicialmente, antes de determinada atividade científica, artística, educacional. O que significa dizer que parte da sociedade tem evitado, de alguma forma, participar dos espaços nos quais essa diferenciação ou deslizamento se torna possível, entre eles o ensino de história, no qual temos fontes, interpretações, intersubjetividade/crítica que de algum modo forçam e tornam possível essa

diferenciação ou deslizamento entre o que éramos e pensávamos e o que passamos a supor e fazer.

Esse comportamento epistemológico tem se tornado mais evidente com a instrumentalização em larga escala das chamadas *fake news*. E o ambiente digital parece ser o mais atraente para a produção e difusão de tais enunciados, não apenas por certa ausência do que chamamos de autoria, mas também tendo em vista os meios que dispõe para a fabricação de distorções. Aplicativos, programas de *software* e *chats* de inteligência artificial, como o *GPT (Generative Pre-Trained Transformer)* – criado para responder e reagir a indagações diversas a partir de mapeamento e sistematização de dados disponíveis na rede, como se pudesse unificar em um produto pesquisas realizadas no *google* – se tornam, sob a intervenção de seus criadores humanos, ferramentas capazes de imitar vozes, gestos e expressões de pessoas reais reproduzindo preconceitos.

Ainda que a tradução literal de *fake news* para a língua portuguesa nos leve a associá-la à ideia de boato ou notícia falsa, entendemos *fake news* como algo mais complexo, como parte de um regime de verdade específico, a “pós-verdade”. De acordo com Christian Dunker (2020, cap. III), estamos tratando de “outro estatuto da verdade”, que “afeta os fatos criando erros, [...] mentiras e ilusões”, considerando o que o autor chama de inversões da verdade:

São estas as três inversões da verdade: *a*. A verdade sem compromisso temporal com a história de sua formulação, portanto sem potência de fidelidade passada (ilusões de memória). *b*. A verdade sem desejo, portanto sem capacidade de engajamento, sem compromisso e sem promessa (mentiras desejantes). *c*. A verdade sem fatos, consensos ou verificação (falsidade das afirmações). (*Ibidem*, p. 31).

O cotidiano escolar e o ensino da história em particular estão inseridos nessa dinâmica social mais ampla, nesse ambiente de pós-verdade e difusão de *fake news*, de modo que a dissertação de mestrado do professor Gabriel Cunha Mendes (*Canal “Outra História”: o uso do Youtube como ferramenta pedagógica para o ensino de História*, 2018) evidencia a preocupação de professores de história em entender esse contexto e enfrentá-lo. Mendes propõe uma reflexão sobre a forma como as informações e o conhecimento histórico circulam no ambiente *online*, produzindo, ainda, uma intervenção pedagógica capaz de oferecer alternativas na própria rede – um canal no Youtube. Assim, ele continua os pressupostos analíticos de Sônia Meneses (2019, p. 84-86): a compreensão de que redes sociais, *blogs* e outras plataformas podem funcionar também como lugares de disputa e tensão de ideias, ainda que possuam uma audiência conservadora coesa e organizada. Nesse sentido, o professor Gabriel Mendes produziu o canal de Youtube Outra História, ocupado em promover uma análise crítica dos conteúdos curriculares de história, evidenciando metodologias de pesquisa e formas de aferição de verdade utilizadas por historiadores, apresentando para os alunos, em ambiente *online*, os modos pelos quais a verdade historiográfica é constituída. Desse modo, ele instrumentaliza o canal para suprir uma lacuna em relação a uma dimensão mais teórica e metodológica; a “outra história”, nesse sentido, não é bem a história factual que ninguém conhece e só ele é capaz de revelar – tópica

recorrente em discursos negacionistas (Cf.: MENESES, 2021) – mas está relacionada às dimensões teórica e procedimental (e ético-política) que estão na base da produção do conhecimento historiográfico. Nos termos do professor Gabriel Mendes (2018, p. 17):

Em outras palavras, mais do que massificar nossos alunos com informações prontas, a História é uma área do conhecimento que requer o domínio de certas ferramentas investigativas que me parecem um pouco negligenciadas diante do predomínio de aulas expositivas, fórmula já consagrada e enraizada que pouco incentiva o exercício investigativo e a própria pesquisa empírica. [...]. Portanto, a ideia do canal é promover uma renovação na forma de abordar a História, mas não somente pelo viés da análise do conteúdo existente, mas, principalmente, para atender a uma demanda social preocupada em oferecer elementos mais complexos na forma como o próprio conhecimento é construído.

A complexificação dos conteúdos factuais tendo em vista a explicitação de quais métodos e compreensões estão na base de determinadas narrativas se torna um instrumento de reação ao ambiente de profusão de *fake news* e daquilo que viemos chamando de comportamento epistemológico calcado na pós-verdade. Na descrição dos programas do canal Outra história notamos a preocupação do professor Gabriel de que seus vídeos tornem possível a construção de outro ambiente de ensino e difusão da história:

O ponto principal consiste no desenvolvimento de duas sessões ou dois programas que estão correlacionados. O primeiro programa chama-se “investigações históricas” e é resultado de uma preocupação presente na sociedade brasileira contemporânea a respeito da veracidade das informações que são compartilhadas na internet, nas redes sociais, muita das vezes de forma irresponsável. Nesse sentido, parece-me importante salientar a relevância na verificação das fontes, e, portanto, *investigar os tipos de fontes, como eles são construídos e com quais objetivos podem e são utilizados, contribuem de forma positiva na formação das futuras gerações da sociedade brasileira, de maneira a se organizar mais criticamente e de forma mais responsável no momento de defender e divulgar ideias e visões de mundo*. Utilizando discussões do campo da História, pretendo oferecer ferramentas que promovam a análise de diferentes tipos de fontes históricas que são utilizadas na construção do conhecimento histórico a partir dos instrumentos propiciados pela própria internet (MENDES, 2018, p. 54. Grifos nossos).

Nesse caso, a tematização e explicitação das pré-compreensões, métodos e fontes próprias a determinadas narrativas historiográficas aparecem associadas a uma orientação éticopolítica. Há um claro propósito formador para a autonomia, para a cidadania, de modo que as ideias e visões de mundo dos estudantes estejam mais bem amparadas pelos instrumentos da teoria da história e da história da historiografia.

Na mesma direção de Gabriel Mendes, o professor Rafael Piccoli Souza identifica as possibilidades de instrumentalização pedagógica do ambiente *online* como forma de aprimorar as formas de complexificação da realidade por meio do ensino de história. Em vez de produzir um novo canal, como Mendes, Souza examina canais de Youtube já disponíveis, realizando o que Valdeci Araújo (2017) chamou de exercício de “curadoria histórica”. O professor Piccoli optou por trabalhar com o canal da empresa Brasil Paralelo, de orientação negacionista, e com o canal História FM, buscando construir ferramentas de auxílio a professores, de modo que possam problematizar as compreensões dispostas no mundo digital em suas aulas de história:

A partir disto proponho apresentar uma metodologia relacionada ao uso de redes sociais e plataformas de áudio e vídeo que se utilizam da produção de conteúdo voltado para história, de modo a direcionar o desenvolvimento de experiências de aprendizado e ensino em meio ao crescimento da pós-verdade no universo digital. Assim, buscamos nos atentar para a formação crítica e cidadã dos estudantes a partir do desenvolvimento de um ferramental analítico, de um letramento digital com base nos quais, e com o apoio dos seus professores, aprendam a dialogar com fontes, compreendendo os diversos passados envolvidos e desnaturalizando memórias, reforçando o caráter democrático do acesso à pluralidade de passados (SOUZA, 2022, p. 17).

Tal como no trabalho de Mendes, Piccoli enfatiza a importância da evidencição dos meios pelos quais a verdade do conhecimento historiográfico é produzida, acrescentando o quanto essa exposição de pré-compreensões e procedimentos pode produzir um letramento digital vocacionado à valorização de protagonistas da história e a própria abertura à pluralidade de vozes que conforma o discurso historiográfico (SOUZA, 2022, p. 91-103). O que está em jogo, portanto, é não apenas o enfrentamento teórico disso que chamamos de pós-verdade e do próprio ambiente de difusão das *fake news*, mas, também, a busca por alternativas – dispendo dos meios virtuais – que ampliem os usos da história na direção de uma intensificação do processo de democratização.

Temporalidade, pós-verdade e verdade poética: história e democratização

Com base nas reflexões teóricas propostas acerca dos problemas da temporalidade e da pós-verdade e em interlocução com as dissertações de mestrado dos professores de história mencionados aqui, gostaríamos de propor certa possibilidade de também pensarmos e repensarmos o problema da verdade e, por conseguinte, a própria aula. A verdade num sentido mais geral costuma ser pensada a partir do paradigma da adequação, da composição de enunciados apropriados à realidade. No entanto, gostaríamos de propor que *também* pensássemos, mesmo que mais rapidamente, numa outra compreensão (complementar) de verdade, a verdade poética (Cf.: RANGEL, 2021, p. 15-22).

Como primeiro passo, convém retomar parte da percepção heideggeriana do problema da técnica para pensar o ensino de história. De acordo com o que Heidegger propõe, podemos falar de uma espécie de hiperaceleração temporal, ou ainda, a constituição e reelaboração vertiginosa de determinados contextos (quase instantâneos) que acabam provocando a impressão significativa de que cada conjuntura é profundamente diferente e mesmo superior à anterior. Nesse sentido, boa parte ou a maior parte de nós – nossos alunos e alunas da educação básica, por exemplo – teria uma dificuldade cada vez maior no que diz respeito a se relacionar (epistemológico-ético-politicamente) com passados, e isso porque essa relação seria marcada por certa antipatia e mesmo altivez ou arrogância. Antipatia porque, ao não se reconhecerem imediatamente no passado, teriam dificuldade em se abrir para um afeto (*Stimmung*) importante ao ensino de história: a empatia. E altivez, porque de alguma forma estariam habituados a

pensar (com base na própria percepção temporal do progresso) que os utensílios e comportamentos contemporâneos seriam pelo menos mais razoáveis e interessantes.

Essa antipatia e altivez são afetos que têm sido determinantes no que diz respeito, por exemplo, ao ensino de história, de modo que a sua tematização nesse espaço entre a teoria e o ensino de história pode ser importante à compreensão de fenômenos como a desatenção e desinteresse dos alunos e alunas, bem como tornar possível a construção de estratégias mais adequadas para lidarmos com essas dificuldades afetivo-comportamentais provocadas pela temporalidade contemporânea. Estratégias de ensino e aprendizagem organizadas, por exemplo, com base na história do tempo presente, na dialética entre duração e diferenciação, num cuidado ainda mais relevante com a estética/experiência no ensino de história, e, por conseguinte, estratégias relacionadas ao processo avaliativo. Algo próximo ao que a professora Susanna Lima realizou em suas experimentações com as linhas do tempo enquanto espaço de vazão de histórias de vida de seus alunos e as cápsulas do tempo enquanto repositório de futuros desejados (sonhos) (Cf.: RODRIGUES, 2019): um processo de aguçamento da sensibilidade dos alunos em relação a passados e à abertura de futuros possibilitada pela identificação de elos (e rupturas) entre passado-presente-futuro, uma reflexão sobre a temporalidade que desnaturaliza a experiência do tempo forjada no atualismo.

O segundo passo sugere, à luz das questões subjacentes ao enfrentamento do problema da pós-verdade, uma ampliação do debate sobre a verdade e o estatuto dos enunciados verdadeiros. Em linhas gerais, a verdade como adequação só pode ser constituída quando estamos diante de algo que de alguma forma já conhecemos. Precisamos ter algum conhecimento prévio em relação ao que está diante de nós para que, em seguida, possamos medir o caráter de adequação do que dissemos. O que está em questão aqui é que a verdade como adequação é um procedimento epistemológico que está diretamente relacionado à possibilidade de conhecermos melhor determinado mundo mais visível. Consideramos também a possibilidade de trabalharmos com base em uma verdade que se relacione com o que não está tão visível, com o que está obscurecido e vulnerabilizado. Um tipo de comportamento epistemológico que de alguma forma contraria o modo mais comum de nos relacionarmos com o mundo, pois tendemos a pensar e a continuar o mundo que já é mais evidente (ver a respeito HEIDEGGER, 2008a; HOOKS, 2017; RANGEL, 2021; RIBEIRO, 2004; PINHA, 2023).

A verdade poética se relaciona, desse modo, com o que está menos visível, obscurecido e vulnerabilizado. Seria um esforço epistemológico-existencial-ético-político no sentido de deixar aparecer o que não conhecemos ou que conhecemos muito pouco. Sendo importante no que diz respeito a esse esforço uma espécie de reeducação afetiva por parte de todos, do(a) professor(a) e dos alunos e alunas. Trata-se de um cuidado e esforço inicial em relação a afetos e comportamentos que têm se tornado mais raros hoje (no contexto da técnica), como a paciência, demora, cuidado, confiança e escuta. São esses afetos que tornam possível a descentralização

da fala e o cuidado com o que podemos chamar de constituição da voz (Cf.: CAVARERO, 2011; FREIRE, 1997; GUIMARÃES, 2022, cap. 6; 7; HOOKS, 2017; SPIVAK, 2014).

Vai nessa direção o esforço empreendido pelos professores Gabriel Mendes e Rafael Souza enquanto professores autores de aulas e pesquisas que resultaram em suas dissertações de mestrado: não se trata *apenas* de explicitar qual é a verdade histórica sobre determinado evento, apontando as inconsistências e distorções factuais de negacionistas forjadas nesse regime de pós-verdade, mas de também evidenciar as formas pelas quais o discurso historiográfico é produzido, seus procedimentos analíticos, desmontando e desnaturalizando narrativas (suas pré-compreensões). E, ao mesmo tempo, promovendo um uso da história que esteja à disposição da autonomia e um letramento digital vocacionado para a pluralização de vozes. Eis um mecanismo de defesa da história diante desse ambiente da pós-verdade e *fake news* e, para além disso, que essa perspectiva radicalmente democrática pertença ao ambiente da aula, sendo capaz de multiplicar as possibilidades para o ensino de história.

Nesse sentido, e tendo em vista o processo de certa democratização que a universidade vem experimentando (mesmo que ainda menos do que gostaríamos), temos a possibilidade e mesmo a necessidade de estarmos em meio a colegas, alunos e alunas os mais distintos, de modo que a verdade poética é um esforço de escuta de cada um e cada uma que torna possível a construção e reconstrução de determinadas vozes e, por sua vez, a partir dessa mobilidade, o próprio fortalecimento e compartilhamento de afetos e comportamentos como a paciência, demora, cuidado, confiança... especialmente relevantes nesse contexto de democratização da educação, da universidade, além da autoconfiança, amizade, alegria, inconformismo, ironia, auto-ironia e o amor, os quais vão tornando possível que a sala de aula continue se transformando num espaço comunitário próprio à produção de interpretações compartilháveis, mas constituído a partir da retenção e fortalecimento da diferença (Cf.: HOOKS, 2020).

Podemos trabalhar com a compreensão de que parte do século XX, especialmente após a Segunda Guerra, se organizou a partir da necessidade de tematizar, compreender e evitar movimentos e acontecimentos como o nazismo e a *Shoa*, e que essa reorganização se baseou na percepção de que determinadas palavras-chave importantes ao século XIX estariam na base dessas experiências-limite: verdade e identidade. Verdade compreendida aqui como um conjunto de enunciados não apenas privilegiados, mas também definitivos no que tange à realidade, ao que seria justo, bom, belo, ideal. E identidade pensada a partir da compreensão de que teríamos grupos humanos distintos, que haveria uma diferença qualitativa e mesmo insuperável entre eles, justificando a constituição de uma hierarquia muito bem definida e a colonização (Cf.: ARAUJO; RANGEL, 2015; RANGEL, 2019, p. 30-34; PINHA, 2017, p. 115-125).

A compreensão de que verdade e identidade estariam na base de boa parte dos acontecimentos traumáticos da primeira metade do século XX na Europa tornou possível uma crítica significativa à noção de verdade e a tematização e generalização gradual das noções de alteridade e diferença (Cf.: RANGEL, 2019). As noções de alteridade e diferença foram se tornando importantes nas décadas seguintes, provocando a possibilidade de maior repercussão

das lutas pela descolonização, pela igualização racial e de gênero, as quais também têm sido decisivas no que diz respeito ao papel ainda mais central que a noção de diferença tem ocupado. Nesse sentido, podemos pensar o ativismo reacionário e conservantista contemporâneo – vetor primordial do regime da pós-verdade (Cf.: MENESES, 2019; 2021) – como uma espécie de resposta a essa importante posição que a noção de diferença vem ocupando e, por sua vez, a todos os desdobramentos mais teóricos e mais concretos que têm sido possíveis. Uma resposta feroz exatamente em razão da repercussão da diferença.

Chegamos, assim, à compreensão de que vivemos um momento decisivo, crucial, e é assim que temos pensado a relação entre teoria e ensino de história, como um espaço no qual é possível trabalhar numa atividade afetivo-teórico-prática dedicada ao aprofundamento desse processo de democratização, ou seja, de retenção e ampliação da tensão no espaço público (Cf.: RANCIÈRE, 2014). Os trabalhos de professores como Susanna Lima, Rafael Souza e Gabriel Mendes são sintomáticos desse movimento. Em interlocução com eles, podemos pensar que, em meio a esse momento decisivo de crise, precisamos dedicar parte da nossa atividade profissional não apenas à contenção de danos maiores causados pela difusão negacionista e redução do mundo ancorada no registro da pós-verdade. A partir da crise da democracia, podemos investir no disparo de novas possibilidades de futuro assentadas nisso que estamos chamando de democratização. Há uma outra razão que nos permite justificar essa atividade democratizante: a compreensão de que apenas com base nela podemos ser felizes.

A democratização – pensada como retenção e ampliação da tensão no espaço público – e a felicidade também são temas importantes que podem ser tratados nesse espaço entre a teoria e o ensino de história. A felicidade é entendida aqui como um afeto que se torna possível a partir da tensão. Diferentemente do que se pensa em geral, a felicidade não está relacionada à tranquilidade, à hipersegurança, à riqueza. A felicidade é um afeto mais incomum que se torna possível a partir da experiência de participar da própria criação e recriação de si e de determinado espaço. A felicidade pressupõe, assim, dinamismo e tensão, diálogo, escuta, confiança, paciência, dúvida, cuidado, inconformismo, alegria, amor, a constituição de uma comunidade baseada na diferença para que cada um e cada uma possam participar da criação e recriação de si e da própria comunidade (Cf.: HOOKS, 2010, cap. 10; RANGEL, 2018).

Essa perspectiva nos permite examinar a aula como um espaço que também pode ser organizado a partir dessa atividade epistemológica que estamos chamando de “verdade poética”, através da qual pode ser possível a experiência da felicidade que, como podemos perceber, só pode ser comunitária.

Referências

ABREU, Marcelo Santos de; RANGEL, Marcelo de Mello. Memória, cultura histórica e ensino de história. *História e Cultura*, v. 4, p. 7-24, 2015.

- ARAUJO, Valdei Lopes de; PEREIRA, Mateus. *Atualismo 1.0*. Como a ideia de atualização mudou o século XXI. Vitória; Mariana, MG: Milfontes; Ed. SBTHH, 2022.
- ARAUJO, Valdei Lopes de; PEREIRA, Mateus. Atualismo: Pandemia e historicidades no interminável 2020. *Estudos Ibero-Americanos*, Porto Alegre, v. 47, n. 1, p. 1-16, jan.-abr. 2021.
- ARAUJO, Valdei Lopes de; RANGEL, Marcelo de Mello. Apresentação - Teoria e história da historiografia: do giro linguístico ao giro ético-político. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, Ouro Preto (MG), v. 8, n. 17, 2015.
- ARAÚJO, Valdei Lopes de. O Direito à História: o (a) historiador(a) como curador(a) de uma experiência histórica socialmente distribuída. In: GUIMARÃES, Géssica; BRUNO, Leonardo; OLIVEIRA, Rodrigo Perez de (Orgs.). *Conversas sobre o Brasil: ensaios de crítica histórica*. Rio de Janeiro: Autografia, 2017.
- BUTLER, Judith. *Vida precária: os poderes do luto e da violência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- CAVARERO, Adriana. *Vozes Plurais*. Filosofia da expressão vocal. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.
- COSTA, Marcella Albaine Farias da. *Ensino de História e Historiografia Escolar Digital*. 2019. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2019.
- DUNKER, Christian. *Paixão da ignorância: a escuta entre Psicanálise e Educação*. São Paulo: Contracorrente, 2020. (Col. Educação e Psicanálise, 1).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1997.
- GUIMARÃES, Géssica. *Ensaio feminista sobre o sujeito universal*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2022.
- GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV Ed., 2009.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. Depois de “Depois de aprender com a história”, o que fazer com o passado agora? In: NICOLAZZI, Fernando; MOLLO, Helena Miranda; ARAUJO, Valdei Lopes de (Orgs.). *Aprender com a história? O passado e o futuro de uma questão*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2011.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Nosso amplo presente*. O tempo e a cultura contemporânea. São Paulo: Ed. Unesp, 2015.
- HARTOG, François. *Regimes de Historicidade*. Presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- HARTOG, François. Tempo e Patrimônio. *Varia História*, Belo Horizonte, v. 22, n. 36, p. 261-273, jul.-dez. 2006.
- HEIDEGGER, Martin. A essência da verdade. [1930]. In: *Marcas do Caminho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a.
- HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica. In: HEIDEGGER, Martin. *Ensaio e conferências*. Petrópolis, RJ; Bragança Paulista, SP: Vozes; Ed. Univ. São Francisco, 2006.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Petrópolis, RJ; Bragança Paulista, SP: Vozes; Ed. Univ. São Francisco, 2008b.
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir*. A educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. *Tudo sobre o amor*. Novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2020.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuros Passados*: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-RJ, 2006.

LIMA, Susanna Fernandes. "Professora, afinal, para que serve a História?": vidas no papel e projeções de futuro no ensino-aprendizagem de História da Geração Z. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – ProfHistória; Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo (RJ), 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/701944?mode=full>. Acesso em: out. 2022.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. "Mas não somente assim!" Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo*, UFF, Niteroi (RJ), v. 11, n. 21, p. 5-16, jun. 2006.

MENDES, Gabriel Cunha. *Canal "Outra História": o uso do Youtube como ferramenta pedagógica para o ensino de História*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – ProfHistória; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/560483>. Acesso em: out. 2022.

MENESES, Sônia. Os vendedores de verdades: o dizer verdadeiro e a sedução negacionista na cena pública como problema para o jornalismo e a história (2010-2020). *Revista Brasileira de História*, v. 41, n. 87, p. 61-87, 2021.

MENESES, Sônia. Uma história ensinada para Homer Simpson: negacionismos e os usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade. *Revista História Hoje*, v. 8, n. 15, p. 66-88, 2019.

MIRANDA, Sonia R. Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo. *Revista História Hoje*, v. 2, n. 4, p. 35-79, 2014.

PINHA, Daniel. O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 99-129, 2017.

PINHA, Daniel. O tempo presente como desafio à historiografia e ao ensino de história em contexto de crise democrática. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 15, n. 38, 2023.

PINHA, Daniel; RANGEL, Marcelo; PEREZ, Rodrigo. Teoria, história da historiografia e ensino de história em tempos de crise democrática. *Revista Transversos*, UERJ, n. 18, abr. 2020.

RANCIÈRE, Jacques. *O ódio à democracia*. São Paulo: Boitempo, 2014.

RANGEL, Marcelo de Mello. A urgência do ético: o giro ético-político na teoria da história e na história da historiografia. *Ponta de Lança*, São Cristóvão, v. 13, n. 25, jul.-dez. 2019.

RANGEL, Marcelo de Mello. Ensino de história: temporalidade, pós-verdade e verdade poética. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, n. esp., e0110, 2021.

RANGEL, Marcelo de Mello. Temporalidade e felicidade hoje: uma relação possível entre o pensamento histórico, a democracia e a experiência da felicidade. *Artefilosofia*, n. 25, p. 52-66, dez. 2018.

RIBEIRO, Renato Janine. *A universidade e a vida atual*. Fellini não via filmes. São Paulo: Ed. USP, 2004.

RODRIGUES, Tamara de Oliveira. Outros modos de pensar e sonhar: A experiência onírica em Reinhart Koselleck, Ainton Krenak e Davi Kopenawa. *Revista de Teoria da História*, UFG, v. 22, n. 2, dez. 2019.

ROSA, Hartmut. *Alienação e aceleração*. Por uma teoria crítica da temporalidade tardo-moderna. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SOUZA, Rafael Piccoli de. *Diante do mundo digital: ensinar e aprender história em tempos de pós-verdade*. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – ProfHistória; Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo (RJ), 2022. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/724638>. Acesso em: out. 2022.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.