



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Susanna Fernandes Lima

“Professora, afinal, para que serve a História?”: vidas no papel e projeções de futuro no ensino-aprendizagem de História da Geração Z

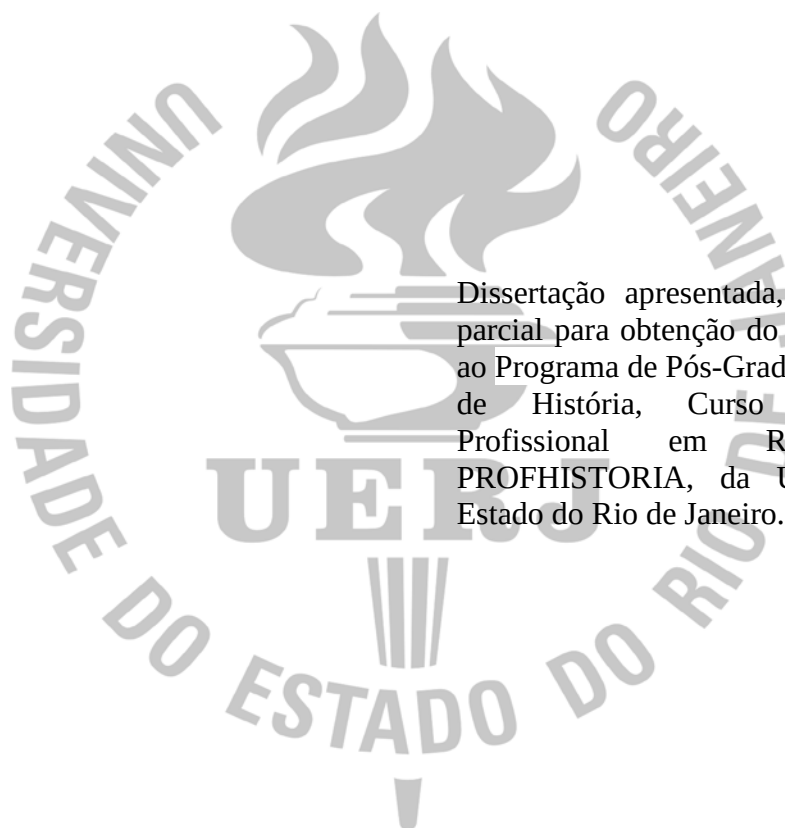
São Gonçalo

2021

Susanna Fernandes Lima

“Professora, afinal, para que serve a História?”:

vidas no papel e projeções de futuro no ensino-aprendizagem de História da Geração Z



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a. Dra. Márcia de Almeida Gonçalves

São Gonçalo

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

L732 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 /
 Susanna Fernandes Lima. – 2021.
 143f.: il.

 Orientadora: Prof.^a Dra. Márcia de Almeida Gonçalves.
 Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA)
 – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de
 Professores.

 1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Geração Z – Teses. 3.
 Subjetividade – Teses. I. Gonçalves, Márcia de Almeida. II. Universidade do
 Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994 CDU 93(07)

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Susanna Fernandes Lima

“Professora, afinal, para que serve a História?”:
vidas no papel e projeções de futuro no ensino-aprendizagem de História da Geração Z

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 10 de fevereiro de 2021.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Márcia de Almeida Gonçalves (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Guilherme Moerbeck
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - UERJ

Prof. Dr. Marcos Pinheiro Barreto
Universidade Federal Fluminense

São Gonçalo
2021

DEDICATÓRIA

Ao Miguel Gonzales que, com um abraço, me deu um lugar no mundo.

A cada aluna e cada aluno que me transformou em professora ao longo do tempo.

Ao Joaquim, meu sobrinho, meu passarinho...

AGRADECIMENTOS

É uma alegria poder olhar para trás, para o ano de 2018, e encontrar tantas pessoas queridas durante todo o percurso desse mestrado e da escrita desta dissertação.

Mãe, Maria Lucia, e pai, João Barbosa: muito obrigada! Se hoje eu concluo esta etapa é somente porque vocês investiram vida, esforços, dedicação e amor, cada um ao seu modo, nessa filha que sempre gostou muito de aprender. Ao meu irmão, Guilherme, agradeço pela colaboração crítica e construtiva, mas, principalmente, por ter me dado o título mais lindo do mundo – o de tia do Joaquim, meu passarinho!

O Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da UERJ (não só dela!) é um oásis, um verdadeiro presente. Minha gratidão à coordenação, pela atuação sempre cuidadosa, afetiva e atenta às demandas da minha turma, e ao Silvano, secretário exemplar, extremamente eficiente, e, como se não bastasse, gentil e agradável em todos os momentos.

À minha orientadora, Márcia de Almeida Gonçalves, a gratidão por ter aceitado orientar este trabalho, mas, não somente isso: por todas as reuniões e cafés, mensagens, ligações, áudios, conversas descendo as rampas da UERJ, socorros em momentos difíceis, compreensão, carinho, meu agradecimento mais sincero. Eu aprendo a ser melhor com você.

À banca examinadora, professor Guilherme Moerbeck (UERJ) e professor Marcos Barreto (UFF), agradeço imensamente por contribuírem com este trabalho de modo generoso, propositivo, colocando suas experiências de vida a serviço da pesquisa que se volta ao Ensino de História para a Educação Básica.

Às professoras e aos professores que encontrei nesse caminho: Sonia Wanderley (nunca saberei agradecer por tanto carinho, disponibilidade, troca, presença e atenção!), Helena Araújo (que usou as palavras mais carinhosas num momento difícil e acalmou meu coração) e Daniel Pinha (por ter topado exercitar a autoria compartilhada de sonhos em diversos momentos importantes e significativos), minha gratidão e desejo de ser um pouco como vocês!

Aos amigos que fiz nesse percurso: cada um e cada uma da turma 2018, da UERJ, da UFF, da UFRJ e da Unirio – espaços onde se deu minha formação e onde encontrei queridos e queridas que marcaram profundamente a minha existência. Obrigada por cada momento nos corredores das universidades, entre cafés e conversas antes das aulas, nas muitas mesas de bar (Cantareira, Loreninha, Mureta da Urca, Vaca Atolada, Pedra do Sal, Boteco do Lira, Severo, Pelourinho, e tantos outros lugares) em que pudemos compartilhar sobre a vida trocando

sorrisos, vendo a hora passar, recarregando as energias para seguirmos em frente, sempre juntos, sempre perto. Muita saudade de todas e todos!

Aos meus amados Sertanejos – Elisa, Thiago, Lucas e Raphaela –, ter vocês faz a vida muito melhor, mais divertida e feliz.

Ao Bruno Marques, que encontrei pela primeira vez em Recife, mas certamente conheço de antes, muito antes, e decidi que seria meu irmão nessa vida. Muito do que está aqui só foi possível por causa da tua mão. Te agradeço demais e morro de saudades da cerveja na Bahia!

Aos muitos queridos e queridas que me ajudaram a seguir em frente, oferecendo suporte, aguentando meus dramas mexicanos, sorrindo junto e chorando também: eu não chegaria até aqui sem vocês! Sob pena de esquecer alguém, listo abaixo cada um e cada uma:

Milena, meu amor maranhense, como você me faz falta! Só nós nos sabemos e conseguimos medir a potência do nosso encontro nessa vida, que está, certamente, para além dela!

Joãozinho Gonzales, por tanta parceria e tanta troca de experiências, vamos em frente que temos muita fofoca pelo caminho!

Fabiana e Sabrina, pela companhia em todas as rodas de samba, cafés e bolinhos e docinhos de leite ninho.

Amanda, Letícia e Thaís, minha 901 querida, já não sei como era a vida antes de vocês chegarem, e prefiro assim, com vocês sempre perto.

Tati e Rapha, grandes incentivadoras do meu crescimento.

Tati Arenas, obrigada por cada “Susanna!”, cada “Ih!”, cada “não lembro...”, cada café da manhã, cada partilha com Sofia e Isabela.

Antonio, por me ensinar tanto a ver a vida como ela é, e por me mostrar a importância de firmar os pés no chão para não me perder no meio de tanto vir a ser.

Túlio, querido, que sempre acreditou em mim e sempre implicou demais, me arrancando sorrisos e contribuindo para minha alegria ao mandar vídeos fofos da Maria.

Celma, Fernando, Lila, Geny e Mauro, que amorosamente participaram de muitas etapas da minha vida, me trazendo, de alguma forma, até aqui. Mauro, inclusive, me deu a lição mais linda que uma professora de história recém-formada poderia receber, compartilhando comigo seus saberes, uma vez que, em suas palavras, “ande um pouco mais que você nessa vida, e não compartilhar o que aprendi, seria sinal de que não vivi certo”.

Quellen, minha casinha na árvore, eu sou toda grato ao que você faz por mim.

Junia e Luciano, amores que o PROFHISTÓRIA me deu e eu faço questão de cultivar.

Crespo, querido, por ter estado presente em momentos decisivos, pela poesia que você é e escolhe ser, pela playlist “Proletarianna”, quando meus ouvidos se cansaram de tudo o que escutavam e puderam ouvir novidades, uma delas, “Revoada”, do Léo Brum – que se tornou epígrafe desta dissertação –, pela lista de poemas para que eu descansasse meus olhos dos textos acadêmicos demais, enfim, pela presença sempre presente, sempre atenta, em que poderiam caber diversas palavras difíceis, e escolhemos a mais simples e mais poderosa: amizade.

Paolla e Gaby, minhas irmãs mais novas, que já foram alunas e, hoje, me ensinam sobre a vida, cuidam de mim com amor e alegria.

Mavi e Iasmin, que melhoraram muitas das minhas manhãs entre 2018 e 2019, que salvaram muitos dias difíceis... que saudade!

Minha gratidão a cada aluna e cada aluno que me permitiu chegar até aqui, interferindo diretamente em quem eu sou, reforçando meu compromisso com uma educação pública, gratuita, de qualidade, afetiva, generosa e dedicada. A vocês, o meu melhor!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Viagem que fiz pra dentro da alma impermanente, milagre virar semente de mim.

Leonardo Brum

RESUMO

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. 143f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

Esta dissertação tem como mote o questionamento comum a muitos estudantes da educação básica, qual seja: “Professora, afinal, para que serve a História?”. Uma vez que o saber histórico escolar produz impactos diretos sobre a vida prática dos (as) estudantes, toma-se como fundamento que a História ensinada pode operar de maneira muito significativa no que diz respeito à construção de subjetividades humanas. O principal exercício empreendido nesta pesquisa foi o de fundamentar, através de análises teóricas, uma percepção que não é exatamente pessoal, mas que se organiza de forma argumentativa e analítica neste texto: a pergunta sobre a utilidade da História não parece ser elaborada com a finalidade de “testar” o (a) professor (a) em seu exercício da profissão docente. A aposta desta dissertação, portanto, consiste em afirmar que o (a) estudante que indaga sobre a serventia do conhecimento histórico escolar elabora uma tentativa de aproximação deste saber com seus possíveis usos em sua vida prática, cotidiana, imediata, especialmente tendo em conta que esses (as) adolescentes e jovens nasceram num mundo hiperconectado, eivado por tecnologias e mídias, fator que os caracteriza fundamental, subjetiva e geracionalmente, integrando a Geração Z. Esse texto, portanto, é resultado direto de experimentações em terreno de imprevistos, mais que de certezas, composto por pessoas – eu, o outro, nós – que são tecidas por palavras usadas para dar sentido ao que nos acontece, ao que somos e ao que nos tornaremos. A dimensão do produto corresponde à elaboração de aulas com proposições específicas, e diferentes entre si, considerando fundamentalmente a participação dos (as) alunos (as) e das reflexões teóricas suscitadas, e sustentadas, a partir de atividades que visavam não apenas oportunizar orientação para a vida prática desses sujeitos, como também fazê-los (las) experimentarem a imaginação, em meio à aula de história, de um caminho para perceberem quem são e quem desejam ser, incluindo, portanto, o sonho como projeção de futuro no escopo da contribuição do conhecimento histórico escolar à existência de si e do (da) outro (a).

Palavras-chave: Ensino de História. Produção e difusão de narrativas históricas. Cultura

visual, mídias e linguagens. Vidas no papel. Projeção de futuro. Geração Z.

ABSTRACT

LIMA, Susanna Fernandes. *"So, what's the use of studying History, Miss?"*: lives in paper and projections of the future in the teaching-learning of History to the Generation Z. 2021. 143f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

This dissertation's motivation lies in a common questioning of many school students: "So, what's the use of studying History, Miss?" Because History education knowledge yields direct impacts in the practical life of students, it can be considered fundamental that taught History may act significantly on the construction of human subjectivities. The main activity undertaken in this research was assembling, through theoretical analyses, a notion that is not exactly personal, but arranges itself in an argumentative and analytical way in this paper: the aforementioned questioning about History's utility as a school subject does not seem to be made with the intention of "testing" the teacher whilst they are practicing their profession. This dissertation's aim is to, therefore, affirm that the student who questions about the utility of school taught History knowledge develops an attempt of approaching this specific knowledge regarding its possible uses in practical, everyday, immediate life, especially on the account that these teenagers and young people were born in a hyperconnected world, filled by technologies and media, which makes them fundamentally, subjectively and generationally part of Generation Z. This paper, therefore, is a direct result of experimentations more in an area of unforeseen events' than of certainties, composed by people – I, the other, us – that are wrought by words used to make sense of what happens to us, what we are and what we will become. The outcome's dimension corresponds to the elaboration of classes with specific propositions, different among themselves, considering fundamentally the participation of students and theoretical reflection elicited, and sustained, by activities that aim not only to enable orientation towards the practical life of these subjects, but also to make them experiment imagining, during History classes, a way for themselves to perceive who they are and who they want to be, including, therefore, the dream as a projection of the future from History education knowledge to the existence of a self and of the other.

Keywords: History teaching. Production and diffusion of historical narratives. Visual culture. media and languages. Lives in paper. Projection of the future. Generation Z.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Linha do tempo pessoal (aluno I.)	68
Figura 2 –	Recorte - Linha do tempo pessoal (aluna A.)	70
Figura 3 –	Recorte - Linha do tempo pessoal (aluna A.)	72
Figura 4 –	Recorte - Linha do tempo pessoal (aluna A.)	73
Figura 5 –	Recorte - Linha do tempo pessoal (aluna A.)	75
Figura 6 –	Recorte - Linha do tempo pessoal (aluna A.)	75
Figura 7 –	Recorte - Linha do tempo pessoal (aluna A.)	77
Figura 8 –	Recorte - Linha do tempo pessoal (aluna A.)	80
Figura 9 –	Recorte - Linha do tempo pessoal (aluna S.)	80
Figura 10 –	Recorte - Linha do tempo pessoal (aluna A.)	81
Figura 11 –	Linha do tempo pessoal (aluna A.)	83
Figura 12 –	Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social	97
Figura 13 –	Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social	97
Figura 14 –	Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social	98
Figura 15 –	Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social	98
Figura 16 –	Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social	99
Figura 17 –	Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social	99
Figura 18 –	Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social	100
Figura 19 –	Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social	100
Figura 20 –	Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social	100
Figura 21 –	Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social	100
Figura 22 –	Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social	101

Figura 23 –	Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social	101
Figura 24 –	Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social	101
Figura 25 –	Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social	101
Figura 26 –	Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social	102
Figura 27 –	Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social	102
Figura 28 –	Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social	102
Figura 29 –	Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social	103
Figura 30 –	Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social	103
Figura 31 –	Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social	103
Figura 32 –	Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social	103
Figura 33 –	Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social	104
Figura 34 –	Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social	107
Figura 35 –	Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social	107
Figura 36 –	Comparativo das 10 profissões mais desejadas no mundo (Fundação Telefônica Vivo)	121
Figura 37 –	Cápsula dos sonhos	128
Figura 38 –	Cápsula dos sonhos	129
Figura 39 –	Cápsula dos sonhos	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Linha do Tempo Pessoal – 2019	61
Tabela 2 –	PERGUNTA A) O que você (adulto entrevistado) queria ser quando crescesse? Por quê?	117
Tabela 3 –	(PERGUNTA C) O que você (adulto entrevistado) se tornou, agora que já é adulto? Por quê?	118
Tabela 4 –	(PERGUNTA D) O que você (adulto entrevistado) pretende ter conquistado daqui a cinco anos?	119
Tabela 5 –	PERGUNTA B) O que você (aluno da turma) dizia, na infância, que queria ser quando crescesse?	120

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	“GOSTAVA DE CARREGAR ÁGUA NA PENEIRA”: PARA QUE SERVE A HISTÓRIA ENSINADA PARA A GERAÇÃO Z	21
1.1	“Arrumar é achar a melhor forma”: início de conversa	22
1.2	“Eu preciso ser Outros”: existências alargadas	29
1.3	“Quem se aproxima das origens se renova”: a autoria compartilhada nas aulas de história	41
1.4	“É sonho pra mais de um sonhar”: unindo e tecendo os fios dessa reflexão	45
2	“O QUE NÃO PARECE VIVO, ADUBA”: MARCAS (IN)VISÍVEIS	50
2.1	Plantando tâmaras: “diferenças irrepetíveis”	56
2.1.1	<u>“Repetir repetir — até ficar diferente”: decorrências</u>	60
2.2	“Eu senti essa dor nos meus dedos”: a linha do tempo possível	63
2.3	“Sou qualquer coisa judiada de ventos”: quando foi preciso ser antes de saber-se(r)	69
2.4	“Semente. Mais que raízes.”: construindo pontes afetivas entre a história vivida e ensinada	83
3	“O SILÊNCIO DAS COISAS ANÔNIMAS”: O NÃO DITO EM EMERSÃO NAS AULAS	87
3.1	“Singularidades em ruína”: aula como cena de reconhecimento de uma existência precária	95
3.2	“Olho para o rosto dele [...] e tem uma expressão que é de quem não vai mais para lugar nenhum”: quando é preciso lembrar que o sonho é para todos	113
	“TRATEI DE FORMULAR PERPLEXIDADES, NÃO CERTEZAS”: CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
	REFERÊNCIAS	136

INTRODUÇÃO

“Os temas somos nós à procura da nossa solução”¹.

E somente assim eu poderia iniciar esta introdução. Aquilo a que dedicamos atenção é sempre revelador, posto que reverbera o que/quem somos. A depender do que se trate, e de quem observe (se tiver olhos de ver), será possível notar a exposição de mais do que apenas um objeto do nosso interesse. Realizar, portanto, uma pesquisa de mestrado em Ensino de História, tendo como mote certo questionamento comum a muitos estudantes da educação básica, diz mais da forma que encontrei para lidar com a inquietude pessoal que essa pergunta me provocava, do que objetiva responder à indagação.

“Professora, afinal, para que serve a História?” foi pergunta com a qual lidei durante todo o tempo da minha prática no magistério – neste momento, são 10 anos –, sempre operando com a verdade de que se tratava de algo externo a mim, já que eram sempre alunos e alunas que manifestavam essa dúvida. Escrevo esse texto introdutório após toda a dissertação ter sido redigida e, de onde falo agora, percebo e sinto que a questão sempre foi minha, e talvez por isso tenha aparecido tanto em minhas aulas. Certamente, todo professor e toda professora de História lidará com essa questão em algum momento; possivelmente, nem todos serão atravessados por ela como eu fui.

Pensando a respeito da relação entre o conhecimento do passado de experiências humanas diversas, e seus variados usos socioculturais e políticos, recupero uma proposição importante de Durval Muniz Albuquerque Junior:

[...] o passado não faz sentido em si mesmo e não está desconectado do contemporâneo. O passado não possui uma verdade fechada, mas está sujeito a permanente reelaboração de sua inteligibilidade partir das questões que lhe são formuladas a partir das preocupações, das condições históricas do presente em que é interrogado, estudado, analisado, ensinado. A história produzirá versões distintas para o passado, tratando-o sob novas perspectivas, dando-lhe novas abordagens, à medida que as próprias transformações históricas assim requieram. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012, p. 30).

Seguramente, há diversos modos de buscar soluções para os temas que nos despertam. Escolher a via acadêmica foi uma decisão que me permitiu o reencontro com uma versão de mim, adolescente, que desejava seguir estudando após encerrar o ciclo básico de ensino,

¹ A frase entre aspas é de Filipa Leal (Porto, 1979). É poeta, jornalista e argumentista. Formada em Jornalismo pela Universidade de Westminster (Londres), é Mestre em Estudos Portugueses e Brasileiros pela Faculdade de Letras do Porto. A citação aparece em resenha disponível no link: <http://revistasubversa.com/coluna/requiem-por-uma-casa-das-aspidas-de-cleopatra/>. Acesso em 18/11/2020.

mesmo sem saber direito o que isso representava. Além disso, retornar à Universidade 10 anos após a graduação, através de um programa de mestrado voltado para o Ensino de História, representa ter encontrado um espaço para estabelecer diálogos fundamentais – com novas referências intelectuais na área, professores (as) e colegas – para que a minha prática docente pudesse ser impactada de forma positiva.

Desde a obtenção do diploma da licenciatura plena em História, tenho lidado com a pergunta enunciada acima e venho colocando em prática a elaboração de aulas que colaborem com uma experiência escolar capaz de associar a utilidade da história para a formação desses sujeitos. Esse passo considera a necessidade de que esse conhecimento tenha um lugar, seja parte da vivência do (a) estudante, colaborando no desenvolvimento de sua capacidade de ser e agir no mundo.

Para isso, o exercício empreendido nesta pesquisa foi o de teorizar acerca de práticas que eu já desenvolvia, a fim de fundamentar uma percepção que não é exatamente particular, mas que se organiza de forma argumentativa e analítica neste texto: a pergunta sobre a utilidade da História não me parece ser elaborada com a finalidade de “testar” o (a) professor (a) em sua ação de justificar o exercício da profissão docente, aliás, isso me parece apontar para uma leitura superficial, especialmente se a questão advém de estudantes com os (as) quais convivemos diariamente no espaço escolar.

Minha aposta consiste em afirmar que o (a) estudante que pergunta sobre a serventia do conhecimento histórico escolar elabora uma tentativa de aproximação deste saber com os possíveis usos em sua vida prática, cotidiana, imediata. Nesse sentido, não há quem esteja sendo testado. Há um convite, talvez não elaborado da forma como muitos de nós gostaríamos de receber, para que problematizemos, através de nossas aulas, de que modo a História pode estar diretamente ligada à formação desses (as) que são sujeitos da aprendizagem.

Considerando a pergunta que dá título a essa dissertação alguns recortes foram necessários. Dois pilares precisavam ser erguidos para que a pesquisa pudesse acontecer. Primeiro: a que público eu me dirigiria? Em 2018, quando esses estudos começaram, eu atuava como professora regente de turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em escola particular e pública, ambas em Niterói (RJ). Segundo: quais e como seriam as atividades realizadas? Por se tratar de um mestrado profissional, era necessário pensar na elaboração de um produto, e era fundamental decidir se essa produção resultaria em algo palpável (livro, cartilha, blog, exposição, são muitas as possibilidades) ou se o processo de reflexão sobre a prática seria registrado de outra forma.

Uma primeira decisão foi a que considerou trabalhar comparativamente com os estudantes que já integravam a minha rotina docente; a escola particular estava vivendo uma onda digital importante, inserindo mecanismos e tecnologias associados aos usos da internet (inclusive impondo certa adaptação por parte do corpo docente), enquanto a escola pública mal contava com equipamentos como televisão, caixa de som e projetor. Realizar atividades com esses dois grupos, tendo o mundo hiperconectado como fundo das questões, fundamentou toda a elaboração teórica do projeto desta dissertação.

Entre as imprevisibilidades que afetam percursos de pesquisa, a primeira que se apresentou foi a minha demissão da escola particular, ao final do ano de 2018. Por decisão do colégio, eu não estaria mais no quadro docente no ano de 2019, quando as minhas atividades seriam realizadas e resultariam nas análises futuras para a dissertação. Diante disso, foi preciso reprogramar o desenvolvimento da pesquisa – a gente aprende, sendo aluno e sendo professor, que escola é entremeio, e os planejamentos precisam ser flexíveis porque operam com contingências o tempo inteiro.

Mantive a parte do plano que considerava trabalhar com os (as) estudantes da escola pública, mas foram necessários diversos ajustes: escolha das séries, escolha das turmas, negociação para ter turmas de História em quantidade suficiente para realizar as atividades², definição das propostas e redimensionamento quanto ao uso recorrente de internet. Tudo alinhado com minha orientadora, fechamos em quatro atividades (no entanto, apenas três figuram nesse texto final) e definimos que não haveria outro tipo de produto além das aulas com proposições específicas, considerando fundamentalmente a participação dos (as) alunos (as) e das reflexões suscitadas a partir das práticas.

Ainda que a estrutura da escola dificultasse a inclusão de internet nas atividades que propus, pesquisando sobre adolescência e questões acercadas, descobri que meus (minhas) alunos (as), em relação ao corte geracional, integram a Geração Z³. E a condição de terem nascido num mundo hiperconectado, cheio de tecnologias e mídias, os caracteriza fundamental e subjetivamente. Nesse sentido, se antes a ideia era incluir o aparato digital nas aulas de História, e analisar os impactos disso no processo de aprendizagem, ficou muito claro

² Em minha escola, também ministrou aulas de Filosofia, e isso acaba influenciando no total de turmas para cada disciplina, em função das carências no quadro docente.

³ No que diz respeito a este conceito, a acepção utilizada nesta dissertação dialoga com a proposta de que “A Geração Z cresceu e se desenvolveu com a tecnologia, o que a tornou hipercognitiva. Isso significa que seu cérebro ainda é o mesmo das outras gerações, mas suas sinapses são diferentes, assim como sua capacidade de processamento e cruzamento de informações.” Disponível em: <http://pontoeletronico.me/pt/2018/10/30/true-gem-a-geracao-da-verdade/>. Acesso em 11/01/2021.

que as inserções poderiam se dar em formato que não correspondesse, necessariamente, ao uso presencial na escola.

Antes de partir para o movimento de situar cada capítulo desta dissertação, apresentando chaves teóricas de problematização que foram mobilizadas e indicando a metodologia que adotei na realização de cada atividade, é importante registrar que vivemos um tempo muito difícil no país, posto que o contexto político brasileiro encontra-se eivado por ataques à democracia. Fernando Seffner (2019) desenvolve uma reflexão importante sobre essa conjuntura, associando-a ao papel fundamental do Ensino de História, uma vez que entende ser um desafio desenvolver práticas que objetivem reforçar o comprometimento da educação com valores democráticos, justamente quando estes – também as escolas e seus docentes – estão sendo atropelados por práticas autoritárias.

A despeito desse cenário, e certamente por conta dele, o autor reconhece que “toda aula de História tem como um de seus objetivos viabilizar condições para que alunos e alunas se interroguem sobre sua própria historicidade” (SEFFNER, 2019, p. 23), compreendendo-se como resultado das marcas históricas que operaram na sua produção enquanto sujeitos que existem e agem no mundo, ou seja, para além de sujeitos da História, podem vir a ser sujeitos conscientes de sua agência na História.

É nesse sentido que Seffner sugere que o Ensino de História deve funcionar como uma “complicação necessária” (SEFFNER, 2019, p. 37). Complicar não para embaçar, intrincar, ou confundir, mas tornar mais complexo aquilo que se ensina, objetivando ampliar os horizontes dos mais jovens, a fim de que seus conhecimentos sobre o mundo – em que vivem e no qual foram forjadas as suas identidades e subjetividades – possam ser alargados, e não meramente reproduzidos.

Esse Ensino de História, dialogado e democrático, deve se fortalecer não só para questionar constrangimentos autoritários que têm se manifestando na sociedade, como também para colocar em disputa homogeneizações ou naturalizações que têm emergido na cena atual da política brasileira, e aparecem refletidas nas salas de aula, como exemplifica o próprio Fernando Seffner:

[...] redução da cidadania pela via da perda ou diminuição de direitos [...]; criminalização do direito de protestar [...]; criminalização das culturas juvenis [...]; crescimento dos casos de intolerância religiosa [...]; predomínio do discurso tecnocrático na solução de conflitos, fazendo crer que a discussão política atrapalha as decisões de ordem racional [...]; forte crise na noção de democracia representativa, com elevada desconfiança da população em relação aos ocupantes dos cargos públicos e partidos políticos; avanço do discurso da meritocracia [...] (SEFFNER, 2019, pp. 26-27)

Ao defender o direito de alunas e alunos aprenderem, Seffner aposta na defesa da liberdade de ensinar (orientada por procedimentos científicos), moderada pela “liberdade de expressão, concedida a [...] professores e professoras quando no exercício da função docente” (SEFFNER, 2019, p. 36), buscando romper com a suposta neutralidade, sombra que tem se construído em torno do professor (de História, acrescento). Além disso, o autor entende que é na aula de História que se torna possível indagar e reelaborar sentidos atribuídos ao passado e ao presente, oportunizando que se ensaiem novidades – sobre os temas, sobre si, sobre a narrativa de si e sobre o outro, eu diria.

Dito isso, passo ao do texto desta dissertação: construí três capítulos e, numa leitura não sem emissão de opinião, esse texto é resultado direto de experimentações em terreno de imprevistos, mais que de certezas, composto por pessoas – eu, o outro, nós – que são tecidas por palavras usadas para dar sentido ao que nos acontece e ao que somos.

A escolha de títulos para os capítulos, bem como para suas seções, passou pelo desejo pessoal de utilizar passagens de alguma poesia ou música, podendo ser, também, excerto de algum livro ou texto. Todos são muito significativos para mim, na medida em que refletem etapas do processo de escrita e de pesquisa, das pausas essenciais para que o texto pudesse se reapresentar a mim, das variadas emoções suscitadas pelos materiais que são expostos e analisados nesta dissertação, e até a necessidade de silêncio que o ano de 2020, e todo o seu contexto, impuseram. Há, portanto, nesses títulos e subtítulos, um espelhamento de mim nas reflexões fabricadas em cada capítulo.

No primeiro, intitulado “*‘Gostava de carregar água na peneira’: para que serve a História ensinada para a Geração Z*”, trato do presente das minhas ponderações, tanto para situar o (a) leitor (a) quanto aos (às) estudantes com os (as) quais escolho trabalhar, como também para contextualizar a pesquisa que proponho, a partir da pergunta que abre o texto – “Mas, afinal, professora: para que serve a História?”.

Importante eixo deste capítulo é a ideia de autoria compartilhada nas aulas de História, vislumbrada a partir da leitura de Michael Frisch e seu conceito de autoridade compartilhada. Mesmo tendo alunos (as) propositivos (as) no que diz respeito aos conteúdos e condução da experiência da sala de aula, o aproveitamento dessa característica não teria sido possível se, enquanto professora, eu não me abrisse às sugestões com as quais eles (as) contribuíram para que o encontro na escola permitisse seu protagonismo no processo de ensino e aprendizagem, se não entendesse os limites e as possibilidades desse diálogo para construção teórica das aulas, se não tivesse exercitado a escuta ativa e afetiva das demandas desses (as) estudantes

que, a partir da percepção de que estavam sendo ouvidos (as), sentiam-se mais à vontade para testar e empreender novos formatos de envolvimento com o conhecimento histórico escolar.

Colaboram de forma expressiva para minhas considerações: Jörn Rüsen e Luís Fernando Cerri, para pensar as contribuições da Didática da História ao Ensino de História; Ilmar de Mattos e Durval Muniz de Albuquerque Júnior, no que diz respeito às possibilidades de construção da aula de História e de suas relações com os (as) alunos (as) enquanto leitores (as) dessa aula; Jorge Larossa Bondía, e suas importantes reflexões sobre o saber da experiência; além de Lilian Bacich e José Moran, para pensar sobre a importância do uso das Metodologias Ativas associadas ao Ensino de História para estudantes que integram a Geração Z.

O segundo capítulo, intitulado “*‘O que não parece vivo, aduba’: marcas (in)visíveis*”, opera com a problematização acerca do passado e, em certa medida, revela uma tentativa de fazer aparecer o “si mesmo” das pessoas que participaram, através da primeira atividade proposta para análise nesta dissertação – a elaboração da linha do tempo pessoal –, na intenção de construir pontes afetivas entre a história vivida e ensinada.

É importante destacar que o volume de material disponível para análise – foram 112 linhas do tempo no total – não condizia com a minha ideia de realizar uma análise aprofundada do que aparecesse enquanto registro nas atividades. Nesse sentido, além de apresentar um pouco da minha trajetória de formação, exercitando a minha própria periodização pessoal, analiso, de forma acurada, duas produções de alunos (as), balizada teoricamente por proposições de Leonor Arfuch, Márcia Gonçalves, Grada Kilomba, Chimamanda Ngozi Adichie, Hannah Arendt, Émile Benveniste e Eni Puccinelli Orlandi, fundamentalmente.

No terceiro capítulo, intitulado “*‘O silêncio das coisas anônimas’: o não dito em emersão nas aulas*”, trabalho com a problematização da condição imanente da existência humana, que se organiza no presente da experiência, para fomentar um uso do direito ao sonho enquanto contribuição do conhecimento histórico escolar utilizado para pensar a abertura de futuros.

A segunda atividade revela as ponderações desenvolvidas pelos (as) alunos (as) sobre usos e demandas das redes sociais, partindo da mobilização de uma canção, a fim de evidenciarem quem são, ou querem ser, para aqueles que os observam através do “olho mágico” da internet. Essa ação me possibilitou elaborar uma reflexão a respeito da vulnerabilidade e da condição da vida precária, ambos sendo aportes teóricos concebidos pela filósofa Judith Butler.

Ainda neste capítulo, mas na seção 3.2, está apresentada a terceira atividade, que possui algumas etapas, descritas na segunda metade do texto. 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. Aqui, a conversa teórica foi realizada principalmente com Beatriz Sarlo e Paulo Freire.

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. Ressalto que, a despeito disso, o processo de pesquisa, que comportou angústias e prazeres, revela hoje a identidade da professora-pesquisadora que deseja seguir com investigações futuras no campo do Ensino de História.

1 “GOSTAVA DE CARREGAR ÁGUA NA PENEIRA”⁴: PARA QUE SERVE A HISTÓRIA ENSINADA PARA A GERAÇÃO Z

“Mas, afinal, professora: para que serve a História?”

Passaram-se dez anos desde que ouvi essa pergunta pela primeira vez em uma sala de aula. Durante muito tempo ofereci respostas – a mim e aos (às) meus (minhas) alunos (as) – que, hoje percebo, faziam a História conformar-se a uma caixinha, a uma resposta padronizada, memorizável, à pergunta que seria cobrada em prova, num encontro semanal de 100 minutos para alunos (as) que talvez buscassem experimentar muito mais do que textos decoráveis. Atualmente, sou capaz de perceber que há tantas possibilidades de respostas para essa questão quanto há grãos de areia numa praia.

Talvez eu seja dessas pessoas que constroem sonhos importantes com areia da praia, feito castelo de criança, pertinho de onde as ondas quebram, e acabam desmontando tudo. Construir sonhos leva tempo – e leva um pouco da gente também. Dedicação, carinho, envolvimento, às vezes dinheiro, criatividade. Detalhe por detalhe. Eu poderia dizer e pensar e sentir que construir sonhos com areia de praia, perto das ondas, é pedir para tê-los destruídos. Esse, aliás, seria o raciocínio habitual, comum, mais rápido.

No entanto, erguer um castelo perto do mar me aproxima da possibilidade de nutrir o sonho com a imensidão de águas que banham o mundo todo. É poder pensar que a água do mar se junta, no horizonte, com o céu, que é imenso e infinito, para aumentar o tamanho do sonho. Prefiro, portanto, acreditar (por ingenuidade ou delicadeza), que ter mar e areia por perto é, na verdade, seguir sonhando. Sem rigidez, sem concreto, sem tijolo, com areia e água salgada. Um sonho erguido, uma onda que desmancha, um novo sonho por erguer, e assim a vida segue. Mar é casa, é remédio, é renovação. E se for para ver meus sonhos vez por outra perdendo a forma, molhados de mar (a gente tem mar dentro, também), que seja para acreditar na oportunidade de sonhar sendo trazida outra vez pela onda que desfaz para permitir fazer uma vez mais.

A escola é, para mim, esse espaço meio mar, meio areia, responsável por forjar a professora-autora-pesquisadora que escreve este texto, que reflete sobre as novas possibilidades de responder acerca da (não apenas) utilidade da História para a vida dos (as) estudantes. Enquanto redijo este capítulo, protegida pelo meu universo particular e cercada

⁴ BARROS, Manoel de. “O Menino Que Carregava Água Na Peneira”. In: _____. *Infantis*. Biblioteca Manoel de Barros [coleção]. São Paulo: LeYa, 2013, pp.8-9.

por toda a poesia que, como afirma a máxima barthesiana, é a “prática da sutileza num mundo bárbaro”⁵, sei que para além de minhas janelas os tempos são difíceis⁶ para os que escolheram e escolhem o magistério, especialmente no recorte da Educação Básica, mais ainda no caso das Ciências Humanas, onde se insere a História.

Vem-me à memória um excerto de poema do Mário Quintana: “Uma formiguinha atravessa, em diagonal, a página ainda em branco. Mas ele, aquela noite, não escreveu nada. Para quê? Se por ali já havia passado o frêmito e o mistério da vida...” (2005, p. 63). Penso na formiguinha que aparece na poesia como uma metáfora interessante para referir-se a estes seres que desempenham funções tão delicadas, quanto decisivas, nas diversas sociedades humanas: o (a) professor (a), o (a) aluno (a). Eu. Nós. Atravessamos e somos atravessados pelo magistério. É imenso o que podemos fazer pelos (as) alunos (as) quando somos agentes de um aprendizado histórico significativo. Também é imensa a influência que esses (as) estudantes conseguem ter em nossa existência, tanto no âmbito profissional, quanto pessoal. Apesar disso, igual em tamanho é a lacuna que podemos provocar quando a negligência ocorre em qualquer dos lados. Tratamos, alunos (as) e professores (as), mais do que de conteúdos ou saberes escolares; versamos sobre a vida. Vidas.

1.1 “Arrumar é achar a melhor forma”⁷: início de conversa

Desde a obtenção do diploma da Licenciatura Plena em História, experimentei, em boa parte desse tempo, a percepção ou comparação entre a atitude dos meus (minhas) alunos (as) frente à escola, e a minha, sempre recuperando memórias dos tempos em que estudava na educação básica. Em muitos momentos, durante as aulas, estive na posição de contar como realizava as pesquisas “na minha época”. Essa remissão deve-se ao fato de que a internet é presença real na vida dos (das) discentes com os (as) quais eu compartilhava e compartilho o espaço escolar, diferente do meu caso, onde o virtual só começou a aparecer nos anos 2000, início da minha adolescência. Propor que pesquisas sejam realizadas em bibliotecas, ou utilizando livros físicos, atualmente, não é impossível, mas desponta como dificuldade, tendo

⁵ Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/para-que-serve-poesia/>. Acesso em 11/01/2021.

⁶ É importante ressaltar que este capítulo teve sua redação iniciada no ano de 2019, quando a pandemia de Covid-19 ainda não era realidade no país. Sem dúvida, muitas dificuldades enfrentadas por nós, professores (as), acentuaram-se demasiadamente a partir de março de 2020.

⁷ LISPECTOR, Clarice. *A paixão segundo G.H.* Rio de Janeiro: Rocco, 2009, p. 32.

em vista que nem todos os espaços escolares, públicos e privados, contam com bibliotecas, e muitos dos (as) estudantes não possuem livros em casa. Além disso, é preciso levar em conta que os mais variados conteúdos encontram-se disponíveis e acessíveis a partir de um clique no smartphone – e esta tem sido cada vez mais a alternativa escolhida por esses (as) adolescentes e jovens.

Comecei a atuar no magistério em 2010, numa pequena escola particular do bairro onde morava, em São Gonçalo, aos 25 anos, recém-formada, e não sabia direito o que estava fazendo ali. Diante de mim, duas turmas com cerca de 25 estudantes. Não sabia sequer por onde começar. Apesar de ter ocupado os bancos escolares da educação básica durante longos 11 anos e, sem qualquer intervalo, mais quase 5 anos na Licenciatura, a posição invertida – à frente de uma turma – me fazia experimentar muitas dúvidas e inseguranças. Eu e minha família não entendíamos: havia estudado muito, tanto dinheiro investido em livros e cópias... Afinal, a faculdade não havia me ensinado a ser professora?

Durante a minha graduação em História, tive aulas de muitas disciplinas no campo da educação, já que a instituição em que me formei era a Faculdade de Formação de Professores (as) da UERJ. Como já trabalhava nessa época (ainda não com educação), fiquei desperiodizada em diversos momentos, e acabei estudando com turmas que não eram a minha de ingresso. No caso de Didática, a disciplina que me ensinaria a ser professora, eu pensava, cursei com colegas da Matemática, por ser o único horário viável para mim. Ora, como aprender a ser professora de História numa turma de exatas? Ouvi da professora, à época, que existiam muitas aproximações possíveis em torno do ato de dar aula e as diversas áreas do conhecimento. Somente com os estágios voltei a ter professores (as) associando a prática pedagógica à área que eu havia escolhido.

Quando eu ou meus (minhas) colegas queríamos reclamar de algum (a) professor (a) que não sabia explicar os conteúdos, os textos, enfim, “não sabia dar aulas” direito (cabem tantas possibilidades interpretativas nessa frase...), afirmávamos que a ele (ela) faltava *didática*. Sim, existem muitos (as) colegas que desenvolvem suas práticas no magistério superior, são pesquisadores (as) importantíssimos (as), mas infelizmente não dominam “a arte de transmitir conhecimentos”, como define qualquer dicionário a respeito do termo destacado. No entanto, passaram-se 10 anos desde a primeira vez em que pisei o chão da escola enquanto professora. E faz bem pouco tempo que me deparei com uma nova perspectiva acerca da Didática, especialmente a da História, que vai além dessa noção puramente técnica da profissão.

Partindo dessas considerações iniciais (e pessoais), é preciso situar: o que concerne à Didática cumprir na formação de professores (as)? Pergunta ampla com resposta extensa. Posso afirmar que a ela compete, justamente, distanciar-se da perspectiva que a considera apenas um conjunto de técnicas para o ensino. Segundo José Carlos Libâneo: “[...] o nuclear do problema didático é o conhecimento e os modos de conhecer referidos a sujeitos e situações concretas, então eles [os saberes pedagógico-didáticos] não podem ser reduzidos a dispositivos e procedimentos” (LIBÂNEO, 2008, p. 1). Do ponto de vista desse autor, portanto, estudar as relações entre aprendizagem e ensino, nesta ordem, passa necessariamente por aproximar isso dos processos particulares sob os quais se dão a aprendizagem e o ensino das disciplinas escolares.

Com vistas a superar essa noção de mero conjunto de técnicas para o ensino, Jörn Rüsen sugere uma interessante definição para a Didática da História – assunto que, segundo ele, mereceria contornos de disciplina própria – circunscrevendo um objeto de estudo: “A didática da história agora analisa todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. [...] Seu objetivo é investigar o aprendizado histórico” (RÜSEN, 2006, p. 12 e 16). Em outras palavras: uma análise do processo de ensino e aprendizagem que se queira didático-histórica precisa levar em conta o conhecimento histórico e sua recepção, sempre associada ao uso prático na realidade da sociedade que lhe dá origem.

Mas o que seria aprender? Mais ainda: o que significa aprender História?

Se “aprender” for entendido, fundamental e genericamente, como processo no qual as experiências e competências são refletidas interpretativamente, esse conceito de aprendizado diz respeito ao que se discute aqui: a contribuição da ciência da história para o desenvolvimento das competências da consciência histórica que são necessárias para resolver problemas práticos de orientação com o auxílio do saber histórico (RÜSEN, 2010, p. 94).

Para se chegar ao aprendizado histórico, contudo, é necessário mergulhar na consciência histórica que, segundo Luiz Fernando Cerri, “pode ser definida como a ‘suma das operações mentais com as quais os homens interpretam a sua experiência de evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (CERRI, 2010, p. 268). É em função da organização desse conceito que a Didática deveria deixar de ser tratada como uma disciplina estritamente voltada para o viés metodológico a fim de tornar-se uma teoria da aprendizagem histórica, que

pretende dar conta da função que o pensamento histórico pode exercer na cultura humana, qual seja: a de orientação para a vida prática dos sujeitos.

Somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendizado (RÜSEN, 2010, p. 44).

Rüsen afirma que é o aprendizado de História, enquanto experiência acumulada da sociedade, que transforma a consciência histórica em tema sob análise da Didática, uma vez que, nos termos de uso para orientação da vida humana no tempo, os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no plano do ensino escolar da História. Cerri tece uma afirmação importante a esse respeito:

O conceito de consciência histórica conduz à compreensão mais sistematizada de que não se espera pela escola para ter orientação temporal. Se precisamos estabelecer – mesmo que sempre de modo provisório – um sentido no tempo, de modo a nos posicionarmos nele e tomarmos nossas decisões, nossa coleta de dados e conceitos sobre o tempo surge praticamente junto com a consciência de si. (CERRI, 2010, p. 269).

Tomando como exemplo a realidade escolar, percebo que geralmente a consciência histórica dos (das) estudantes é acompanhada pela ideia de que a disciplina História trata apenas do passado, de fatos que já aconteceram e, conseqüentemente, não podem ser modificados, assumindo, portanto, contornos de permanência ou imutabilidade – a isso Peter Lee nomeia “passado fixo” (LEE, 2003, p. 22). Assim sendo, os dados históricos não podem ser questionados ou relativizados e, do ponto de vista dos (das) estudantes, ou não têm função prática em suas vidas, ou estão localizados numa temporalidade muito distante, que jamais poderá ser alcançada ou revivida, fazendo com que a História não tenha muito sentido para eles (elas).

Em minha experiência no magistério, posso recuperar situações ocorridas em turmas de 6º ano regular do Ensino Fundamental II, por exemplo. Quando as aulas ou atividades apontavam para temas mais reflexivos, era muito comum que os (as) alunos (as) buscassem o fundamento da “resposta certa” no livro ou na minha fala, tomando-os por argumentos de autoridade sobre esse passado. Em geral, neste caso, as crianças (entre 11 e 12 anos) tinham experiências com o passado que se relacionavam diretamente com a experiência de vida a qual tiveram acesso, basicamente, a partir dos relatos dos responsáveis – que decidiram como e o que contar a eles (elas).

Outra situação, que se repetiu por anos em minhas aulas, tem a ver com a abordagem da temática do “descobrimento” do Brasil, conteúdo que geralmente corresponde a turmas de 7º ano regular, onde os (as) estudantes têm até 13 anos. Sempre que eu colocava alguns questionamentos – Apenas portugueses vieram ao Brasil? Mas se os indígenas já estavam aqui, como assim uma “descoberta” ocorreu? E o Tratado de Tordesilhas, de 1494? –, conforme as respostas surgiam, rapidamente a aula se tornava um espaço de catarse coletiva, onde os (as) alunos (as) questionavam sobre o porquê de, quando mais novos, terem aprendido outra versão desses acontecimentos.

Esses tipos de situação escolar, se observados à luz de pressupostos didático-históricos, permitem que se abram as portas – e janelas – para o letramento histórico, ou seja, para a capacidade de o (a) estudante perceber que não basta memorizar ou decorar os fatos históricos transmitidos pelo (a) professor (a) ou pelo manual didático⁸, e tratá-los como “a única verdade possível”; é preciso que esse conhecimento tenha um lugar, seja parte da experiência de vida do (a) aluno (a), impactando em sua capacidade de ser e agir no mundo.

O ensino de história pode ser definido como a interferência de caráter de desenvolvimento cognitivo, capaz de ajudar o aluno a abrir novas portas para a sua capacidade de pensar, definir e atribuir sentido ao tempo. Constitui-se, assim, como esforço de orientação ou reorientação das formas de produção de sentido dos outros [...] (CERRI, 2010, p. 270).

À esta altura, qualquer confusão acerca das funções, e para a concepção de Didática nos termos da educação histórica, se (re)organiza em razão do conceito de consciência histórica que, a partir do aprendizado e letramento históricos, permite o redimensionamento do papel que a História, enquanto disciplina, assume no interior da escola, uma vez que as preocupações com os conteúdos tendem a ceder espaço para o cuidado com a identidade dos sujeitos, dado que nós, professores (as) mobilizamos, de maneira crítica, a consciência histórica que os (as) alunos (as) carregam pra sala de aula, de forma que eles (as) cognitivamente e afetivamente, possam se orientar de maneira mais crítica e autônoma no seu próprio tempo.

[...] os objetivos do ensino deslocam-se para a promoção de identidades que possam ser refletidas e assumidas seletiva e criticamente pelo sujeito, em vez de impostas desde fora. Em outros termos, os objetivos do ensino deslocam-se para a promoção de identidades com maior autonomia (CERRI, 2010, p. 271).

⁸ É importante destacar que atualmente existem manuais didáticos que situam o conceito de fato histórico correlacionando-o às críticas à dita história positivista (metódica).

Com isso, temos a possibilidade de, enquanto professores (as), utilizar os conceitos históricos, a epistemologia da produção do conhecimento histórico, atendendo aos objetivos específicos do ensino escolar de História, de forma a que o (a) próprio (a) aluno (a) também opere com seus saberes, com os conhecimentos que estão organizando a sua subjetividade e identidade, e sua sua relação com o passado, de forma crítica. Nesse sentido, o objetivo do (a) professor (a) é dar mais complexidade ao entendimento que o (a) estudante já possui quanto ao significado da História, oferecendo, assim, ferramentas e condições pra que ele (a) pense a complexidade do tempo histórico, a fim de que cheguem à conclusão de que a História, enquanto ciência e disciplina escolar, não trata apenas do passado, mas fomenta a articulação deste com o presente e o futuro. Nas palavras de Rüsen:

[...] a consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado. A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro (RUSEN, 2006, p. 14).

Assim como não existe quem tenha consciência histórica e quem “doe” um pouco da sua a quem não tem – todos (as) temos consciência histórica, e cada sujeito atribui sentido ao tempo de acordo com o modo como compreende suas experiências, ou seja, como desenvolve seu aprendizado histórico e como percebe o percurso que percorreu cognitivamente para chegar a um determinado estado de conhecimento –, a competência narrativa⁹ não é adquirida apenas através de vivências escolares, por exemplo. Essa designação – competência – está mais próxima da ideia de capacidade do que da de aptidão para a narrativa histórica.

Não se trata de competência no sentido de uma habilitação acadêmica, a qual se atingiria por meio de algum curso e se resolveria o problema de modo definitivo. Como capacidade de atribuição de sentido histórico, de organização temporal da orientação da vida prática e de interpretação de si e do mundo, resulta de um aprendizado, e se reconstrói continuamente, em função das novas experiências e mudanças na realidade e do diálogo com novos argumentos (CERRI, 2010, p. 274).

Com alguma frequência nós, professores (as), somos instados (as) a respeito do sentido de aprender História. A pergunta feita pelos (as) estudantes, que propositadamente abre este capítulo, geralmente vem acompanhada de argumentos que demonstram em que situação se encontra sua competência narrativa, ou seja, sua capacidade de dar sentido às experiências do tempo. São frases comuns aos meus ouvidos: “Mas isso já passou, professora!

⁹ Conceito de Jörn Rüsen disponível no texto: RUSEN, Jorn. “Aprendizado histórico”. SCHMIDT, M.A.; BARCA, I.; MARTINS, E.R. (orgs.) *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, pp. 41-49.

Todas essas pessoas não existem mais. Nada disso vai mudar a minha vida!” Esse tipo de fala tem despertado em mim a necessidade de elaborar aulas mais substantivas e significativas para/com meus (minhas) alunos (as), de modo que estas se convertam em espaços para experimentação, interpretação e orientação; dito de outro modo: almejo que a aula de História seja, como afirmaram Ana Maria Monteiro e Fernando Penna, um lugar de fronteira.

A fronteira é lugar onde são demarcadas diferenças, mas onde também é possível produzir aproximações, diálogos ou distanciamento entre culturas que entram em contato. [Desta maneira] o trabalho do professor [*deve ser*] considerado como negociação de distâncias em sala de aula para conseguir propiciar uma aprendizagem significativa: a distância entre ele próprio e a turma, entre os alunos (as) e a história, entre o estranho e o familiar, e várias outras mais. (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 194 e 200. Grifos nossos.)

Mais que um objetivo, este é um desafio, na medida em que percebo meus (minhas) alunos (as), em experiências anteriores, relatando aulas de História não substantivadas positivamente. Ou seja, talvez não tenha ocorrido o movimento de aproximação entre o saber histórico e a vida prática do (da) estudante, o que resulta, muitas vezes, em que eles (elas) ou considerem a disciplina mais complexa do que é, ou a vejam sem qualquer sentido que se ligue ao desenvolvimento de sua própria identidade/subjetividade.

Os alunos (as), tal como os historiadores, precisam de compreender por que motivo as pessoas actuaram no passado de uma determinada forma e o que pensavam sobre a forma como o fizeram, mesmo que não entendam isto tão bem quanto os historiadores. A consequência directa de os alunos (as) não compreenderem o passado é que este se torna numa espécie de casa de gente desconhecida a fazer coisas ininteligíveis [...] (LEE, 2003, p. 19).

Em muitos momentos, especialmente os mais próximos de avaliações, os (as) alunos (as), munidos (as) de seus livros e cadernos, perguntam se nomes e datas que serão cobrados na prova, teste ou o que quer seja. Ouvir que me interessa mais saber como vão elaborar suas respostas, do que o quanto de informação memorizaram, sempre faz aparecer diante de mim muitos olhinhos brilhantes e sorrisos felizes porque “memorizar é muito chato, professora!”. E eu penso “ainda bem!” Espero que, com aulas pensadas e elaboradas a partir dos pressupostos aqui analisados, eles (elas) se sintam capazes de mais do que apenas responder questões em provas; que saibam “ler o mundo no tempo” (CERRI, 2010, p. 275), em outras palavras, apreender a condição histórica, temporalizada, do que há no mundo humano

1.2 “Eu preciso ser Outros”¹⁰: existências alargadas

Segundo a pesquisa “Juventude Conectada”, realizada pela Fundação Telefônica Vivo, em 2016, o (a) jovem de hoje, “por estar conectado à internet [...] passa a ter maior possibilidade de opinar, expressar ideias, articular-se, conhecer pessoas novas, informar-se, produzir informação e trabalhar” (2016, p. 52). Enquanto os anos de magistério acumulam-se na trajetória da minha vida, tenho observado como a internet e suas ferramentas têm redesenhado e redimensionado as relações humanas – em especial a relação da criança/adolescente e do (da) jovem com o acesso a informações oriundas das diversas mídias que consomem. O século XXI e o avanço dos meios de comunicação e informação abriram espaço para a acessibilidade, ou popularização, de variados assuntos, sejam eles referentes à rotina das pessoas, ou aos mais diversos temas de pesquisa. Isso posto, tornado acessível, o (a) aluno (a) faz uso e, nos termos das aulas de História, por exemplo, possibilita que ele (ela) sugira novos conteúdos ou abordagens que estejam, ou não, associadas às mídias que consome.

Mas, antes de prosseguir, é importante caracterizar os (as) alunos (as) que integram as salas de aula onde desenvolvi minha pesquisa.

Nascidos após os anos 2000 e antes de 2010, a **Geração Z** recebe este nome por apresentar o comportamento de mudar incessantemente o canal da televisão ou a música no aparelho de som, ato que remete ao termo ‘zapear’. Também conhecidos como iGeneration@, Net Generation, Generation AO (Always on), Generation Text, os Z nascem durante o processo de desdobramento da Web 2.0, desenvolvimento da banda larga, como também no período de criação e popularização de novos aparelhos e ferramentas digitais. (INDALÉCIO, BENÇAL, 2017, p. 140. Grifo nosso).

Os (As) alunos (as) da última década, portanto, configuram a primeira geração de pessoas cujo processo de vivência e socialização aconteceu integralmente no contexto da tecnologia digital. Há quem os (as) nomeie como “geração touch screen”, por serem a geração que sequer apertou botões para realizar chamadas telefônicas, por exemplo. Nesse sentido, e como afirma Marc Prensky, “nossos estudantes de hoje são todos ‘falantes nativos’ da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet” (PRENSKY, 2001, p. 1).

Ponto comum entre professores (as) de diversas disciplinas, especialmente das que demandam mais dedicação em leitura e interpretação textual, caso da História, é afirmar que a

¹⁰ BARROS, Manoel de. *Retrato do artista quando coisa*. Biblioteca Manoel de Barros [coleção]. São Paulo: LeYa, 2013, p. 61.

atenção desses (as) jovens é muito difícil de ser conquistada/mantida: não se dedicam às aulas ou aos estudos do mesmo modo como muitos de nós, integrantes de gerações anteriores, fomos incentivados a fazer à nossa época, ouvindo repetidamente que estudar é importante e impacta diretamente na construção do/de um “futuro”. Ainda que essa fala chegue aos ouvidos dos (das) alunos (as) da Geração Z, esses estudantes operam muito mais no campo do imediato. Talvez aí resida a grande dificuldade de ensinar História da maneira como aprendemos a partir de nossa experiência enquanto estudantes na educação básica, ou ao longo da licenciatura.

Os Nativos Digitais estão acostumados a receber informações muito rapidamente. Eles gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas. Eles preferem os seus gráficos antes do texto ao invés do oposto. Eles preferem acesso aleatório (como hipertexto). Eles trabalham melhor quando ligados a uma rede de contatos. Eles têm sucesso com gratificações instantâneas e recompensas frequentes. Eles preferem jogos a trabalhar “sério”. (PRENSKY, 2001, p. 2)

Daniela Tófoli, jornalista especializada em família, corrobora a citação acima afirmando que, para os (as) adolescentes e jovens que integram a Geração Z, “[...] praticamente tudo também é *mobile* [...] E, se tudo é ‘móvel’, a atenção deles também é. Pouco focados, se entediam rapidamente, mas conseguem absorver informações de várias fontes ao mesmo tempo [...]” (TÓFOLI, 2017). No caso da minha disciplina de formação, sobretudo, que mobiliza o passado e suas possíveis reelaborações como conhecimento sistematizado, mais do que nunca a famigerada pergunta ‘para que serve a História?’ tem se feito presente.

Na esteira desse questionamento, concordo com Alice Casimiro Lopes, no texto “As disciplinas na escola e na ciência” (2008), quando realiza uma análise acerca da estrutura do currículo disciplinar versus currículo integrado, e se detém na apreciação da organização das disciplinas escolares com base no discurso recontextualizado, a partir do qual afirma:

Os conhecimentos escolares não têm por base apenas os conhecimentos científicos, nem sua lógica. A lógica científica no contexto escolar é uma lógica recontextualizada, engendrada pelas relações de poder instituídas em outro contexto social que não o científico. [...] Develay, ampliando a interpretação de Chevallard sobre a transposição didática, defende que o conhecimento escolar não tem somente o conhecimento científico como saber de referência. [...] Develay entende que a transposição didática corresponde a todas as transformações que afetam os saberes eruditos/científicos e as práticas sociais de referência das quais derivam não apenas os saberes a ensinar, mas igualmente os saberes ensinados e os saberes assimilados pelos alunos (as). (LOPES, 2008, 53-54)

Mediante essa reflexão, a autora assinala a necessidade de levar em conta as experiências prévias e o meio sociocultural dos (das) estudantes para que se alcance o estímulo à crítica e à curiosidade. Afirmo que, especialmente no tocante à elaboração das aulas de História, muitas vezes marcadas negativamente por rótulos ligados à ‘decoreba’ ou falta de dinâmica para incentivar a aprendizagem, ter ciência da realidade do (da) aluno (a) pode configurar-se como diferencial para o momento do encontro escolar, posto que é condição capaz de aproximar o que o (a) professor (a) pretende ensinar da realidade na qual o (a) estudante está inserido (a).

Vale acrescentar que essa dinâmica permite a verificação de uma espécie de topografia de interesses que diz respeito diretamente aos (às) alunos (as) – o primeiro termo da expressão pode ser definido enquanto descrição de um lugar. No contexto do exercício da *autoria compartilhada nas aulas de História*, os (as) alunos (as) da Geração Z podem ser apontados (as) como um grupo que apresenta enquanto demanda ter suas curiosidades sistematizadas, e atendidas, sempre que possível. Nesse sentido, são propositivos (as): apresentam a nós, professores (as), uma parcela de suas vivências e experiências prévias, a fim de contribuir com a aula e com isso talvez revelem a tentativa de estabelecer a interface entre o saber ensinado, o saber do qual se apropriam e sua realidade pessoal.

Neste ponto, é necessário olhar com atenção para a expressão proposta acima – autoria compartilhada nas aulas de História – e refletir a seu respeito. Como o (a) aluno (a) pode participar ativamente da construção e/ou elaboração de uma aula? Que aula ele (a) espera ter? Já sabemos, enquanto professores (as), que algumas expectativas em torno de determinados temas mais populares são inevitáveis: muitas vezes somos instados (as) a respeito de quando, ou em qual série, trataremos do assunto A ou B. Em alguns casos, a indagação ocorre durante a explanação de algum outro conteúdo, o que me leva sempre a pensar a respeito dessa curiosidade antecipada e interruptiva: a aula não está agradável? Ou o tema não encantou o suficiente? O que poderia ser melhor? É a partir desse tipo de situação e questionamento que proponho o compartilhamento da autoria da aula, com a finalidade de que os conteúdos programáticos não apenas façam sentido para os (as) estudantes, como também para que a aprendizagem seja um processo que conte com participação dos alunos (as). Acerca disso, tomo como base o conceito *metodologias ativas*:

Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. [...] As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do

processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor [...] (BACICH, MORAN, 2018)

Certamente, uma das maneiras de tornar a aula de História mais interativa é a inclusão de tecnologias de informação e comunicação, especialmente selecionando mídias e formatos mais acessados e consumidos pelos (as) estudantes. Em diversos momentos onde foram inseridos elementos que integravam o assunto da aula à vida dos (das) alunos (as) – principalmente os ligados aos usos da internet e mídias –, pude observar êxito e elevado interesse tanto na aula, quanto na realização de atividades e/ou tarefas, mesmo quando estas eram mais simples. Por meio da pesquisa na WEB, identificar alguma curiosidade a respeito da vida de Napoleão Bonaparte, ou o significado da palavra Ibirapitanga, mencionada no livro didático sem a devida explicação, tornava-se algo efetivamente relevante, conferindo ação e movimento à aula de História.

Ana Maria Monteiro (2007) evidencia a necessidade de que “os saberes selecionados [sejam] efetivamente transmissíveis e assimiláveis. Para isso, exige-se um trabalho de reorganização e reestruturação [...] que dá origem a configurações tipicamente escolares” (2007, p. 83). Entendo ser possível acrescer a isto uma perspectiva que considera “incidentes críticos” (GOODSON, 1995, p. 74) – em outras palavras, fracassos no processo de ensino-aprendizagem – como capítulos proveitosos no sentido de melhorar práticas pedagógicas e de ensino, de modo que as aulas de História não atendam apenas aos (às) ditos (as) “bons (boas) alunos (as)”, mas despertem na maioria a curiosidade e o interesse.

Para exemplificar o que proponho no parágrafo acima, apresento um relato de experiência. Lembro claramente de ter vivido dias bem difíceis com uma turma de 6º ano regular, no ano de 2018, porque os (as) estudantes eram novos (as) na escola¹¹ e traziam consigo históricos de notas baixas em diversas disciplinas. Em pouquíssimo tempo, todos (as) foram rotulados (as) por professores (as), coordenação e direção como “alunos (as) de péssimo comportamento, que não querem nada”.

Cabe apontar meu desagrado pessoal com esta expressão, que é largamente utilizada por colegas de profissão (professores (as), diretores (as), orientadores (as), inspetores, entre outros (as)) e por familiares dos (as) alunos (as). É notório que muitos (as) estão desestimulados (as). Mas, talvez os (as) estudantes estejam desmotivados (as) por estarem inseridos (as) num modelo de ensino pouco interativo, apesar da presença marcante da

¹¹ Escola particular, religiosa e confessional, localizada no município de Niterói. Em comparação com outras instituições da região, oferecia, à época, valores reduzidos para mensalidades, e muitas bolsas (descontos) para alunos (as) com baixa renda familiar.

internet, modelo este que acolhe de forma insuficiente seus desejos e curiosidades, que ainda funciona baseado na memorização de informações, que segue assentado no terror psicológico provocado por provas, que reforça dificuldades associadas à aprendizagem de conteúdos relativos a disciplinas com as quais os (as) discentes não se identificam facilmente, que confere mais importância aos pontos obtidos em avaliações e vestibulares do que às experiências vividas, que ainda separa turmas baseando-se em alunos (as) com excelente rendimento e alunos (as) com notas menos satisfatórias.

Tal fala – “esses (as) adolescentes não querem nada com estudo!” – me leva sempre a pensar que se trata de uma resposta simplificadora e reducionista essa que coloca o (a) estudante como alguém, quase que por princípio, puramente desinteressado (a) pelos estudos. Há quem atrele o excesso de uso de internet por parte dos (das) adolescentes e jovens ao baixo interesse pela escola. Do meu ponto de vista, e não excetuando a dimensão das diversas situações insatisfatórias que rondam a realidade escolar (como a falta de estrutura e equipamentos, além da baixa remuneração dos (as) docentes), aulas bem planejadas (incluindo outros meios, para além do uso exclusivo do livro didático e lousa), professores (as) que escutem atentamente o que propõem os (as) estudantes e, quando possível, uso de tecnologias de informação e comunicação, podem alimentar a disposição dos (as) alunos (as) para serem ativos no processo de ensino e aprendizagem, desde que tudo isso seja associado à realidade de vida dos (as) discentes. Penso que, assim, a escola e as disciplinas escolares não só farão sentido: farão sentir.

Retomando o relato: essa turma contava com um menino que se destacava no grupo. Duas vezes repetente da série em questão, ele tinha 15 anos e falava sem parar, interrompendo inúmeras vezes as explicações, geralmente com colocações que beiravam a completa desconexão com o ambiente ou conteúdo tematizado na aula. Um dia, já cansada das interrupções, decidi perguntar por que ele conversava tanto, se não tinha irmãos, amigos ou alguém em casa para compartilhar seus assuntos. Foi quando ouvi: “Não, tia, não tenho irmãos, e meus pais não conversam comigo. Fico a maior parte do tempo sozinho em casa, mexendo no celular”. Tudo fez sentido a partir daquela conversa: entendi que as aulas não seriam possíveis para ele se eu mantivesse o formato utilizado até então, porque mais que me escutar, ele precisava ser ouvido.

Naquele dia instituímos um momento chamado *Conversinha*, que funcionaria do seguinte modo: a cada dia de aula com dois tempos seguidos de 50 minutos¹², teríamos 15

¹² Nas séries finais do Ensino Fundamental, são dedicados três tempos de 50 minutos cada, por semana, para aulas de História.

minutos dedicados a conversar sobre qualquer assunto que esse estudante escolhesse, desde que, ao fim desse tempo, a aula pudesse acontecer (quase) sem as interpelações dele. Pareceu bastante promissor: tanto ele, quanto a turma, concordaram com este combinado.

Na semana seguinte, colocamos em prática o plano e vivi mais um dos muitos incidentes críticos presentes na construção da minha prática: a conversa se estendeu para além do tempo proposto, as interrupções não diminuíram, e ele ainda ficou irritado porque não conseguiu conversar tudo o que gostaria. Esse insucesso repetiu-se por mais algumas vezes – existiam, certamente, muitos assuntos acumulados dentro dele, afinal, “vazios são maiores e até infinitos” (BARROS, 2013, p. 8).

Esse menino seguiu com o mesmo comportamento, e eu, com menos tempo de aula. A despeito disso, escolhi prosseguir com a *Conversinha*. Alguns ajustes foram feitos, outros (as) alunos (as) integrados à atividade, até que chegou o dia em que, diante do excesso de conversa dos (as) colegas, ele pediu silêncio porque queria ouvir minha explicação. E não apenas ouviu como também participou, se envolveu, ajudou colegas – adquiriu outra maneira de ser e estar presente nas aulas de História, que passaram a fazer sentido para ele.

Até o fim do ano de 2018, os momentos da *Conversinha* foram mantidos. Por se tratar de uma turma de 6º ano regular, toda sorte de bagunça fazia parte desse processo: desde criar música e coreografia para abrir e encerrar o momento, a competições para definir quem seria o (a) próximo (a) a trazer o assunto a ser discutido na semana seguinte. Quando a *Conversinha* não acontecia, fosse por força de projetos presentes no planejamento da escola, fosse por calendário apertado diante de semana de avaliações, a tristeza ficava estampada nos rostinhos deles (as). E se eu quisesse usar esses minutos para dar bronca na turma por qualquer motivo, exigiam reposição do tempo, afinal, esse era um momento deles (as), e eu já tinha o restante da aula para falar tudo o que quisesse.

Diante dessa experiência, especialmente considerando os primeiros dias da *Conversinha*, eu saía das aulas me questionando a respeito de qual seria, efetivamente, a função de ensinar História. Nesse ponto, meu questionamento encontra diálogo num excerto de Ana Maria Monteiro:

Para que se ensina história? Para Moniot, ela fornece conhecimentos, referenciais para compreender o mundo e seu caos, compreender as diferenças, os conflitos, avaliar as mudanças e as permanências, ver na longa duração o jogo das instituições. [...] Os alunos (as) estão envolvidos nesse processo dinâmico e complexo em que talvez a maior contribuição da história escolar seja a de oferecer um instrumental para a análise crítica (MONTEIRO, 2007, p. 109).

Tentar responder à questão proposta por ela, que se desdobra na pergunta que comumente ouvimos dos estudantes – “para que serve a História?” – dá origem, necessariamente, a outras ramificações. A aula só pode ter sua autoria compartilhada se a História, como a autora afirma, for compreensível para os (as) discentes, e se a modalidade de transmissão aproximar-se dos referenciais que eles (elas) mobilizam, possibilitando interconexões com o seu cotidiano, geralmente acelerado e, em muitos casos, permeado por signos digitais variados.

Lançar um olhar sobre a (inter) ação dos (as) alunos (as) com a estrutura da aula é importante para nós, professores (as), porque revela a necessidade de alterar o modo de elaborar a aula, tornando suas margens mais elásticas e flexíveis. Afinal: que aula de História interessa a esse grupo de alunos (as)? Não cabe mais tratar o espaço escolar como único detentor do saber, especialmente no cenário em que vivemos, no qual as diversas mídias digitais são acessadas desde muito cedo pelas crianças, formalizando aquisição de informação quando ainda são bem jovens. Tendo isso em conta, os (as) alunos (as), em geral, chegam à escola informados (as) e/ou curiosos (as) acerca de diversos assuntos que ainda estudarão. Como aponta Jorge Larossa Bondía, existe uma

[...] ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados. [...] O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado. (BONDÍA, 2002, pp. 21-22)

Ao longo de seu texto, intitulado “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, o autor se propõe a refletir sobre a educação evocando, para isso, o par “experiência/sentido”. Bondía sugere que “a informação não é experiência”; segundo seu ponto de vista, experiência é “o que nos acontece, o que nos toca” (BONDÍA, 2002, p. 21), não o que acontece a cada dia, sem relação direta conosco, afinal, muitas coisas ocorrem todos os dias, e nem todas nos afetam, impressionam ou sensibilizam. A partir disso, o autor discute acerca da expressão “sociedade da informação”, que muitas vezes aparece associada à outra, “sociedade do conhecimento” (BONDÍA, 2002, p. 22), dando a ideia de que aprender resume-se a apenas obter e processar informações, oferecendo como resultado a emissão de opiniões sobre aquilo que julgamos estar informados.

O par informação/opinião é muito geral e permeia também, por exemplo, nossa ideia de aprendizagem, inclusive do que os pedagogos e psicopedagogos chamam de “aprendizagem significativa”. Desde pequenos até a universidade, ao longo de toda

nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. A opinião seria como a dimensão “significativa” da assim chamada “aprendizagem significativa”. A informação seria o objetivo, a opinião seria o subjetivo, ela seria nossa reação subjetiva ao objetivo. [...] Com isso, nos converteremos em sujeitos competentes para responder [...] as perguntas dos professores (as) que, cada vez mais, se assemelham a comprovações de informações e a pesquisas de opinião. Diga-me o que você sabe, diga-me com que informação conta e exponha, em continuação, a sua opinião [...] (BONDÍA, 2002, pp. 22-23)

Ainda na esteira dos argumentos de Bondía, fica claro que a educação, nesse contexto, tem acertado seu passo com o correr acelerado dos acontecimentos que geram as informações. Nesse ponto, temos consumido com avidez as notícias que se acumulam sobre os dias com o passar do tempo. “Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 23).

Considerando as escolas particulares onde já atuei, não é difícil perceber essa urgência em sala aula. Bastava uma aula inicial de ano letivo para turmas regulares de 6º ano, cujas idades dos (as) alunos (as) giram em torno dos 11 ou 12 anos, para ouvir as seguintes perguntas: “Quando estudaremos mitologia grega?” (assunto apresentado no final da série em questão); “Vamos falar sobre a 2ª Guerra Mundial neste ano?” (conteúdo que estava previsto no planejamento anual, considerando o livro didático adotado pela escola, para o 9º ano); “E a Revolução Francesa, professora?” (tema abordado no 8º ano, também tendo em vista o manual selecionado para a série).

Geralmente os (as) estudantes apontam interesse pelo que já ouviram falar. Ao serem questionados (as) sobre os meios pelos quais obtiveram essas referências, comumente as respostas revelam-se ligadas a algum jogo de videogame, seriado, filme ou vídeo no Youtube. Em outras séries, como 8º e 9º anos, ou turmas de Ensino Médio, as perguntas são substituídas por propostas mais diretas: levam livros que apresentam menções ao conteúdo, pedem para apresentar cenas de jogos ou trechos de séries que assistem para os demais colegas – e muitos (as) já conhecem ou tiveram acesso ao que será mostrado. De onde posso concluir que a sugestão deles (as), ao fim, é dirigida para mim, a professora de História, talvez como tentativa de aproximar a sua própria realidade do conhecimento que a aula traz. Ou, quem sabe, represente um movimento no qual o (a) estudante permita que suas curiosidades aflorem, justamente por perceber-se como parte atuante do processo de elaboração e desenvolvimento do próprio conhecimento, partindo do compartilhamento proposto pelo (a) professor (a).

O desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação tem efetuado mudanças significativas, e sem precedentes, na prática social de diversos grupos. Em 2009, redigindo o prefácio de seu importante livro, “A sociedade em rede”, publicado originalmente em 1996, o sociólogo Manuel Castells afirmou:

[...] a internet, e sua variada gama de aplicações, é a base da comunicação em nossas vidas [...] A revolução tecnológica, com seus dois principais campos inter-relacionados, as tecnologias de comunicação baseadas em microeletrônica e a engenharia genética, continuou a aumentar de ritmo, transformando a base material de nossas vidas. As redes se tornaram a forma organizacional predominante de todos os campos da atividade humana. A globalização se intensificou e se diversificou. As tecnologias de comunicação construíram a virtualidade como uma dimensão fundamental da nossa realidade. (CASTELLS, 2018, pp. 19 e 35)

Cabe comentar que enquanto eu, imigrante digital, estabeleço relações de remissão com o tempo em que o consumo de tecnologias digitais de comunicação e informação ainda era incipiente, e com a sociedade que funcionava de modo diferente do que apontou Castells, o (a) adolescente/jovem da Geração Z não tem a mesma apreensão, posto que ele (a) já nasceu num mundo conectado, estabelecendo contato com a internet ainda na infância¹³.

Perceber a trajetória de desenvolvimento desse mundo virtual passa por diversos caminhos, inclusive pessoais: recuperar lembranças de uso do primeiro computador que ganhei, da internet discada, do primeiro celular (ainda com teclas), do início das transmissões televisivas de eventos em “tempo real” (como o 11 de setembro, por exemplo), da forma de ouvir músicas e ver filmes, entre outros. Mas esse processo só faz sentido, do meu ponto de vista, se puder ser permeado pelas experiências dos (as) discentes com as tecnologias. Percebo que eles (as) mesmos desejam contar o que vivem, o que conseguem observar em seus lares, com seus pais, irmãos mais novos ou avós. Inclusive, criticam o próprio uso que fazem das redes sociais, adjetivando-o de diversas formas ou colocando-o em lugares mais profundos que sequer pensamos que adolescentes de 16, 17 anos seriam capazes. Falarei disso mais detidamente no capítulo 3.

Posso afirmar que neste momento de troca estabelecemos uma relação baseada no encantamento mútuo, na beleza das descobertas que fazemos juntos: tanto por eles (as) me julgarem mais jovem do que realmente sou, e descobrirem por quais experiências já passei,

¹³ É importante destacar que o acesso e consumo das tecnologias de comunicação e informação não ocorrem da mesma forma nas diferentes sociedades que existem no mundo atualmente. Nesse sentido, as apropriações e usos aos quais me refiro têm interface com os (as) estudantes com os quais tive/tenho contato ao longo de minha trajetória docente. Vale igualmente indicar as diferenças de classe e de condições de vida como elementos que interferem na inclusão digital. O quadro da pandemia de COVID, nos termos do isolamento social, explicitou o quanto há de desigualdade no acesso de qualidade à internet.

quanto por poderem falar o que vivem e pensam acerca do virtual, sabendo que estão sendo realmente ouvidos (as). Além disso, existe o gosto em observarmos expressões e gestos que, eles (as) talvez não saibam, revelam, de minha parte, admiração às valiosíssimas contribuições com a reflexão proposta e denotam o que mencionei parágrafos acima: o sentido da aula está, também, em sentir – neste caso, sentir-se parte dela.

Aqui, retomo a conversa com Bondía, a fim de marcar que, sim, em muitos momentos as aulas convertem-se em experiências, assumindo novos sentidos – para mim e para os (as) estudantes:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 25.)

No entanto, e a despeito das propostas de Jorge Larossa acerca do tempo necessário para que a experiência nos aconteça, é inegável a rapidez com que avançam os processos tecnológicos em grande parte da sociedade – a esse movimento, Anita Lucchesi e Marcela Albaine chamam “virada digital” (*digital turn*) (2016, p. 302). A sala de aula já tem experimentado o choque provocado pela chegada das mídias digitais às mãos – não só a elas – dos (as) alunos (as). O embate inicial, que rendeu e rende uma série de proibições quanto ao uso de equipamentos eletrônicos, como o celular¹⁴ ou tablets, nas escolas estaduais, vem cedendo espaço, atualmente, à inserção controlada desses meios, visando conferir a eles um status educativo, associado à aprendizagem.

No que concerne à utilização de tecnologias de informação e comunicação associadas ao processo de ensino e aprendizagem, a UNESCO, em relatório publicado no ano de 2014¹⁵, apresenta o conceito de “aprendizagem móvel”:

A aprendizagem móvel envolve o uso de tecnologias móveis, isoladamente ou em combinação com outras tecnologias de informação e comunicação (TIC), a fim de permitir a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar. A aprendizagem pode ocorrer de várias formas: as pessoas podem usar aparelhos móveis para acessar

¹⁴ Lei nº 5.222, de 11 de abril de 2008, que dispõe sobre a proibição de uso do telefone celular nas escolas estaduais do Rio de Janeiro. Importa salientar que existem outros projetos de lei que tratam de algum tipo de restrição no uso de aparelhos eletrônicos portáteis em salas de aula na educação básica e/ou superior.

¹⁵ Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel, disponível em: <<https://sistema.bibliotecas-rj.fgv.br/noticias/conheca-diretrizes-de-politicas-da-unesco-para-aprendizagem-movel>>. Acesso em 25/02/2020.

recursos educacionais, conectar-se a outras pessoas ou criar conteúdos, dentro ou fora da sala de aula. A aprendizagem móvel também abrange esforços em apoio a metas educacionais amplas, como a administração eficaz de sistemas escolares e a melhor comunicação entre escolas e famílias. (UNESCO, 2014, p. 8)

Considerando que as tecnologias móveis – telefones celulares, tablets, leitores de livros digitais (e-readers), aparelhos portáteis de áudio e consoles manuais de videogames, entre outros – têm se popularizado, facilitando o acesso inclusive à parcela da população que enfrenta dificuldades financeiras, muitos dos (as) adolescentes e jovens adquirem aparelhos móveis e fazem uso deles associados aos estudos escolares: seja para agendar trabalhos e avaliações, anotar apontamentos, fotografar orientações expostas no quadro, realizar pesquisas, entre outras funções. É o tempo da “Educação 4.0”.

O “Guia definitivo da Educação 4.0”, disponibilizado pela empresa Planneta Educação, aponta, *em passant*, uma linha do tempo dos modelos educacionais desde meados do século XVIII até o século XXI, indicando suas principais características para, na sequência, definir o padrão atual:

[Na Educação 4.0] O aluno passa a viver a experiência da aprendizagem por meio de projetos colaborativos, nos quais os professores (as) e colegas atuam juntos. Os recursos disponíveis na escola passam a ser usados de maneira criativa e novas estratégias são baseadas nas metodologias ativas para as atividades em sala de aula. (ANDRADE, s.d., p. 4. Grifo nosso.)

Esse modelo propõe o uso de internet aplicado ao processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras: no formato 4.0, o (a) estudante não só manipula ou interage com sites e equipamentos tecnológicos, como também se torna “autor (a) de seu conhecimento” (p. 6). João Mattar, no livro “Web 2.0 e redes sociais na educação”, oferece uma explicação mais detalhada quanto ao consumo que o (a) atual usuário (a) de internet faz dos conteúdos:

Na Web 2.0, o usuário não é mais concebido apenas como um consumidor passivo, mas agora também como codesenvolvedor do software, que vai se tornando melhor conforme é mais utilizado e modificado pelos usuários. [...] Já a cultura da Web 2.0 considera o usuário também como um autor, ou seja, ele acessa mas também remixa e produz conteúdos, que por sua vez são lançados de volta à rede para acesso e retrabalho por outros. [...] Em educação, esta é uma das características que mais nos interessa, pois permite repensar a ideia do aluno passivo e projetar um aluno participativo, também coautor do processo de aprendizagem. (MATTAR, 2013, p. 21)

Nesse sentido, reafirmo o que já apontei antes: os (as) estudantes com os (as) quais convivemos atualmente na escola são hiperconectados (as), acelerados (as), propositivos (as) e geralmente apresentam maior interesse por práticas e atividades que se utilizem de mídias e

tecnologias da informação, o que corrobora, além do projeto de Educação 4.0, a ideia de que os interesses dos (as) estudantes precisam ser aproximados da aula, especialmente da aula de História, para que o processo de ensino-aprendizagem transcorra de maneira expressiva. A esse respeito, afirma Flavia Eloisa Caimi:

Levar em conta o universo da criança ou do adolescente não é, pois, abdicar do rigor intelectual ou do valor do conhecimento histórico, mas garantir que a apropriação deste conhecimento ocorra permeada de sentido e significação resultando em sólidas aprendizagens (CAIMI, 2006, p. 24).

Sem dúvida não se trata de apontar para o surgimento da internet, e consequente desenvolvimento das mídias digitais e tecnologias de comunicação e informação, como pioneiros no processo de aprendizagem que resulta em elaboração de conhecimento significativo. Ao contrário, conforme apontam Bacich e Moran, há longa estrada em conceitos e teorias que definem e se dirigem para esse tipo de metodologia, justamente tendo em conta que as pessoas buscam aprender o que, em algum grau, desperta interesse, curiosidade, encantamento e afeto.

Dewey (1950), Freire (1996), Ausubel et al. (1980), Rogers (1973), Piaget (2006), Vygotsky (1998) e Bruner (1976), entre tantos outros e de forma diferente, têm mostrado como cada pessoa (criança ou adulto) aprende de forma ativa, a partir do contexto em que se encontra, do que lhe é significativo, relevante e próximo ao nível de competências que possui. Todos esses autores questionam também o modelo escolar de transmissão e avaliação uniforme de informação para todos os alunos (as). (BACICH; MORAN, 2018, l. 412)

Nesse sentido, é fundamental, especialmente tomando o quadro político do atual momento histórico no qual se insere a educação brasileira, conforme indiquei na introdução, reconhecer o lugar de Paulo Freire no que diz respeito às reflexões propostas acerca dos saberes pedagógicos. No que concerne a esta dissertação, a perspectiva de que nós, professores (as), devemos considerar os conhecimentos com os quais os (as) estudantes chegam ao espaço escolar, não é uma novidade, ainda que se trate de uma tônica nas abordagens sobre educação, certamente acrescida da premissa de que os (as) alunos (as) que convivem com as tecnologias digitais de comunicação e informação são/podem ser ativos (as) em seu processo de ensino e aprendizagem. Paulo Freire, em seu livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, publicado originalmente em 1996, dedicou um tópico a esse assunto, inserido no primeiro capítulo, que já apontava esta como uma prática necessária ao ato de ensinar. Vejamos:

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. [...] Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. [...] Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos (as) a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 2011, pp. 30-31)

É bem verdade que, como afirmou Guimarães Rosa, “o correr da vida embrulha tudo” (ROSA, 1994, p. 449): são tantas as tarefas, calendários, projetos e burocracias escolares aos quais nós, professores (as), precisamos dar conta, que muitas vezes planejar a aula, em si, é o que negligenciamos com mais facilidade, especialmente se já tivermos alguns anos de magistério e muitas escolas para dar conta.

A despeito disso, o que proponho é o movimento de aproveitar esse contexto hiperconectado em que estamos inseridos, e onde a maioria de nossos (as) alunos (as) nasceram, dirigindo um olhar atento para a aula que elaboramos, a fim de que o interesse dos (as) estudantes, e as informações ou conhecimentos que já possuem funcionem como um propulsor para encontros escolares mais interativos e significativos para todos os envolvidos. Em outras palavras: produzir uma reflexão sobre o ritmo acelerado da internet, que forja um olhar sobre a experiência histórica e sobre a História como disciplina.

1.3 “Quem se aproxima das origens se renova”¹⁶: a autoria compartilhada nas aulas de história

Somada a essa reflexão, retomo Caimi para tratar de um segundo ponto:

Diante da imensidão de conteúdos a ensinar, querendo abarcar “toda a história”, é comum que nós, professores (as) de história, abdicuemos de metodologias participativas, dialogadas, de trabalho em grupo, em favor de um melhor aproveitamento do tempo escolar. Entendemos, equivocadamente, que otimizar o tempo significa priorizar a leitura e a explicação do professor sobre o capítulo do livro didático, seguindo-se a realização de exercícios pelos alunos (as), individualmente, para que a classe se mantenha mais silenciosa e, assim, mais produtiva (CAIMI, 2006, p. 25).

¹⁶ BARROS, Manoel de. “Aprendimentos”. In: _____. *Memórias inventadas: a segunda infância*. Iluminuras de Martha Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008, p. 33.

Se o (a) aluno (a) é sujeito cheio (a) de curiosidades, acelerado (a), que opera muito bem no campo das mídias, propositivo (a) e cuja atenção é fluida, devemos aproveitar esse combinado de características e usá-lo a favor da aprendizagem. Assim sendo, Bacich e Moran afirmam que “a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda” se comparada com metodologias dedutivas ou por transmissão, onde “o (a) professor (a) transmite primeiro a teoria e depois o aluno deve aplicá-la a situações mais específicas” (2018).

Utilizar, portanto, Metodologias Ativas pode ser um caminho que viabilize maior aproximação dos (as) estudantes da Geração Z com as aulas de história, geralmente tratadas como menos interessantes na medida em que, muitas vezes, os conteúdos apresentam-se distantes dos interesses e/ou da realidade dos (as) alunos (as). Não é raro ouvir frases como: “mas por que eu preciso aprender isso?”, “Ele/ela já morreu e estamos aqui perdendo tempo”, ou “O Brasil não é mais assim, professora”, quando o assunto em questão não oferece, ao menos aos olhos dos alunos (as), reflexo imediato com algo relativo às suas vidas na prática.

Há diversos conteúdos que, mesmo não sendo tão populares quanto a Segunda Guerra Mundial, por exemplo, adquirem importância quando são tematizados em sala em associação com alguma mídia ou tecnologia. Relato uma experiência: após atrelar o tema Renascimento Cultural, dirigido a turmas de 7º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio, ao filme/desenho Tartarugas Ninja, e explicar a relação de cada personagem com o conteúdo em questão – as tartarugas terem nomes de pintores italianos, o rato e sua relação com a peste bubônica, a jornalista e a aproximação com a imprensa, etc –, a aula seguinte contou com a apresentação de brinquedos que estavam perdidos em casa, memórias de familiares, que assistiram ao desenho em suas infâncias, trocadas a partir do relato dos (as) estudantes sobre a aula, curiosidades pesquisadas na internet e, claro, referências aos episódios que estavam disponíveis no Youtube ou Netflix. Em outras palavras: “aprendemos o que nos interessa, o que encontra ressonância íntima, o que está próximo do estágio de desenvolvimento em que nos encontramos.” (BACICH; MORAN, 2018, l. 411)

O interesse do (a) aluno (a), no entanto, só pode ser associado a práticas de aprendizagem ativa quando o (a) professor (a) entende que a autoria da aula demanda compartilhamento. Não basta apenas fazer um levantamento no primeiro dia de aula do que o (a) aluno (a) compreende quando se trata de definir o que é história, ou ouvir os comentários sobre jogos e vídeos que se relacionam à Grécia, à Revolução Francesa ou ao Egito, sem considerar que esse conhecimento prévio do (a) aluno (a) deve ser o ponto de partida para uma construção mais complexa, qual seja: o saber histórico escolar.

Michael Frisch cunhou o conceito de Autoridade Compartilhada na década de 1990. Este se encontra sistematizado no livro “A shared authority: essays on the craft and meaning of oral and public history” – “Uma autoridade compartilhada: ensaios sobre o ofício e o significado da história oral e pública”, em tradução livre –, ainda sem versão em português, e foi elaborado para tratar da questão da autoria/autoridade sobre o passado nos termos das entrevistas de história oral com as quais trabalhava. Sua proposta gira em torno de que o saber do (a) entrevistador (a)/historiador (a) não se sobrepõe aos saberes mobilizados pelos (as) entrevistados (as), como se os (as) primeiros (as) tivessem algum controle, autorizado pela profissão, por exemplo, sobre a construção do passado. No texto “A história Pública não é uma via de mão única”, o autor destaca:

A shared authority [Uma autoridade compartilhada] sugere algo que é que na natureza da história oral e da história pública nós não somos a única autoridade, os únicos intérpretes, os únicos autores-historiadores. Em vez disso, o processo de interpretação e de construção de significados é, por definição, compartilhado. Até onde entendo, nós simplesmente não temos a autoridade para sair distribuindo por aí. [...] somos convocados nem tanto para “compartilhar autoridade”, mas para respeitar e atender a esta qualidade intrínseca. (FRISCH, 2016, p. 62)

Esta dissertação não é um trabalho de História Oral ou História Pública, contudo, há aproximações interessantes a serem feitas no que concerne ao campo conceitual. Entendo que a experiência e o saber escolar devem proporcionar o compartilhamento e o diálogo do saber docente com a bagagem que os (as) estudantes levam para a sala de aula.

Efetivamente, bagagem poderia se traduzir como o capital cultural, sendo a relação entre aquilo que o aluno traz e o que a escola requisita ou espera dele. No caso específico da aula de história, tal bagagem ou capital se traduz nas informações prévias que se aproximam dos conhecimentos históricos escolares. (ROCHA, 2009, p. 90)

Trata-se, então, de considerar não apenas o interesse do (a) estudante por um ou outro tema/mídia, mas possibilitar a ele (a) espaço necessário para atuar como sujeito participativo diante da construção do conhecimento histórico escolar. Aposto, portanto, no compartilhamento de saberes, onde o (a) aluno (a) possa aprender-fazendo, tornando-se coautor (a) do processo de ensino-aprendizagem, que se pretende mais interativo, oportunizando, assim, que ele (a) ultrapasse os limites do senso comum a partir da orientação e expertise do (a) professor (a), que, no contexto escolar, é o (a) agente profissional com formação especializada para tornar o saber do (a) estudante mais complexo.

Recupero Paulo Freire para pensar a respeito dessa proposta de transição de ideias na experiência pedagógica. Ao tratar do tema curiosidade, assinalando-a enquanto “manifestação presente à experiência vital” (FREIRE, 2011, p. 33), o autor sugere não uma descontinuidade entre o saber da experiência – ou ingênuo – e o saber analítico, mas aponta para um movimento de superação, fundamentado a partir do exercício da criticidade.

A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, [...] aproximando-se de forma mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade mas não de essência. (FREIRE, 2011, p. 32)

Por conseguinte, os (as) educandos (as) terão aulas de História planejadas com essa intencionalidade, cuja pretensão objetiva experiências escolares que os (as) levarão a ter contato com o conhecimento histórico de forma a possibilitar a interpretação e/ou substantivação dessa vivência. Dito de outro modo: o (a) aluno (a) será capaz de incorporar e dar sentido e significado a eventos históricos inerentes ao currículo a partir das estratégias, métodos e ferramentas mobilizados pelo (a) professor (a), resultando, para o (a) discente, num aumento de sua competência narrativa.

Émile Benveniste, ao abordar as relações entre subjetividade e linguagem, afirma: “A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou. [...] Não atingimos nunca o homem separado da linguagem [...]” (BENVENISTE, 2005, p. 285). Esta, por sua vez, é encarada pelo autor como dimensão da condição humana e não como mero instrumento fabricado para servir a algum uso material e, nesse sentido, é ela quem viabiliza a intermediação do sujeito com a sociedade.

De acordo com Benveniste, a linguagem é responsável por acrescentar à espécie humana o caráter social – “não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo [...] É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem e a linguagem ensina a própria definição do homem.” (BENVENISTE, 2005, p. 285) É a linguagem, ainda, o que, segundo o autor, possibilita a organização do discurso:

A linguagem de algum modo propõe formas “vazias” das quais cada locutor em exercício de discurso se apropria e as quais refere a sua pessoa, definindo-se ao mesmo tempo a si mesmo como eu e a um parceiro como tu. A instância de discurso é, assim, constitutiva de todas as coordenadas que definem o sujeito e das quais apenas designamos sumariamente as mais aparentes. (BENVENISTE, 2005, p. 289)

Esse (a) adolescente e/ou jovem integrante da Geração Z, sujeito em formação, sobre o (a) qual tenho elaborado as reflexões propostas neste trabalho, carrega, enquanto elemento formativo, uma competência narrativa que lhe confere apropriação particular do mundo em que se insere, cujos meios de comunicação encontram-se imbricados à sua existência. Trata-se certamente de um ser de linguagem, no entanto, a onipresença da internet e de seus mecanismos de funcionamento interferem em seu modo de ser, agir e se comunicar no mundo. No campo da discursividade, portanto, concordo com Benveniste quando afirma que “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (BENVENISTE, 2005, p. 286).

1.4 “É sonho pra mais de um sonhar”¹⁷: unindo e tecendo os fios dessa reflexão

Quando me proponho a investigar quem é o (a) aluno (a) da atualidade e que experiência de aula de História está sendo construída, inicio um processo de elaboração narrativa que lida diretamente com a mutualidade dos discursos. Saber quem é esse (a) estudante caracteriza-se como ação fundamental para alcançar o objetivo de aproximar esse (a) aluno (a) do fazer histórico, o que ressignifica as aulas de História, conferindo a elas o estatuto de algo vivo, ali, ao alcance dos corpos encarnados dos sujeitos discentes. Implica, portanto, na elaboração de um conhecimento cuja polaridade, sem nenhum equivalente fora da linguagem, segundo Benveniste, viabiliza a proposta de elaboração e troca de saberes compreensíveis entre o receptor e o sujeito da enunciação.

Aqui me valho dos postulados de Ilmar Rohloff de Mattos, em seu texto “‘Mas não somente assim!’ Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de história” (2006), onde fica sublinhado que o processo de ensino-aprendizagem “é fruto da contradição entre o velho e o novo, propiciador de desequilíbrios sucessivos” (MATTOS, 2006, p. 18). Nesse contexto, segundo o autor, nós nos tornamos professores (as) de História a partir do movimento de elaboração da aula (como texto), e nosso (a) aluno (a), que ocupa lugar central nessa relação, tem a possibilidade de ler um texto (a aula), tornando-se leitor (a). A partir disto, é preciso pensar a aula não só como texto e local onde se faz História, mas também considerar as possibilidades de criação/elaboração coletiva dessa experiência, já que “a aula

¹⁷ Frase de Renato Alt, no texto *No delta*, disponível em: https://www.huffpostbrasil.com/renato-alt/no-delta_b_5687755.html. Acesso em 26/10/2020.

de História como texto é criação individual e coletiva a um só tempo” (MATTOS, 2006, p. 24).

O (a) aluno (a) da Geração Z é aquele (a) que interfere na aula para propor assuntos e formatos¹⁸. Esta é uma condição interessante, na medida em que intervém na novidade da abordagem do conteúdo sugerido, inclusive para o (a) professor (a). Nesse sentido, a oportunidade da aprendizagem é ampliada e bastante significativa para todos (as) os (as) envolvidos (as).

Essas desequilibrações, às quais se refere Ilmar de Mattos, podem gerar como resultado possível a ação de refundar o modo de elaborar a aula. Em muitos momentos, com informação prévia do conteúdo ofertada aos (às) estudantes, recebi sugestões de imagens, vídeos, textos ou músicas para acrescentar novidades à experiência do encontro escolar. Deste modo, minhas aulas precisaram, em diversos momentos, ser repensadas e ter seus limites revistos, a fim de acolher, dentro do possível, as propostas discentes.

Durval Muniz de Albuquerque Júnior, no capítulo “Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história?” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012), me auxilia a não perder de vista o que motivou este trabalho: “a história nos ensina a prestar atenção no outro, a medir a nossa distância e nossa diferença em relação a ele, não para recusá-las ou para construir uma hierarquia entre elas, mas para aceitá-las em sua essência” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 32). Enquanto professora e pesquisadora do Ensino de História, foram principalmente dois os movimentos que posso listar como pontapés iniciais para esta pesquisa: o primeiro, escutar atentamente as contribuições dos (das) estudantes e incorporá-las às aulas tanto quanto possível; o segundo, perceber a autonomização do (a) adolescente/jovem associada ao fato de muitos (as) deles (as) terem estado, desde a infância, e encontrarem-se cada vez mais conectados à internet.

Deparar-me com determinadas informações em relatórios de avaliação dos indivíduos que integram a Geração Z foi surpreendente, na medida em que pude atestar o que já estava diante dos meus olhos. Por exemplo, segundo a pesquisa Juventude Conectada: “A cada ano do estudo é possível notar que faz menos sentido falar em ‘mudanças que a internet trouxe para o dia a dia’ [porque] para os jovens, ‘antes da internet’ é um lugar que não existe” (p. 52-53). Coexistimos, eu – imigrante digital – e eles – nativos digitais –, como afirmou Marc Prensky, e apenas nessa convivência faz sentido afirmar que “a História implica o

¹⁸ Caberá discutir a validade e os usos das sugestões dos estudantes especificamente no capítulo em que se desenharem as análises do processo e dos resultados obtidos a partir da aplicação das atividades que configuram a proposta de intervenção pedagógica indicadas na introdução desta dissertação.

aprendizado da alteridade, o aprendizado da possibilidade da existência de outras formas de sermos humanos”. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012, p. 32)

Apesar das intenções dessa pesquisa se relacionarem diretamente à experiência que o (a) estudante pode ter com as aulas de História, atrelando isso à disponibilidade das tecnologias digitais de informação e comunicação presentes e em acelerado desenvolvimento em diversas sociedades contemporâneas, não se pode perder de vista que a escola é tessitura humana. Não são apenas o prédio, com suas paredes e carteiras, livros e cadernos, computadores e equipamentos eletrônicos que definem esse espaço. A matéria de que é feita a escola combina a existência/formação de sujeitos, e o modo como esses sujeitos – eles (as), nós – significam suas existências enquanto seres atuantes no mundo em que vivem. Albuquerque Júnior é preciso em suas colocações quanto ao sentido não somente da História, mas da matéria escolar e da narrativa, produto final deste ofício.

[...] a história possui a utilidade de produzir o artefato mais complexo e mais importante da vida social: o próprio ser do humano, a subjetividade dos homens. [...] uma boa aula de história está assentada na capacidade do professor em urdir uma boa narrativa, em levar os alunos (as) a construírem sentidos e significados para textos e relatos já tramados. A história teria, assim, mais essa função social, a de nos fazer aprender a narrar, a contar histórias, a enredar fatos, atividades humanizadoras por excelência. (ALBUQUERQUE JUNIOR 2012, p. 31; 38)

Como a orientação temporal dos sujeitos ganha forma e contornos palpáveis? Através da competência narrativa, meio pelo qual se torna possível condensar historicamente as dimensões do tempo e as experiências vividas pelos sujeitos. Citando o próprio Rüsen:

O suprasumo da capacidade que tem de adquirir, mediante o aprendizado histórico, para a orientação temporal da própria vida prática, pode ser designado de competência narrativa. É ela que constitui a qualificação à qual todo aprendizado histórico está, ao fim e ao cabo, relacionado. (RUSEN, 2010, p. 47)

Não devemos esquecer que, em diversos momentos de nossa trajetória no magistério, podemos ser atravessados pela pergunta que intitula essa dissertação. Não se trata de um questionamento direcionado exclusivamente aos (às) professores (as) de História da educação básica. Recordo o momento em que ouvi um colega, docente do nível superior, relatar num congresso, e com espanto, que seus (suas) alunos (as) do curso de graduação em História não sabiam quem foi Vladimir Herzog. Na oportunidade, lembro que pedi a palavra e iniciei minha fala com uma frase famosa de Nietzsche: “Se olhares demasiado tempo dentro de um abismo, o abismo acabará por olhar dentro de ti” (2005, p. 89). Afirmar que, guardadas as devidas proporções, ambos os grupos de estudantes (tanto os (as) graduandos (as), quanto os

(as) meus (minhas) alunos (as) do Ensino Fundamental e Médio) se faziam, ainda que por caminhos diferentes, a mesma pergunta – “Para que serve a História?” E entendo que devemos aproveitar o momento dessa dúvida, quando o abismo nos olha, para propiciar o desenvolvimento da “curiosidade indagadora [...] que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 2011, p. 33). Nas palavras de Durval Junior.:

Quando, muitas vezes, somos interpelados com certo ar de desprezo sobre para que serve o que ensinamos e o que escrevemos, devemos responder que a história serve para produzir subjetividades humanas, para humanizar, para construir e edificar pessoas, para lapidar e esmerilhar espíritos, para fazer de [...] um ser não apenas formado, mas informado, de um ser sensível fazer um sensibilizado. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012, p. 31)

A despeito de tudo o que já foi escrito e pensado até aqui, ainda me pergunto qual é a questão de fundo deste trabalho: a possibilidade de relação entre o questionamento discente acerca da utilidade da História enquanto saber escolar vinculado aos usos das tecnologias nesse mundo virtual que nos rodeia, ou se carrego comigo um desejo de oportunizar, a partir da experiência desse mestrado profissional, uma defesa aos (às) estudantes frente às castrações de curiosidade e criatividade que determinado modelo de escola e de educação os impõe.

Os questionamentos que venho elaborando até aqui não são novidade para aqueles que pensam acerca das bases do ensino de História, tendo em vista esse cenário hiperconectado no qual estamos inseridos (as) – professores (as) e alunos (as) –, uma vez que se trata de condição sem retorno: a internet faz parte, inegavelmente, do florescimento das subjetividades humanas que se desenvolvem sob seu domínio. Elias Tomé Saliba, em artigo publicado em 2009, perguntou: “como ensinar História nesse quadro?” A resposta aventada por ele aponta caminhos que, tanto à época, como agora, vejo com bons olhos: “não há alternativa senão imaginar o [a] professor [a] como um [a] provocador [a] [...] imprevisível e pessoal, capaz de provocar a imaginação dos [as] alunos [as]” (SALIBA, 2009, p. 62. Grifos nossos).

Em razão disso, assevero minha aposta na autoria compartilhada nas aulas, alinhada a um ensino de História que se queira significativo, uma vez que opere produzindo efeitos sobre a vida prática dos (as) estudantes, de modo a colaborar com a maneira como conferem contornos às suas próprias subjetividades partindo, inclusive, de suas narrativas sobre si – expostas em redes sociais ou apresentadas por meio dos encontros na escola, posto que são o caminho por meio do qual se constitui o sentido da experiência do tempo (RUSEN, 2010).

Afinal, “sem uma narrativa, a vida não tem sentido. Sem um sentido a aprendizagem da História não tem um significado. Sem significado não superamos a necessidade de gerar sentido para a vida” (SALIBA, 2009, p. 63).

Para balizar a tentativa de responder com os (as) alunos (as) ao questionamento que abre esse capítulo, a vida, assim como as aulas de História, precisa de margens largas para os acréscimos – digitais ou não – das anotações que vierem. E elas sempre vêm, porque somos, professores (as) e estudantes, nativos (as) ou imigrantes digitais, curiosos (as), cheios (as) de indagações e “prenhes de outras tantas inquietações” (MATTOS, 2006, p. 24).

2 “O QUE NÃO PARECE VIVO, ADUBA”¹⁹: MARCAS (IN)VISÍVEIS

Como e quando as coisas que precisam ser contadas têm início? Como sabê-las começando? Em determinados momentos, me percebo na condição de quem quase tropeça numa descoberta e se espanta. Penso: afinal, aquilo não estava ali no instante anterior, estava? A verdade é que talvez estivesse, talvez já fosse parte da experiência, da rotina, do ser, mas a consciência só se deu depois. Retomo a pergunta: como se sabe que aquilo a ser relatado começou? Indago porque, hoje, olhando para trás, me descubro mais professora do que jamais julguei que seria. Nunca almejei esta profissão, como ficará claro em breve, e ela pululou, por assim dizer, como caminho possível diante de uma série de dificuldades, passando a ocupar o que chamo de *meu lugar no mundo*. As páginas que virão servem ao (à) leitor (a) para que saiba como cheguei até aqui – e serviram a mim neste processo de enxergar aquilo em que eu já havia me tornado sem saber.

Tornar visível é fazer viver: “Porque tudo aquilo que jamais é visto / - não existe...” O devaneio, os caprichos da imaginação, o delírio e toda sorte de desobediências do espírito valem como expedientes de um princípio mais abrangente: dar a ver é o mesmo que dar à vida. Flagrar o tempo onde ele se furta à vista é um modo de fazê-lo íntimo.” (FERRAZ, 2013, p. 12)

2002, eu e meus 18 anos completos. A vida impunha aquele momento difícilíssimo: decidir “o que ser quando crescer”, uma vez que havia crescido. Psicologia foi meu desejo, mas as condições de vida familiar não viabilizariam isso àquele momento. Ao conversar com meus pais sobre aquele desejo, ouvi algumas perguntas: “Como vamos custear seu transporte, minha filha? Como você vai se alimentar num curso integral?” Concordei com a realidade que se apresentava. Era o possível. Busquei novos caminhos, uma vez que acessar a faculdade era um passo importante para todos nós.

Conversando com professores (as) do Liceu Nilo Peçanha, colégio onde eu cursava o Ensino Médio, em Niterói, descobri que a biblioteca a qual sempre recorria para fazer os trabalhos escolares, por ser muito próxima de casa, estava abrigada no interior da Faculdade de Formação de Professores (as) da UERJ, em São Gonçalo. Estudar ali seria possível, inclusive por reduzir significativamente os gastos com transporte e alimentação. Escolher o curso foi o mais fácil: apesar de gostar muito de Língua Portuguesa e Literatura, àquela época

¹⁹ PRADO, Adélia. “Leitura”. In: _____. *Bagagem*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986, p. 27.

eu tinha aulas com um professor de História incrível, Fábio²⁰. Se fosse para ser professora, gostaria de ter as habilidades dele que eu mais admirava: memória impecável, explicava tudo com uma impressionante riqueza de detalhes e nenhuma pergunta ficava sem resposta (ou sem pesquisa para a resposta).

No 1º exame de qualificação da UERJ, em 2002, obtive o conceito C. Com esse resultado, não passaria no vestibular. No mesmo ano ocorreu o Exame de Qualificação do Sistema de Acompanhamento do Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio mantido pelo Poder Público – SADE²¹. Eu não queria fazer aquela prova, estava frustrada com a avaliação anterior, mas duas colegas de classe insistiram. Não apenas isso: preencheram o formulário e me instaram a assiná-lo, já que eu cumpria o requisito básico, ter estudado em escola pública durante todo o Ensino Médio. Inscrição feita, mais uma prova e todos os medos do mundo. Resultado: conceito B. Expectativas renovadas para a segunda fase. Lembro até hoje do dia em que uma amiga abriu o jornal Folha Dirigida em busca do resultado do vestibular e encontrou meu nome. Festejamos juntas, apesar do nome dela não constar entre os aprovados.

O primeiro ano do curso de História carregava consigo uma pergunta apropriada, fundamental, mas bastante desconfortável para mim: “Por que você deseja ser professora?” Ao que eu respondia internamente, constrangida: eu não desejava! Queria estudar, ter o diploma – seria o primeiro da família. Mas não exercer a profissão. Àquela Susanna, se contassem como a vida está hoje, de primeiro não creria; no momento seguinte, seria irônica. “Quem diria, professora...” Lembro de gostar muito de estudar, do ambiente da faculdade, dos cafés, das conversas com os (as) professores (as) pelos corredores, mas eu carregava comigo a sensação de subir, com muito esforço, uma escada para lugar nenhum, porque o degrau final apenas me faria descer para procurar outra escada.

O tempo passava, a vida mudava muito. Foram muitas as atividades profissionais no meio do caminho: promotora de vendas, operadora de telemarketing, secretária. E as disciplinas do curso superior, que pareciam pensadas para pessoas que dispunham do tempo que eu precisava ocupar trabalhando, acumulavam-se a cada semestre. No entanto, a pergunta

²⁰ Nos caminhos e descaminhos da vida, nos perdemos – não sou capaz de indicar sequer seu sobrenome. Uma vez aprovada no vestibular, encontrei Fábio algumas vezes na FFP. Foi uma alegria revê-lo, trocar alguns momentos de conversas e cafés naquele lugar que, hoje, representa um marco fundamental nessa caminhada no magistério.

²¹ Sobre o SADE: “tem como objetivo avaliar o desempenho dos estudantes do ensino médio mantido pelo Poder Público, com a finalidade de preenchimento de 50% (cinquenta por cento) das vagas dos cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), levando-se em consideração cursos/habilitações, semestres e turnos, obedecida a limitação de vagas existentes, a serem preenchidas de acordo com o critério da melhor nota”. Disponível em http://www.vestibular.dsea.uerj.br/portal_vestibular_uerj/2003/exame_de_qualificacao/eq_editais_e_anexos_edit_al_de_convocacao.html. Acesso em 23/05/2018.

mencionada parágrafos acima, ao contrário do que imaginei, não perdia força: a cada início de semestre, meu coração gelava por saber que precisaria responder por que eu buscava aquela formação. Eu seguia me esquivando, simulando respostas, falando o que poderia agradar aos (às) professores (as), mas me sentia fora do lugar.

2007. Ano da formatura da turma 2003.1 – minha turma. Participei do evento, mas ainda viriam dois longos anos à frente até que o diploma chegasse. Em 2009, trabalhando como secretária de um banco de investimento no Jardim Botânico, e finalmente concluindo a graduação, decidi que era o momento de tentar me encaminhar nesta profissão. Afinal, para que serviria um diploma de nível superior se não para ser usado? Para que serviria ser professora, sem, ao fim, ser professora efetivamente? Abri mão de um emprego que oferecia bom salário e plano de carreira para iniciar no magistério.

2010. Uma conhecida recusou a oferta para ser professora de História numa escola próxima à minha casa, mas, indicou meu nome para a entrevista. 4 tempos semanais – uma turma de 6º ano, uma de 7º. Salário de 150 reais. Começava assim essa trajetória. Muitos medos, dúvidas, incertezas e inseguranças. Como era, então, ser professora? Tudo era novidade. A primeira correção de provas foi implacável: muitos resultados abaixo da média. Eu apenas chorava com a caneta vermelha em punho. Questionar minha habilidade com essa profissão foi inevitável. Foi um privilégio poder contar com o suporte da coordenadora pedagógica, já muito experiente e generosa, que me acalmou. Segundo ela, tudo ficaria bem.

Em 2011, novas oportunidades. Duas escolas, indicadas por amigas, abriram vagas para professora de História. Aprovada nas entrevistas, mais um degrau da escada que ainda me encaminhava para o nada. Trabalhando, portanto, em três escolas, a professora ainda não estava imbricada ao meu eu. Era um personagem que eu desempenhava sempre ao soar do sinal. Ora às 7h, ora às 7h40'. Despia-me dele às 12h20', ou 13h.

Como sempre, o tempo seguiu. O ano ao certo não lembro: 2012? 2013? A professora começou a se conectar com a pessoa. E as inconsistências do sistema educacional privado me agrediam muito. Como era possível uma direção escolar oferecer bônus salarial aos (às) professores (as) que reprovassem menos alunos (as)? Por que não prover remuneração mais adequada? E o ensino de qualidade? E a relação entre os (as) colegas? Tratava-se, então, de uma disputa? Palavras mal colocadas por mim, reconheço, resultaram na primeira demissão. Naquela conversa que antecede o fim, não retrocedi. Pés firmes, posição marcada: não podia concordar com aquele estado de coisas. E levar colegas a pensar que era um absurdo mostrou-se tarefa mais pesada que poderia supor: tudo aquilo que eu dizia, em que acreditava, concorria com o desejo daquela colega professora de ter um pouco mais de dinheiro, afinal,

estava construindo sua casa e planejando casamento. Ou com o plano daquele colega professor de adquirir seu primeiro automóvel. Concorrência desleal; para algumas pessoas, ter vem antes de ser. “Só podia ser a professora de História!” Ainda que essa frase não fizesse muito sentido para mim naquele momento, sim, era a professora de História quem estava se apresentando ali, não apenas uma personagem.

No ano de 2014, deu-se a convocação para assumir vaga na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro - Seeduc RJ, após aprovação em concurso realizado em 2011. Tinha os olhos renovados de esperança. Após a demissão dolorida no ano anterior, estabilidade era um sonho a ser perseguido. Exames, documentos, perícia médica. Apta! Mais um degrau, e a escada não parecia mais ser a mesma. Neste ano me tornei professora de escola estadual. No dia de comparecer ao órgão responsável pela minha lotação na escola, um desejo ocupou meus pensamentos: será que conseguiria retornar ao meu colégio nos tempos de Ensino Médio? Seria de uma boniteza sem tamanho pisar novamente aquele chão, mas na condição de professora. Infelizmente não aconteceu; minha antiga escola era muito concorrida.

Ao fim, a realidade que vivi foi marcante: seriam 12 tempos semanais de aula a serem cumpridos em 3 escolas diferentes, com horários muito ruins. Lembro que uma das escolas era tratada como prioritária: localizada bem próxima a uma favela, em Niterói, os (as) alunos (as), do Ensino Fundamental II, não eram crianças²². Eram estudantes dentro da faixa etária esperada para a série (6º ano), mas não eram crianças, insisto na repetição. Não eram. Não foram. Nunca poderiam ser. A realidade das drogas, dos fuzis, do roubo e da violência os (as) trouxe.

Lembro-me de, no primeiro encontro, ao me apresentar como professora de História, muitos (as) ficarem chateados (as). As aulas aconteciam antes do recreio, e eu chegava para “atrapalhar”, alguém disse. Fui para o quadro, escrevi meu nome e propus uma atividade para ser realizada ali mesmo, em aula. Para tentar explicar para eles (as) a diferença entre a História como ciência e as demais histórias, iniciei no quadro um texto que deveriam dar sequência como quisessem. O texto era: “Na manhã de terça-feira, acordei e fui até a janela do meu quarto. Foi quando vi...”, a partir daí, deveriam seguir na produção textual para construir uma história, e depois leríamos em sala. Todos os textos, sem exceção, envolviam

²² A respeito do uso do termo ‘criança’: “o olhar para a criança sempre é o olhar do adulto, transformando o discurso naquilo que se diz sobre a criança, seja ele do professor, dos pais, de um médico, dos filósofos, psicólogos, de um político, ou seja, de muitos adultos. Neste sentido, nos damos conta de que o que sabemos sobre a criança na verdade não é um “olhar da criança”, mas reflete o que os adultos pensam sobre a criança” (SOUZA; SOBRINHO; HERRAN, 2017, p. 121)

situações violentas: assassinatos, estupros, brigas e/ou agressões, invasões zumbi, policiais atirando, entre outras. Crianças de 11, 12 anos, que não foram e não seriam crianças.

No segundo encontro com a turma, ao final da aula, um aluno aproximou sua mão, ainda bem pequena, do meu rosto, e disse: “brinco de prata, professora? Cuidado pra não perder a orelha!” Ele tinha 11 anos e olhos duros. Não tive medo do que ouvi, mas não suportei ver diante de mim um menino que nunca seria menino. Duas semanas e fui embora sem olhar para trás. Sem despedida. Sem retorno. “Entender é trancar-se dentro da palavra / Quem não sabe, quem não sabe, quem / Não quer saber de nada, gruda a língua / Ao céu da boca, não escuta e finge que / não vê. / Entender é um outro nível da ignorância.”²³

Precisei buscar uma nova escola estadual, porque não conseguiria voltar à anterior. Talvez tenha sido sorte, mas, no dia em que solicitei realocação, um professor estava deixando 12 tempos de História naquela que viria a ser minha escola durante 4 anos. Outro público: Ensino de Jovens e Adultos. Na prática, homens e mulheres que trabalhavam mais de 40h semanais, descontando o tempo que passavam em transportes públicos, também residentes de área de risco. Relações que se desenhavam por um semestre, mas interrompidas frequentemente por tempos de aula reduzidos a 25 minutos – após as 21h, ninguém podia entrar em casa, ordem do chefe do tráfico da região. A escola precisava funcionar, existir, mas nesse formato inominável. 2015, 2016, os anos passavam.

As escolas particulares²⁴ me davam a impressão de que o magistério havia se misturado ao meu eu particular. Para muitos, eu já apresentava um perfil de professora: na escola A, atendia bem ao 8º e 9º anos; na B, era querida por todas as séries do Fundamental II. Em 2016, no entanto, decidi tentar novidades: escolhi, na escola A, ocupar a regência de turmas de 6º e 7º anos, para o desgosto da coordenadora, a quem apenas restou assentir e assumir o risco da tentativa. Algo não funcionou; eu não conseguia me comunicar com aquelas crianças – havia alguma diferença em relação às que eu conhecia no colégio B.

Agosto de 2016. Um xingamento público, em sala de aula, vindo de um aluno que era deficiente auditivo e, para além disso, sofria com agressões diárias em casa, realizadas pelo pai. Eu sempre soube da situação desse estudante, mas a atitude dele deveria resultar em alguma consequência, afinal, se tratava de uma falta de respeito comigo. Ao contrário do que eu esperava, a coordenação pedagógica saiu em defesa do discente: “Ele é nosso cliente, ele paga os nossos salários!” A partir daquele momento a situação fugiu do meu controle. Os (As)

²³ YOUNG, Fernanda. “Sobre a solidão”. In: _____ *Dores do amor romântico*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011, p. 39.

²⁴ Aqui, serão indicadas por letras, sem identificação.

demais alunos (as) da turma assumiram posturas de enfrentamento, de agressividade, e eu, a professora, entendi que não existia mais o que me atrelasse àquele espaço. Mais uma renúncia para acumular na memória.

Pedido de demissão feito no início de setembro daquele ano, fui novamente desrespeitada, desta vez, pela própria coordenadora, que se irritava com as dificuldades do meu desligamento: “Você é imatura, não é profissional, não é professora! Como abandona suas turmas no 3º bimestre?! Eu jamais faria isso!”, dizia ela – formada em Administração de empresas, mas com 43 anos de experiência em escola. Talvez ela soubesse o que estava dizendo. Eu? Eu só conseguia respeitar o que sentia: “(...) com tempo, teremos o bom lugar... Afinal, quais alternativas restavam para imaginar um mundo futuro com aqueles homens ‘inválidos do tempo’ (...)?” (SALIBA, 2003, p. 59)

Desse momento em diante, a vida assumiu contornos mais leves. Duas escolas, muito trabalho, mas dar aulas tornou-se um prazer, adquiriu novos sentidos, proporcionava novas formas de ver, de sentir, de ser. A professora não era apenas uma personagem para o momento do trabalho ou do encontro escolar. A professora existia. Viva: carne, osso, voz, escrita no quadro, didática, método, escuta. Eu não tinha apenas um diploma: tinha um *lugar no mundo*. Soube disso naquela época, mas tive certeza absoluta disso quando fui abraçada, em 2018, pelo Miguel, um aluno autista. Entre 2016 e 2017 estive à espera de qualquer sinal de afeto da parte dele. Até que, sem esperar, veio um abraço. Longo. Demorado. Como se pretendesse compensar toda a espera. Naquele abraço eu entendi tudo. O começo, o meio e o futuro. “Só conhecemos o futuro através do passado nele projetado. Nesse sentido, a história é tudo o que temos” (GADDIS, 2003, p. 17).

Com estas palavras, faço um exercício que antecipa um pouco do que será tratado neste capítulo como questão fundamental: empreender a minha própria linha do tempo. A despeito de realizar essa atividade com meus (minhas) alunos (as) desde o início da caminhada no magistério, cabe mencionar que eu mesma não havia ocupado o lugar deles, a fim de recuperar as memórias do caminho que fiz até aqui. Apenas em 2018, cursando a disciplina História do Ensino de História no mestrado, pensei a respeito dessa trajetória e coloquei no papel essa vida que ainda não havia sido narrada por mim, para mim. Só assim pude perceber que minha consciência sobre ocupar esse lugar – o de professora – é tão recente, ainda que tenha levado alguns anos para ganhar a forma que possui hoje. Cito Arfuch: “[...] a prática do relato não somente fará viver diante de nós as transformações de suas personagens, mas também mobilizará uma experiência do pensamento pelo qual ‘nos exercitamos em habitar mundos estrangeiros a nós’” (ARFUCH, 2010, p. 121).

2.1 Plantando tâmaras: “diferenças irrepetíveis”²⁵

“Mas, professora, ninguém quer saber da minha vida, nem da aula de História o pessoal quer saber... ali, ó, tá dormindo!” Eram 7h da manhã, e foi com essa frase que meu dia começou. Meu aluno disse essas palavras apontando para uma colega que não apenas dormia, mas usava, em plena aula, um travesseiro.

A frase dita pelo estudante, após a solicitação formal de elaboração de uma atividade avaliativa do bimestre, desnudou o cenário que há tempos meus olhos viam, mas não reparavam: há muitas situações nas quais a existência da pessoa que ocupa o banco escolar não é tratada com importância. É duro e difícil constatar isso porque são indivíduos, seres, minhas alunas e meus alunos. Apesar disso, e tem estado mais patente a cada dia, pontuação, boletim com o destaque “aprovado (a)”, certificado de conclusão do Ensino Médio funcionam como principais objetivos de muitos dos (as) discentes matriculados (as) em escolas da esfera pública. E os desejos deles (as) encontram fim nesse momento. Encerrar os estudos na educação básica e começar a trabalhar, como se a isso se resumisse a vida.

Esta é uma história que possui início e meio, mas talvez não tenha fim, ao menos não para mim, que redijo este texto pensando no quanto as aulas que ministrei, cuja temática girava em torno da elaboração de uma linha do tempo pessoal, revolveram memórias, lembranças, desejos profissionais, ambições pessoais e, principalmente, sonhos. Quero crer que meus (minhas) alunos (as) também foram tocados (as) pelos movimentos dessas aulas – quem trabalha no magistério, por vezes assemelha-se ao personagem do ditado árabe “quem planta tâmaras, não colhe tâmaras”²⁶.

Como se tratavam de algumas turmas do 1º ano do Ensino Médio, faz parte do Currículo Mínimo²⁷ desta série, recuperar, geralmente no início do ano letivo, discussões

²⁵ Expressão de Charles Taylor, citada por Leonor Arfuch em seu livro: *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*, tradução: Paloma Vidal. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2010, p. 128.

²⁶ Existem relatos que afirmam ser de origem árabe esse ditado. Sua lição reside na conversa estabelecida entre um senhor, agente do plantio das tâmaras, e um jovem questionador – “Mas por que o senhor perde tempo plantando o que não vai colher?” -, posto que era sabido por ambos que os frutos nasceriam a partir de 80 a 100 anos após a semeadura. A resposta do homem mais velho dispensa interpretações: “Se todos pensassem como você, ninguém colheria tâmaras”. “[...] nos Estados Unidos (Arizona), a maioria das variedades obtidas por sementes frutifica aos 4 anos, na região de origem, aos 8-10 anos e no Brasil, no Semi-Árido aos 2 anos e meio”. Disponível em: <file:///C:/Users/Home/Downloads/CTE21.pdf>. Acesso em: 05/02/2020.

²⁷ Sobre este documento: “Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Com isso, pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais. Consideram-se também as compreensões

associadas à introdução aos estudos históricos. O conceito de História – aqui, emprestado de Marc Bloch: “a história seria talvez a ‘ciência dos homens, ou melhor, dos homens no tempo’” (BLOCH, 2001, p. 55) –, abre caminhos para discussões acerca do que seria o tempo para o (a) historiador (a). Os manuais didáticos, nesse contexto de ilações sobre o tema, expõem as mais variadas tentativas de medi-lo: calendários, conjuntos de anos e suas nomenclaturas, o tempo do relógio, do trabalho e o da natureza; alguns formatos menos, outros mais compreensíveis para os estudantes.

Talvez o conceito mais denso para os (as) discentes seja o de linha do tempo. Apresentar um instrumento de periodização da História, que se baseia em marcos referenciais específicos – geralmente europeus –, demanda alguns encontros, dado que é necessário construir reflexões ligadas a rupturas, permanências, simultaneidade e cultura.

No contexto dessas aulas, e de muitos materiais didáticos, periodização²⁸ europeia é apresentada como um referencial para compreender as divisões da História do mundo. Há, também, alusão a outros formatos, pensando a divisão temporal de outras sociedades: linha do tempo árabe, judaica, brasileira, entre outras. A proposta de encerrar esse conteúdo com a atividade de elaboração de uma linha do tempo pessoal passa pela tentativa de chamar o (a) aluno (a) à percepção de que ele (a) participa e é agente da História, da própria história.

O ato de periodizar e de elaborar periodizações pressupõe operações cognitivas relacionadas com ordenar, dividir e classificar por meio da nomeação e da identificação de partes constitutivas de uma série. Envolve então diretamente a linguagem matemática, mas não apenas, ao realizar associações com fenômenos os mais variados, instituindo significados para duração desses fenômenos. (GONÇALVES, 2019, p. 185)

Senti um misto de surpresa e decepção ao ouvir a frase que abre essa seção. Era um adolescente, com a vida inteira por construir, sonhos à frente, coragem e ímpeto característicos dessa fase. Em que momento esse jovem concluiu que sua vida não era importante? Que não merecia ser ouvido, lido, que nada do que o compõe é relevante? E mais: associar essa “desimportância” acerca da própria vida à aula de História era um

e tendências atuais das teorias científicas de cada área de conhecimento e da Educação e, principalmente, as condições e necessidades reais encontradas pelos professores (as) no exercício diário de suas funções”. O Currículo Mínimo não se encontra mais disponível no site da Seeduc RJ, no entanto, é possível encontrá-lo em outros sites, tal como: <https://cedcrj.files.wordpress.com/2018/03/filosofia.pdf>. Acesso em 14/07/2020.

²⁸ Linha do tempo é um recurso de ordenação cronológica de acontecimentos, a periodização é outro procedimento associado a dividir o tempo em períodos a partir da eleição de inícios e fins, indicados em datas e acontecimentos factuais e processuais. No mais das vezes uma periodização parte de uma cronologia ou de uma linha do tempo. A esse respeito, ver: Márcia de Almeida Gonçalves. “Periodização”. In: FERREIRA, Marieta e Moraes; OLIVEIRA, Maria Dias de. *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, pp. 185-190.

movimento muito expressivo. Afinal, quais os significados estavam imersos nessa fala? Me vi deslocada com essa reação do meu aluno.

A singularidade de uma sequência de eventos pode ser vista empiricamente onde se experimentam surpresas. Ser surpreendido significa que as coisas não aconteceram da forma esperada. “As coisas sempre acontecem de forma diferente da que se esperava” (Wilhelm Busch). De repente nos deparamos com um *novum* e, portanto, com um *minimum* temporal que define o antes e o depois. Rompe-se, e precisa ser reconstituído, o *continuum* entre a experiência adquirida e a expectativa daquilo que virá. Esse mínimo temporal entre um antes e um depois irreversíveis cria surpresas. (KOSELLECK, 2014, p. 22. Grifos do autor.)

Não era a primeira vez que eu propunha esse tipo de atividade. Mas se configurava como um movimento novo, este de ser questionada a respeito da finalidade da tarefa. Para além de estar acostumada a lidar com a animação de muitos (as) estudantes com o desenvolvimento do trabalho avaliativo, que sempre envolvia um remexer de memórias – os (as) responsáveis deveriam contribuir com a feitura da tarefa, lembrando momentos dos quais os (as) jovens nem tinham lembrança e recuperando fotos da infância – me parecia que alguns (algumas) deles (as) até disputavam quem teria as melhores histórias de si para contar.

Aquele desinteresse apontava para algo. E não foi manifestado apenas por esse aluno. À época do andamento dessas aulas, eu trabalhava com cinco turmas de 1º ano do Ensino Médio, e uma parcela significativa dos (as) estudantes revelava esse mesmo comportamento: ora se travestindo de negação e recusa em atender à tarefa, ora, como a fala destacada acima, apontando para o desânimo em eleger os marcos relevantes na sua trajetória.

Para fins de concretização da proposta, muitas negociações precisaram acontecer. No desenrolar das conversas, percebi que muitos (as) estudantes não queriam contar suas vidas para mim porque havia muitos episódios de dor em seus 16, 17 anos de vida. Alguns sentiam vergonha do pai ter sido preso, da mãe ser empregada doméstica, da família ser muito pobre, da mudança de estado para tentar uma vida melhor. Outros (as) preferiam não lembrar a perda de um ente querido ou de não terem tido festa de 15 anos.

As balizas para a realização da atividade estavam postas, e fizemos alguns combinados: eles (as) deveriam eleger um evento marcante por ano de vida, desde o nascimento até o ano de 2019, e não poderiam escolher festa de aniversário mais de uma vez²⁹. Também ficaram livres para contar estritamente o que quisessem – caso a lembrança marcante para um determinado ano fosse dolorida, poderiam tentar escolher outra. Ou deixar

²⁹ No caso dessa restrição, é importante dizer que alguns (algumas) estudantes apresentaram linhas do tempo pessoal elegendo apenas os aniversários como marcos relevantes, o que, do meu ponto de vista, indica apenas o movimento de cumprir a tarefa para obter a nota, sem empreender o exercício de perscrutar a própria história.

em branco. E há muitas linhas do tempo, cerca de 20% delas, aproximadamente, que só chegaram às minhas mãos pela autorização da condição lacunar.

Cabe destacar que, no exercício de construir linhas do tempo para histórias de vida, uma intelegibilidade do vivido pela criança/adolescente se materializa por meio da ordenação do tempo medido em cronologias e periodizações preliminares, necessariamente provisórias. Nesse procedimento, o tempo vivido é apreendido, marcado e interpretado, sendo o caráter provisório dessas linhas do tempo um dos índices do quanto a percepção de vivências do passado está imbricada com o presente e, em certa medida, com as expectativas de futuro. (GONÇALVES, 2019, p. 186)

Historicizando a minha prática, o desafio posto era que eu, professora de História, exercitasse o compartilhamento das bases de elaboração e desenvolvimento das linhas do tempo para aqueles (as) alunos (as), do contrário, muitos (as) deles (as) apenas não fariam a atividade e arcariam com a perda de pontos sem nenhuma cerimônia. Em outras palavras: esses (as) estudantes me mostraram que suas existências individuais eram marcadas por episódios complexos, com os quais sequer conseguiam lidar, e eu entendi que, assim, estaria pedindo licença para acessar esse solo sagrado, suas vidas.

Apenas me colocando neste lugar de escuta ativa e sensível pude perceber que foi nesse momento, precisamente, que a tarefa de casa assumiu, para mim, outro patamar: advogava um uso da biografia para compreender o ato de periodizar, tendo como referência a história de vida do (a) próprio (a) aluno (a). As reflexões de Leonor Arfuch alicerçam algumas ponderações apresentadas neste capítulo:

[...] É justamente por meio do processo narrativo que os seres humanos se imaginam a si mesmos – também enquanto leitores/receptores – como sujeitos de uma biografia, cultivada amorosamente através de certas artes da memória. Mas essa biografia nunca será “unipessoal” [...]; envolverá necessariamente a relação do sujeito com seu contexto imediato, aquele que permite se situar no (auto) reconhecimento: a família [...]. (ARFUCH, 2010, p. 140-141)

Ao periodizar sua história, o (a) aluno (a) não só elabora uma reflexão sobre sua vida, como também, por meio da narrativa, “outorga forma ao que é informe” (ARFUCH, 2010, p. 112). Diz a autora: “o tempo mesmo se torna humano na medida em que é articulado sobre um modo narrativo” (ARFUCH, 2010, p. 112). Portanto, a elaboração, mediante o relato, de marcos no tempo de sua história possibilita ao (à) estudante conceber reinterpretções do vivido.

O exercício de eleger marcos referenciais para atender à tarefa da aula de História remete à ação de narrar a própria vida, e faz vir à tona elementos da subjetividade do (a)

estudante. É sempre curioso observar o que escolhem contar, o que guardam, o que escondem, o que deixam nas entrelinhas. Em diversos momentos, ao entregarem suas linhas do tempo, estudantes me abordaram dizendo que não gostariam que eu lesse suas histórias em voz alta – isso nunca foi proposto, mas apareceu como medo de alguns (algumas) – porque haviam contado coisas particulares. O contrário também já ocorreu: antes da aula começar, vários (as) adolescentes já trocavam os trabalhos entre si, detalhando fotos, momentos e pormenores revelados pelos familiares.

Periodizar a própria vida, em alusão à linha do tempo apresentada nas aulas introdutórias de História, representa muito mais que uma tarefa de casa; aponta caminhos possíveis para uma elaboração narrativa que estabelece referencialidades, principalmente para o (a) aluno (a), afinal, “cada eu tem [...] algo a comunicar de si mesmo [...] um lugar de enunciação único, em que dá testemunho de sua identidade” (ARFUCH, 2010, p. 130).

Passemos, agora, à leitura dessas vidas no papel. Abordarei, na seção seguinte, dados relativos ao desenvolvimento dessa atividade, a fim de permitir que o (a) leitor (a) possa acompanhar o andamento do processo.

2.1.1 “Repetir repetir — até ficar diferente”³⁰: decorrências

Ainda que represente uma repetição, cabe reafirmar que a atividade descrita aqui é a elaboração do que eu chamei de linha do tempo pessoal, aplicada a turmas de 1º ano do Ensino Médio regular, no ano de 2019. Os (As) estudantes eram alunos (as) matriculados (as) em uma escola estadual localizada no município de Niterói, no estado do Rio de Janeiro. Suas idades variavam entre 15 e 17 anos, aproximadamente.

É importante destacar, já neste início de análise, que esses (as) estudantes estavam experimentando o primeiro ano do Ensino Médio em tempo integral³¹, permanecendo na escola em horário estendido – das 7h às 16h20’, de segunda à sexta – com intervalo apenas para o almoço – das 12h às 13h – e algumas aulas vagas³² em sua grade semanal de horários.

³⁰ BARROS, Manoel de. “Uma didática da invenção”. In: _____. *O livro das ignorâncias*. Biblioteca Manoel de Barros. São Paulo: Leya, 2013, p. 10.

³¹ No caso da escola onde trabalho, o modelo imposto pelo governo do estado do Rio de Janeiro era o Ensino Médio Profissionalizante de Técnico de Administração com ênfase em Empreendedorismo, informação retirada de materiais que a própria escola compartilhou com seu quadro docente.

³² Importante ressaltar que não me refiro à falta de professores (as) de algumas disciplinas, como essa expressão pode levar a crer. Explicando melhor: em algum dia da semana, o quadro de horários dos alunos (as) contava

Em função disso, e de outros fatores, como o tempo gasto por muitos (as) estudantes no deslocamento entre suas casas e a escola, através, quase sempre, de transporte público, foi necessário trabalhar com um prazo bem longo, entre 3 e 4 semanas, para que a tarefa fosse desenvolvida e entregue.

A atividade foi realizada em 5 turmas. Abaixo, a tabela 1 com detalhamento simplificado:

Tabela 1 - Linha do Tempo Pessoal – 2019

LINHA DO TEMPO PESSOAL - 2019				
TURMAS	Total	Total Masculino	Total Feminino	Linhas do Tempo com lacunas
1001	21	8	13	5
1002	31	11	20	4
1003	28	8	20	7
1005	24	8	16	7
1006	8	3	5	2

Esmiuçando um pouco mais os dados: em valores aproximados, das 112 linhas do tempo recebidas, 33.92% foram elaboradas por jovens do sexo masculino e 66.07% por jovens do sexo feminino. Em torno de 22.32% dos materiais desenvolvidos pelos (as) estudantes apresenta alguma lacuna temporal.

Alguns assuntos são recorrentes nas linhas do tempo: primeiro beijo, primeiro namoro/amor, primeira decepção amorosa, separação dos pais, falecimento de familiares queridos, aquisição do primeiro celular e descoberta da orientação sexual figuram como fatores marcantes em suas vidas. Alguns (Algumas) apontam a importância da religiosidade, geralmente associada a alguma vertente do cristianismo. Outros (Outras) elegem viagens (dentro do estado, do país ou ao exterior) como elementos que merecem destaque. Em número menor, aparecem situações como *bullying* (em todos os casos, as menções são realizadas por estudantes que sofreram essa violência), restrição de liberdade (própria ou de entes da família) e início das atividades no mercado de trabalho.

Diante deste quadro, é necessário explicar algumas especificidades da realidade escolar na qual eu estava inserida: no contexto das escolas estaduais, no Rio de Janeiro, é

com algum momento efetivamente sem aula, geralmente isso correspondia a 100 minutos semanais, o equivalente a 2 tempos de aula. Não posso afirmar, contudo, que se tratava de tempo de descanso para os (as) alunos (as), ou se representava alguma dificuldade na montagem dos horários das muitas turmas da escola – eram cerca de 11 turmas de 1º ano do Ensino Médio na escola em questão.

bastante comum a prática da extensão da carga horária do professor (que pode variar entre vínculos de 16h e 30h) a partir do exercício da GLP (Gratificação por Lotação Prioritária), que, na prática, corresponde à alocação de professores (as) concursados (as), que tenham disponibilidade de horários para assumir turmas em escolas que não possuem professores (as) suficientes para completar o quadro docente – isso pode acontecer na própria escola onde o (a) docente está lotado (a).

Os horários vagos podem ser temporários (em função de licenças solicitadas pelos professores (as) regentes) ou representar carência real (quando não há um professor regente para aquela (s) turma (s)), que é provisória, na medida em que um (a) docente recém-aprovado (a)/convocado (a) ou em mudança de lotação pode requerer a turma. Pois bem, esta foi a situação em que assumi as turmas 1002 e 1003: eram turmas de GLP, que poderiam deixar de ter aulas comigo de um dia para o outro – mas isso não ocorreu; trabalhei com estes (as) alunos (as) de março a dezembro de 2019.

Outra situação que merece ser observada com atenção é a da turma 1006. Originalmente, tratava-se de uma classe composta quase exclusivamente por estudantes repetentes. No ano de 2019, as turmas foram montadas em ordem alfabética na minha escola. Segundo informações da direção, isso partiu do sistema da Secretaria de Educação, sem que tenha havido qualquer decisão humana envolvida no processo. Cheguei a ter, numa mesma turma, seis alunos cujo primeiro nome era Lucas. Mas, o caso da turma 1006 diferia: era um grupo bastante reduzido, alunos (as) muito reativos (as), afinal, “colocaram todos (as) os (as) repetentes juntos (as), professora!” Eles (Elas) se sentiam expostos (as) e penalizados (as) por ocuparem essa condição.

Em poucas semanas, a 1006 tornou-se a “pior turma do 1º ano” da escola – eu conhecia quase todos (as) os (as) estudantes, pois havia dado aulas para eles (elas) no ano anterior, o que facilitava parte do processo. Algum tempo após o conselho de classe do primeiro bimestre, fomos informados que a turma havia sido “otimizada”³³: vocabulário rebuscado para tentar eufemizar o que acontecia na realidade. A turma foi encerrada devido à baixa quantidade de alunos (as) matriculados (as), e estes foram encaminhados para compor a turma 1011, deixando, com isso, de ter aulas de História comigo.

Retomando a elaboração da linha do tempo, os (as) alunos (as) foram orientados a elencar ao menos um episódio como marco temporal para ser associado a cada ano de sua

³³ A respeito desse assunto, indico uma reportagem disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/turmas-vaio-chegar-perto-da-capacidade-maxima-com-otimizacao-em-colegios-estaduais-23730159.html> Acesso em: 14/7/2020.

vida. A maioria deles (as) seguiu essa recomendação. No entanto, há todo tipo de registro: indicação de eventos por ano, textos corridos nos quais as vidas são contadas, atividades que se assemelham a mapas mentais, e há os que lembram álbuns de fotos, entre outros formatos. O volume de material me impede que, dentro do escopo deste trabalho, seja realizado um exame detido e atento de cada uma das 112 linhas do tempo que me chegaram às mãos. Para este capítulo da dissertação, considerando seus limites e possibilidades, realizo, a seguir, duas análises, onde os trabalhos dos (das) estudantes foram investigados de forma mais particular.

2.2 “Eu senti essa dor nos meus dedos”³⁴: a linha do tempo possível

Dentre as 112 linhas do tempo elaboradas manualmente pelos (as) estudantes, uma se destaca. Não por excesso ou ausência de qualidade em sua feitura, mas por conta do contexto em que foi produzida. Nós, professores (as), em muitos momentos nos atemos a determinados episódios que nos tocam afetivamente a ponto de o conteúdo ou a avaliação, por vezes, não ocuparem lugar central em nossas memórias. Este é um caso assim, que merece uma sessão específica para ser analisado (sentido e vivido).

Após as discussões acerca da maneira como o tempo pode ser contado em sociedades diferentes, a primeira tentativa de aproximação do tema com a vida dos (as) estudantes é um exercício remissivo: “como você contava o tempo quando era criança?”, perguntei. Muitos (as) responderam que a contagem se dava a partir da duração do jogo de videogame, da partida de futebol, do escurecimento do céu (hora de ir embora), do tempo do castigo (sempre longuíssimo), das mãos enrugadas no banho, enfim, surgiram as mais variadas formas de responder a essa questão.

Problematizando um pouco mais, passei ao advento dos aparelhos móveis (celular e tablets): muitos (as) discentes afirmaram que já dispunham desses equipamentos entre 9 e 10 anos de idade, e, para além do uso virtual, a marcação do tempo se fazia presente de maneiras diversificadas: despertador para a escola, duração de áudio no whatsapp, datas de aniversários e avaliações importantes na escola, quantidade de episódios assistidos em uma série, entre outros.

³⁴ KILOMBA, Grada. *Memórias de plantação* – Episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. 1ª ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019, p. 223.

A partir dessa etapa, passei à atividade avaliativa que seria proposta às turmas: elaboração, com auxílio dos familiares, de uma linha do tempo pessoal. Interessante destacar como o espaço escolar público apresenta diferenças significativas para o desenvolvimento desta atividade em comparação com a escola privada. Explico: apesar de ter iniciado no magistério em 2010, a matrícula pública chegou em 2014. Nestes quatro anos, o público com o qual lidava era composto por estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino de Jovens e Adultos. Minha experiência em sala de aula com turmas de Ensino Médio somente teve início no ano de 2017.

A elaboração de linha do tempo pessoal faz parte da minha trajetória docente desde o princípio, e nunca havia enfrentado grandes dificuldades com ela em se tratando do espaço privado (nele, a tarefa era dirigida a turmas de 6º ano do Fundamental). Os (As) responsáveis em geral eram bastante solícitos (as) e colaborativos (as) para que o “trabalho de História” fosse feito da melhor forma – em alguns casos, eu notava certa dose de exibicionismo entre os (as) adultos (as), no sentido de ressaltar características físicas de seus filhos, mas nada grave. Nenhuma negativa, por exemplo, para realizar essa tarefa. Lembro-me do caso de um estudante que havia sido transferido da Bahia para o Rio de Janeiro, e não possuía nenhuma fotografia para compor seu portfólio. Ajustamos para que, em lugar das fotografias, fossem elaborados desenhos que registrassem seu crescimento ao longo dos anos, e tudo seguiu bem.

No caso da escola pública, foram muitas as barreiras que se apresentaram: além da já mencionada no início deste capítulo – a falta de interesse em contar a própria vida, como se ela não fosse digna de fazer parte da História –, muitos (as) estudantes relataram que se relacionavam mal com os (as) responsáveis, a ponto de não poderem recorrer a eles (as) para fazer a tarefa. Outros (Outras) tantos (as) apontaram que foram criados (as), em seus primeiros anos de vida, por avós, que até poderiam se lembrar de algumas passagens, mas não teriam registro fotográfico para incluir no trabalho. E houve até quem relatasse que os pais não se lembravam de muitas coisas da infância de seus (suas) filhos (as), ou porque já havia passado muito tempo (!), ou porque estavam trabalhando e os (as) deixavam com avós, situação aludida acima.

Inúmeras negociações foram feitas para que a proposta inicial se ajustasse à realidade dos (as) alunos (as), de modo que tarefa se tornasse realizável. Mais que um planejamento flexível, foi preciso exercitar a sensibilidade, afinal, a lida naquele primeiro momento tocava no necessário convencimento de que sim, suas vidas eram importantes para a História, para as aulas de História.

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (ADICHIE, 2019, p. 32)

O termo final ao qual chegamos foi o seguinte: para cada ano de vida, deveria ser selecionado um evento importante, significativo (do ponto de vista do (a) estudante), de modo ele (a) pudesse eleger marcos que resumissem suas vidas. Aniversários, por exemplo, apareceriam desde que a linha do tempo não se limitasse a eles. Os episódios elencados pelos (as) alunos (as) poderiam ser registrados textualmente, com ou sem fotografias, com ou sem desenhos (alternativas para os que desejassem ilustrar seus trabalhos ou para os que não possuíssem registros fotográficos). Tudo posto, data agendada para a entrega, a turma se dispersou, com exceção de um aluno.

Enquanto eu guardava meus materiais para deixar a sala de aula, um estudante, aqui identificado como “I”, me abordou dizendo categoricamente que não faria o trabalho, e como se tratava do primeiro “valendo ponto” no bimestre, ele se esforçaria para dar conta das demais tarefas e da prova. Era um rapaz doce, educado, sorridente nas aulas e participativo. Aquele comportamento não condizia com sua prática cotidiana.

Como não poderia deixar de ser, questionei o motivo da recusa, já que esta não veio acompanhada de nenhuma justificativa. O rosto do meu aluno adquiriu a aspereza de um tronco de árvore ressecado: “Professora, minha primeira memória de infância é meu pai sendo preso... Era traficante. Eu não quero colocar isso num trabalho, não quero lembrar disso, não queria nem ter contado isso!” Há vezes em que as dores que carregamos são cascas ressecadas de árvore exposta a todo tipo de intempérie. Esse menino precisou endurecer para prosseguir. Eu e minha aula, minha atividade, não poderíamos ser mais uma instância de enrijecimento para ele. Arrancar uma casca sua, obrigando-o a fazer o trabalho como proposto, também seria violento. Como recuperar a vida naquele contexto? Um turbilhão de pensamentos me tomou – foram os segundos mais longos que pude experimentar. Silenciamos.

O silêncio não está disponível à visibilidade, não é diretamente observável. Ele passa pelas palavras. Não dura. Só é possível vislumbrá-lo de modo fugaz. Ele escorre por entre a trama das falas. Para tratar da questão do silêncio, já que é impossível *observá-lo* (organizá-lo), podemos usar duas ordens de metáforas: a do *mar* e a do *eco*. Em ambas jogam a grande extensão e um certo movimento que retorna e, ao mesmo tempo, produz um deslocamento. “O final da onda que o mar sempre adia.” [...] Como para o mar, é na profundidade, no silêncio, que está o real do sentido. As ondas são apenas seu ruído, suas bordas (limites), seu movimento periférico (palavras). (ORLANDI, 2007, pp. 32-33)

Esse silêncio, como aponta Eni Orlandi no excerto acima, não foi paralisante. Ao contrário, provocou-me um arrastão de sentimentos e sensações. Eu estava diante de um rapaz que buscava silenciar, esquecer seu próprio passado e que, por força da disciplina ministrada, estava sendo instado a olhar para o que não gostaria de ter vivido. Grada Kilomba, em seu livro “Memórias da Plantação – Episódios de Racismo Cotidiano” oferece algumas chaves de leitura para compreender esse episódio.

A ideia de “esquecer” o passado torna-se, de fato, inatingível; pois cotidiana e abruptamente, como um choque alarmante, ficamos presas/os a cenas que evocam o passado, mas que, na verdade, são parte de um presente irracional. Essa configuração entre passado e presente é capaz de retratar a irracionalidade do racismo cotidiano como traumática. (KILOMBA, 2019, p. 213)

Em que momento da vida meu aluno entendeu que seu passado, associado às escolhas de vida realizadas por seu pai, não deveria ser lembrado, dito, exposto? O que o levou à essa compreensão? É claro que nenhuma pessoa desejaria de ter como memória de infância a lembrança de um ente familiar sendo preso por tráfico de drogas, mas, sendo ele um rapaz negro, como é a maior parte do corpo discente que compõe a escola onde trabalho, não posso deixar de mencionar o quanto já carrega na própria pele estigmas impostos por uma sociedade racista como a nossa, que condena jovens e pessoas pretas, pobres e faveladas exclusivamente por serem quem/como são.

Nesse sentido, muito mais do que lidar com o desejo do meu aluno de esquecer seu passado que, ouse afirmar, deve assombrá-lo todos os dias, eu estava diante de uma pessoa traumatizada. Na proposição de Grada Kilomba, “rotular um evento como traumático é afirmar que uma experiência violenta totalmente inesperada aconteceu com o sujeito sem que ele a desejasse de forma alguma ou conspirasse para a sua ocorrência.” (KILOMBA, 2019, p. 214) Certamente, revolver toda a experiência da infância para um trabalho escolar, valendo a pontuação que fosse, não se apresentava sequer como opção para o meu aluno. E ele seguia parado, de pé, à minha frente, como se esperasse resposta, alternativa, caminho. Eu, sentada, olhando para ele, naquele intervalo minúsculo em que cabe o mundo inteiro e a gente precisa decidir o que fazer. Dizer que não faria o trabalho me pareceu ser uma forma de invisibilizar-se. Talvez para si mesmo, para mim e para a sociedade que pejora seu passado, sua história.

O desejo de anonimato também revela o desejo de não ser “assombrada/o” pelo trauma do racismo. Ser traumatizada/o, argumenta Cathy Caruth (1991, p.3), “é precisamente ser possuída/o por uma imagem ou um evento.” O trauma de ter sido atacada/o pelo racismo se torna uma possessão, que assombra o sujeito e interrompe, repetidamente, seu senso normal de previsibilidade e segurança. Somos

assombradas/os por memórias e experiências que causaram uma dor desumanizante, uma dor da qual se tem pressa de fugir. (KILOMBA, 2019, p. 219)

Exatamente no momento em que pensei que aquele mar era profundo demais, que não daria pé para mim – com muita ou pouca experiência no magistério, as reviravoltas diárias experimentadas em sala de aula seguem acontecendo, estejamos preparados ou não –, uma ideia se apresentou: e se ao invés de contar a história de sua vida como realmente foi, ele me contasse a história de sua vida como gostaria que tivesse sido? Pensei que essa era uma alternativa carregada de simplicidade generosa. E sua atuação se daria em pelo menos duas frentes: a primeira, o trabalho avaliativo seria realizado; a segunda, ele poderia sonhar com um passado confortável, sem que a escrita lhe fizesse doer os dedos e as memórias.

Já de pé, olhando ele bem nos olhos – disse o poeta Zack Magiezi: “Hoje em dia, olhos nos olhos é caligrafia”³⁵ –, fiz a sugestão dessa nova proposta de trabalho torcendo para que o rapaz, meu aluno, aceitasse – manter a recusa era uma opção que eu respeitaria a contragosto – e ele concordou com os novos termos da atividade. Concordou sorridente, leve, voltando a se parecer com o estudante que eu conhecia. Nos abraçamos, apesar de separados pela “mesa do professor”, e ele saiu da sala com sua mochila. Não tinha mais o semblante de tronco ressecado, não era mais vida escondida, sobrevivente. Era broto.

A atividade dele foi entregue conforme data agendada com a turma inteira. Não é uma linha do tempo como eu havia pensado. Mistura muitos elementos do passado real ao passado inventado, aponta para dores, desafios, desejos e sonhos. Transcrevo aqui, *ipsis litteris*, o fim do relato – o documento completo segue disponível ao fim dessa sessão.

Sei que era pra dizer como gostaria que fosse mas acabei misturando e quando fui ver já estava falando um monte de coisa que nem senti falar, não falei tudo mas falei o que meu coração quis falar. Espero que tenha entendido e mais uma vez obrigado por compreender e um abraço.

Herberto Helder, no livro “Ofício Cantante”, disse: “há palavras que requerem uma pausa e silêncio”³⁶. Essa experiência, desde o dia em que ocorreu, pouco mais de um ano atrás, ficou orbitando meus pensamentos de professora e pesquisadora. O que teria acontecido se eu não tivesse dado ouvidos ao silêncio que a negativa em fazer o trabalho carregava consigo? É certo que se eu apenas tivesse assentido com a recusa do meu aluno, essa sessão, como está descrita aqui, não teria acontecido, não teria produzido o deslocamento necessário

³⁵ Disponível em: <https://twitter.com/zackmagiezi/status/1233373329857404929>. Acesso em: 11/01/2021.

³⁶ HELDER, Herberto. *Ofício cantante*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2009, p. 229.

para modificar meu olhar e reforçar a ideia de que a gente ouve com o corpo inteiro. Ele ouviu com os dedos, que doeriam para registrar o que foi. Eu ouvi com os olhos e com o silêncio, como quem enxerga a nova oportunidade que cada onda do mar traz consigo, como já disse no capítulo 1 .

A seguir, a imagem da linha do tempo que foi analisada.

Figura 1 - Linha do tempo pessoal (aluno I.)

Bom essa é uma história de como eu queria que minha vida fosse, sinceramente não será nenhuma história de novela e nem seriado será algo simples, como por exemplo: em 27/06/2001 nasceu um menino onde sua família é sólida sem muitos problemas e é o segundo filho e primeiro homem “o meninão” da família. Bom até foi dessa forma mas o tempo e as consequências mudaram isso, mas não estou aqui para falar sobre o que aconteceu e sim como eu gostaria que acontecesse, sou muito grato por quem sou criado e hoje sou o que sou por causa deles. Porém como toda criança sempre sonhei em acordar e dizer “bom dia mãe” “bom dia pai”, sabe? Chegar e dizer “eu te amo” infelizmente nem essa última frase consigo dizer a eles, não é ne pelo dinheiro pois ” tenho” (até porque dinheiro não compra amor e carinho) e sim pela família por estar junto, sair pra ir ao cinema, ser uma família séria, sei que problema toda família tem, mas passei por coisas que não queria passar e nem merecia/mereço passar mas passei, não passo mais pois me afastei. Sempre fui cuidado com amor, carinho, afeto e tudo que uma família necessita e sou grato sem dúvida, porém não pelos meus pais e sempre tive minha festas de aniversário, sempre tive tudo que queria e ainda tenho não sou mimado recebo agrados (kkkk). Hoje sou um jovem de quase 18 anos sou fotógrafo, tenho uma vida estável com uma condição estável, e com uma família estável. Sei que era pra dizer como gostaria que fosse mas acabei misturando e quando fui ver já estava falando um monte de coisa que nem senti falar, não falei tudo mas falei o que meu coração quis falar. Espero que tenha entendido e mais uma vez muito obrigado por compreender e um abraço.

2.3 “Sou qualquer coisa judiada de ventos”³⁷: quando foi preciso ser antes de saber-se(r)

Enquanto catalogava, ainda de forma preliminar, as linhas do tempo de que dispunha, na expectativa de identificar padrões, desvios, rupturas, entre outros desenhos possíveis nos textos dos (as) meus (minhas) alunos (as), e já sentindo os olhos como se cheios de areia fina, cansaço típico de quem olhou por muito tempo na mesma direção, eis que uma atividade cresce diante de mim. Se, por um lado, a alegria de encontrar mais um caso que permitisse aprofundamentos teóricos possibilitou recuperar o viço de quem estava há muitas horas revirando papéis, por outro, foi inevitável o desconforto em ficar feliz por isso, apenas isso, diante do imenso que aquela folha de caderno protegia.

É preciso apontar, numa percepção bastante particular, que, ao tratar de histórias de vida, uma sensibilidade parece irrigar o texto que apresento aqui. Cuidar para que o burocrático, o cotidiano, o repetitivo dos dias, a dureza de normas e regras acadêmicas não se aplique às vidas que se mostram, que permitem-se laminar para que reflexões se acomodem sob e sobre suas histórias e marcas, é parte do processo de observação e pensamento que tem se delineado neste texto. Acredito ser, inclusive, parte do procedimento peculiar que cabe ao ensino de História – ao menos no meu caso, muitas aulas adquiriram novos contornos, mais sensíveis, o que está longe de serem menos propiciadoras de elaboração de conhecimento, mas aproxima-se muito do cuidado que um semeador tem ao assentar uma semente delicada em solo fértil: é preciso ter zelo com o que se faz.

A linha do tempo que analiso aqui, nesta seção, me fez compreender, com profundidade aterradora, o verso “lugar sem comportamento é o coração” (BARROS, 2013, p. 23). Trata-se de uma vida eivada por episódios de dor a que se expõe a partir desta atividade. A aluna responsável por ela, ao contrário, era uma “manhã desabrochada a pássaros” (BARROS, 2013, p. 19). Pergunto-me o quanto de dor somos capazes de suportar e superar e transmutar; em outra base de pensamento: o quanto tendemos a desassociar esse tipo de reflexão do ensino de História, uma vez que essa dimensão disputa o tempo inteiro com calendários, cronogramas, currículo, manuais didáticos e avaliações?

Uma primeira observação possível diz respeito à forma do trabalho apresentado: durante algum tempo, e observando modelos possíveis nas atividades dos (as) meus (minhas) alunos (as), associei “objetividade nos relatos” às linhas do tempo elaboradas por meninos, e

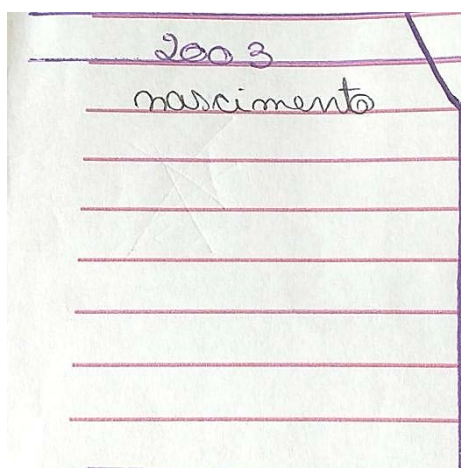
³⁷ BARROS, Manoel de. “Segundo dia”. In: _____. *O livro das ignorâncias*. Biblioteca Manoel de Barros [coleção]. São Paulo: LeYa, 2013, p.23.

os adjetivos aplicados aos trabalhos das meninas seguiam na linha do “capricho”, “colorido”, “enfeitado”, “organizado”, entre outros. É fato que essa tipificação existe, mas no caso específico que analiso nesta seção, e, logo ficará claro para possíveis leitores (as), “o desvio de forma”, penso, corresponde diretamente ao teor de seu conteúdo.

Essa linha do tempo é pouco caprichada, elaborada em folha de caderno mal cortada, com pouco ou nenhum critério de divisão de espaços para o relato, letra irregular, e, como não poderia deixar de ser, apresenta uma condição lacunar. Tem início no ano 2003, indicando o nascimento da aluna; sobre os anos seguintes, 2004 e 2005, nenhuma menção – parece que esses anos sequer existiram em sua vida. Prossegue com 2006 e, após um hiato de dois anos, aponta para 2009. Um novo vácuo se estabelece, dessa vez maior: quatro anos passam e estamos em 2014, onde segue-se até o ano de 2019 (momento em que a atividade foi aplicada), no entanto, sem nenhuma referência ao ano de 2016.

Diferente dos apontamentos que fiz na seção 3.1, que giravam em torno do processo anterior à feitura da linha do tempo, acredito ser de grande valia o olhar para as partes que compõem o relato ora observado. Portanto, apresentarei, a partir de agora, imagens intercaladas pelas reflexões desenvolvidas e, ao fim da seção, a fotografia completa da atividade. A partir daqui, também, essa aluna será identificada como “A.”.

Figura 2 - Recorte - Linha do tempo pessoal (aluna A.)



Sete linhas. Sete linhas de silêncio. Sete linhas de ausência. Sete linhas sem posse, sem dono, sem eu. Sete linhas e um substantivo. De todos os quadrantes que serão expostos e analisados aqui, e de toda a carga emocional que cada um deles apresenta, esse é, do meu ponto de vista, o mais perturbador. É o único que usa um substantivo a fim de apontar para um lugar sem pertencimento. Nascer é verbo intransitivo, tem sentido completo em si mesmo.

Muitas coisas cabem nesse verbo e a palavra escolhida por “A.” nomeia uma ação que independe dela, de sua vontade. A marca pessoal, que se daria a partir do uso de algum pronome – fosse o pessoal, eu, fosse o possessivo, meu – não se faz presente. O eu dessa estudante possivelmente não nasceu junto com o seu nascimento.

A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha locução um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade – que eu me torne *tu* na locução daquele que por sua vez se designa por *eu*. (BENVENISTE, 1995, p. 286. Grifos do autor.)

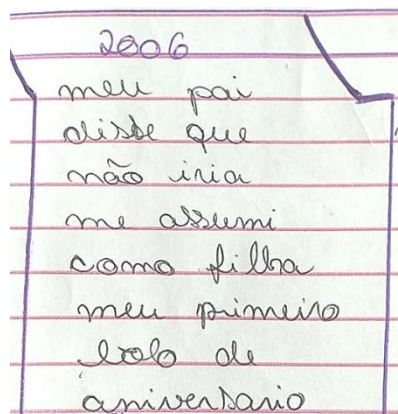
Acredito que “A.” falava consigo mesma, e não comigo, enquanto desenvolvia esta atividade. Percebo que temos, portanto, um “nascimento” substantivado, mas ainda não produtor de diálogo; um “nascimento” escrito em minúscula, indicando a dessemelhança com os inícios – de frase, de nome, de vida – que deveriam ser, todos, maiúsculos, revelando mais que mero descaso com o uso esperado da língua portuguesa: trata-se do momento em que ainda era preciso vir a ser para, então, tornar-se. Nas palavras de Leonor Arfuch, podemos “considerar o devir da identidade como um trajeto sempre aberto à diferença, que *ressignifica constantemente as instâncias do autorreconhecimento*” (ARFUCH, 2010, p. 126. Grifo da autora).

Desse nascimento, partimos para a lacuna que nos coloca no ano de 2006. Fico com a impressão – que é quase certeza – de que “A.” contou com pouca ou nenhuma ajuda familiar para elaborar sua linha do tempo pessoal, uma vez que o intervalo de dois anos nos direciona justamente para o corte de uma fase da infância acerca da qual, em geral, não temos memórias para além das que são construídas e constituídas por meio da relação com entes próximos. Em geral, os (as) estudantes são orientados (as) por mim a solicitar o auxílio de seus (suas) primeiros (as) cuidadores (as) familiares, que tenham participado desses momentos primeiros, posto que os eventos ficam guardados na memória de quem nos acompanhou na infância.

[...] todo relato biográfico só conseguirá se estabelecer, segundo o autor, a partir desse contexto: como aceder à própria biografia em seus momentos precoces (o nascimento, a origem, a primeira infância), se não for “por palavras alheias dos meus próximos”, por uma trama de lembranças de outros que fazem uma unidade biográfica valorizável? [...] a contemplação de nossa vida será somente “uma antecipação da lembrança de outros” acerca dessa vida, lembrança de descendentes, parentes e conhecidos. (ARFUCH, 2010, p. 141)

Veremos ao longo desta seção que a presença familiar na vida que esta menina apresenta em seu relato possui contornos significativos, em alguns momentos doloridos, mas não completamente ausentes. Vamos à segunda imagem.

Figura 3 - Recorte - Linha do tempo pessoal (aluna A.)



Se tomarmos como verdade o que eu disse acima, que a tarefa foi desenvolvida com pouca ou nenhuma presença familiar, qual é a origem dessa afirmação que aparece como marco fundamental na vida de “A.” no ano de 2006? “Meu pai disse que não iria me assumir [sic] como filha”. Aos três anos de idade ela ouviu essa frase? Aos dezesseis, quando elaborava a atividade, perguntou algo a algum ente familiar para compor sua tarefa? Na impossibilidade de obter essas respostas, operamos com esse dado, infelizmente mais comum do que gostaríamos: a figura paterna não faria parte de sua biografia³⁸, e não aparece em nenhum outro momento desta linha do tempo pessoal.

Vale também pensar sobre o segundo tópico que ela utiliza como marco para sua vida em 2006: “meu primeiro bolo de aniversário [sic]”. Novamente me percebo tecendo questionamentos: por que somente aos três anos de idade? Que vida essa família levava para comemorar o aniversário dela, com bolo, apenas em 2006? Um dos exemplos que sempre utilizo nas aulas de História, quando trabalhamos com o tema calendário e formas de medir o tempo, é o aniversário. Muitos (as) adolescentes não gostam de festa, afirmam ser apenas um dia comum. Há quem sonhe com o que chamam de “melhor dia do ano”. Mais a frente veremos que no ano de 2018, quando “A.” completou 15 anos, o marco referencial da festa foi substituído por um episódio de dor.

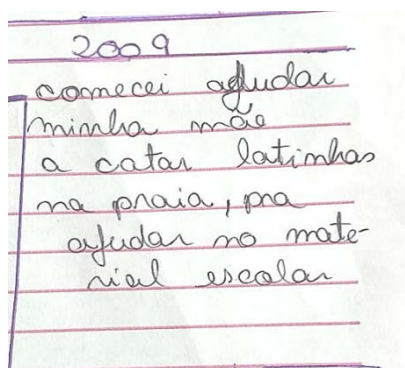
³⁸ De acordo com a “Cartilha Pai Presente”, desenvolvida pela Corregedoria Nacional de Justiça, e tomando por base o Censo Escolar de 2011, mais de 5 milhões de crianças brasileiras não possuem o nome do pai em suas certidões de nascimento. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/conteudo/destaques/arquivo/2015/04/b550153d316d6948b61dfbf7c07f13ea.pdf>. Acesso em: 07/03/2020.

“No tempo em que festejavam o dia dos meus anos, eu tinha a grande saúde de não perceber coisa nenhuma”³⁹. A partir da lembrança deste poema, outro questionamento que me toma é o seguinte: o quanto há de privilégio em comemorar aniversário? Ainda não havia mencionado esse dado, mas “A.” é uma menina pobre, negra de pele clara, estudante de uma escola estadual localizada em Niterói, e residente no município de São Gonçalo. É claro que essa pergunta faz muito sentido de onde estou escrevendo essa análise, tendo já acessado seu trabalho por completo. Mas o fato é que, olhando para trás, em minhas aulas nas escolas particulares, festas de aniversário nunca foram ponto sensível.

Na apropriação que Grada Kilomba faz de bell hooks no livro “Thinking Feminist, Thinking Black”, cuja tradução no Brasil assumiu o título “Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra”, “*sujeitos* são aqueles que ‘têm o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, de nomear suas histórias’” (KILOMBA, 2019, p. 28. Grifo da autora). “Meu primeiro bolo de aniversário” aos três anos de idade, eleito como marca de periodização da vida de “A.”, me sugere compreender que este talvez seja o momento em que ela começa a tornar-se sujeito – não aos 3 anos, mas aos 16, enquanto escrevia esse trabalho. Essa reflexão se sustenta a partir da percepção de que a elaboração de uma linha do tempo pessoal é atividade que, por estar imbricada com o presente da ação, revela o caráter provisório acerca da forma como o sujeito percebe o próprio passado, elege marcos e elabora sua narrativa sobre ele. Por meio dessa narração, tanto a produção de registros de lembranças, quanto a reelaboração do vivido, se tornam apreensíveis e significadas.

Passemos ao ano de 2009.

Figura 4 - Recorte - Linha do tempo pessoal (aluna A.)



³⁹ Poema “Aniversário”, de Álvaro de Campos. Disponível em <http://arquivopessoa.net/textos/20>. Acesso em: 07/03/2020.

Seis anos de idade. Catadora de latinhas. Ajudar a mãe. Material escolar. Não consigo propor qualquer forma de organização textual dessas expressões de modo a concordar, ou enxergar razoabilidade nessa frase.

O que nós mobilizamos, em termos de recordação de quem éramos, ou onde estávamos, quando tínhamos 6 anos? O que queríamos ser quando fôssemos adultos (as)? Revisitar os álbuns de fotografias de infância me faz lembrar de mim, da bailarina que eu desejava ser, das aulas de balé que nunca fiz, da festa de aniversário de 6 anos preparada por minha mãe, cujo tema foi, observem, bailarinas cor de rosa. Há muito mais esforço nessa profissão do que eu poderia supor àquela época, mas, nada comparado com trabalho de catar latinhas na praia.

Não é incomum ver e saber que esse tipo de atividade existe e é praticada por crianças. Alguns (Algumas) de nós se afetam mais, outros (as) menos, mas a ideia geral é que criança deve estar na escola aos 6 anos. “A.” estava, e a realidade social de integrante de uma parcela pobre da população já se anunciava em sua “rudeza de adaga”⁴⁰. Que escolhas tiveram essas duas mulheres, mãe e filha, ao precisarem se expor à rua para obtenção de recursos mínimos que possibilitariam a aquisição de materiais escolares? A única possível: resistir. Gostaria de, neste momento, propor um olhar que ultrapasse o superficial da argumentação de mãe forte, que “corre atrás”, que “dá um jeito” para que não falte o básico aos seus filhos. Estamos diante de uma abordagem que, se por um lado elogia a robustez da mulher, da mãe, da mãe negra, por outro, aponta para um modo de ver essas mulheres que revela racismo.

A ideia de “supermulher de pele escura” [...] pode, por um lado, ser vista como uma estratégia política para superar as representações negativas das mulheres *negras* no mundo *branco*. Mas, por outro lado, aprisiona as mulheres *negras* numa imagem idealizada que não nos permite manifestar as profundas feridas do racismo. (KILOMBA, 2019, p. 192. Grifos da autora.)

Essa criança que “A.” foi, e da qual se lembra para escrever sua linha do tempo pessoal, se utiliza de memórias fundantes que funcionam como cicatrizes: marcas que a acompanharão para sempre. Enquanto escrevo este texto, sinto vontade de entrevistar essa menina. Entender e me aprofundar mais nessa história de vida. É inegável que seus marcos referenciais são constituídos por pesada carga emocional, mas gostaria de saber como se dá, por parte dela, a leitura desses acontecimentos. Superação? Amadurecimento? Não sei

⁴⁰ Verso de Eucanaã Ferraz, no poema “Enquanto descansa, dorme...”. Disponível em: https://eucanaaferraz.com.br/sec_poema_mostra.php?poema=41. Acesso em 07/03/2020.

responder a muitas das perguntas que aparecem nesta seção, e é possível que elas orbitem meus pensamentos por longo tempo.

Um novo salto no tempo e estamos em 2014. Aproveitarei para analisar, já, o ano de 2015, por conta da aproximação temática.

Figura 5 - Recorte - Linha do tempo pessoal (aluna A.)

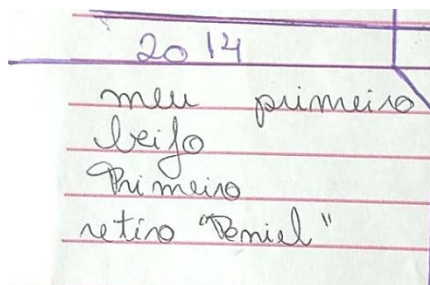
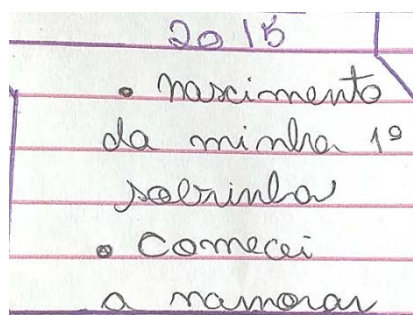


Figura 6 - Recorte - Linha do tempo pessoal (aluna A.)



Dois movimentos aparecem relatados como importantes para o ano de 2014 na vida de “A”: um beijo – o primeiro – e, ao que parece, um retiro religioso cristão, possivelmente de orientação evangélica. Acerca da aproximação religiosa, e considerando o crescimento do número dessas igrejas no Brasil⁴¹, não me parece um dado surpreendente, especialmente tendo em vista as dificuldades já apresentadas até aqui.

No que concerne ao “primeiro beijo”, e em se tratando de uma pré-adolescente de 11 anos, não recebo essa informação com novidade. Pode ser argumento de algumas pessoas que “A.” ainda era muito jovem para beijar alguém. Considero, no entanto, que o registro relativo aos seus 6 anos de idade me mobiliza muito mais do que este. E, diante de tantas adversidades pessoais, a exposição desse beijo como marco em sua vida me leva a concordar com

⁴¹ “Nos últimos 30 anos, os evangélicos aumentaram sua participação na vida pública transcendendo a fronteira da Igreja para ocupar espaços na mídia, na cultura e na política. (...) após a divulgação dos resultados do último Censo, realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 2010, que identificou aumento de 61% na população evangélica do país, no período de 10 anos.” Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/externo/2019/12/09/O-crescimento-da-f%C3%A9-evang%C3%A9lica>. Acesso em 07/03/2020.

Chimamanda Ngozi Adichie, quando afirma o seguinte em seu livro “O perigo de uma história única”:

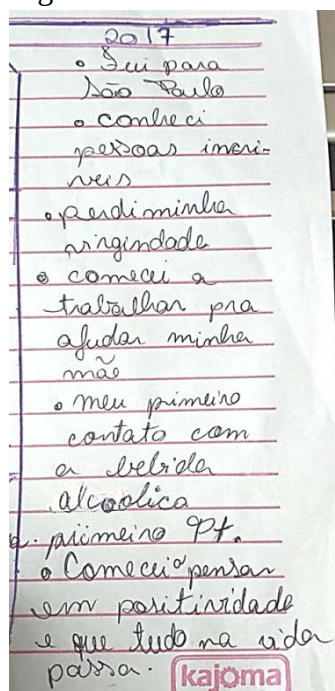
Todas essas histórias me fazem quem eu sou. Mas insistir só nas histórias negativas é simplificar minha experiência e não olhar para as muitas outras histórias que me formaram. A história única cria estereótipos, e o problema com estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história. (ADICHIE, 2019, p. 26)

Em 2015, o início de um namoro, aos 12 anos de idade de “A.”, e a chegada de uma criança à sua vida, sua primeira sobrinha. Novamente, são citados eventos que me dão a impressão de alguma leveza nesse amontoado de acontecimentos marcantes que compõem a vida desta adolescente – não apenas a dela, obviamente. Neste momento, vou recuperar o que disse Hannah Arendt no capítulo “A crise da educação”, que integra o livro “Entre o passado e o futuro”:

[...] o fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento. A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. (ARENDT, 2016, p. 247).

Parece-me, antecipando a análise do ano 2017, que algo muda na percepção de “A.” no que diz respeito à vida. Talvez a renovação acerca da qual fala Arendt tenha sido engendrada aos seus dias justamente em função desta criança que chega, ou do possível espelhamento entre a sobrinha e a criança que “A.” talvez não tenha podido ser. Ela chega aos 14 anos assumindo responsabilidades, e consequências, que geralmente ocorrem na vida de jovens e adultos (as).

Figura 7 - Recorte - Linha do tempo pessoal (aluna A.)



“E trabalhar na rua sustentando tudo, assim sem perceber eu era adulto já”⁴². Não é uma novidade que a população brasileira tem sua inserção no mercado de trabalho ainda na adolescência⁴³, precisando conciliar estudos e sustento material. Como tudo o que acontece e é narrado por “A.” nesta linha do tempo, empregar-se foi algo que ocorreu precocemente, aos 14 anos – é preciso pôr em relevo que para ser negligenciada pelo pai, ou catar latinhas na praia, não há tempo apropriado; apenas não deveria acontecer. Enquanto muitos (as) dos (as) demais colegas de turma desta aluna apenas mencionam conquistas materiais (ganhar celular ou tablet de presente), viagens – ela também pôde viver essa experiência, talvez até oportunizada pelos recursos financeiros advindos do emprego –, e/ou comemorações em geral – poucas vezes o falecimento de algum familiar também aparece nas atividades dos estudantes –, ela integra a estatística brasileira de início da atividade laboral remunerada ainda na adolescência.

⁴² Trecho da música “Espelho”, composta por Paulo Cesar Pinheiro, nacionalmente conhecida a partir da interpretação de João Nogueira. Para saber mais sobre o cantor/compositor, ver: <https://dicionariompb.com.br/joao-nogueira/dados-artisticos>.

⁴³ De acordo com levantamento realizado pela OECD e divulgado em 2017, “o Brasil é um dos seis países com maior taxa de jovens estudantes entre 15 e 16 anos no mercado de trabalho. (...) 43,7% dos jovens brasileiros nessa faixa etária declararam exercer algum tipo de trabalho remunerado em suas rotinas, antes ou depois de irem à escola. Com esse número, o Brasil fica atrás apenas da Tunísia (47,2%), da Costa Rica (45,3%), da Romênia (45,3%), da Tailândia (43,9%) e do Peru (43,8%).” Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/04/19/no-brasil-44-dos-estudantes-de-15-e-16-anos-trabalham-mostrando-ranking.htm>. Acesso em 08/03/2020.

Outro aspecto importante a ser destacado nesta análise diz respeito à iniciação sexual desta adolescente.

Segundo o documento “Fecundidade e maternidade adolescente no Cone Sul: anotações para a construção de uma agenda comum”, do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), entre 40% e 55% das adolescentes de 15 a 19 anos que vivem nos países do Cone Sul – Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai – já tiveram relações sexuais.⁴⁴

Um dado que pode compor esta observação: “A.” tinha um grupo de amigas bastante coeso na turma. Todas as meninas deste grupo se autodeclaravam lésbicas ou bissexuais. Em diversos momentos, as aulas de História eram invadidas por questionamentos acerca das pautas de reivindicação feminista, ou por perguntas de cunho sexual, no sentido de entender como funcionavam os corpos femininos nas relações homo afetivas. Recordo-me de ter recorrido a uma amiga, professora de biologia, para buscar esclarecimentos sobre dúvidas associadas à propagação de IST’s⁴⁵, porque as meninas não se sentiam à vontade para conversar sobre isso em casa.

Talvez eu não tenha chegado a um termo opinativo a respeito desse tipo de situação, bastante recorrente nas relações que os (as) estudantes estabelecem comigo nas aulas de história: esse “espaço de confiança”, por assim dizer, que os (as) permite perguntar sobre muitos assuntos, inclusive os não abordados diretamente nas aulas. Recorro a Paulo Freire, à sua “Pedagogia da Autonomia”, para obter o conforto necessário a fim de não me censurar pelos minutos de aula dedicados a esses momentos, entendendo que também fazem parte da perspectiva crítica, porém afetuosa e agregadora, que tenho adotado no que tange o (meu) ensino de História:

Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos (as), as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 2011, p. 47. Grifos do autor.)

⁴⁴ Disponível em: saude.rj.gov.br/gravidez-na-adolescencia/noticias/2017/07/a-iniciacao-sexual-e-o-risco-de-uma-gravidez-nao-planejada. Acesso em 08/03/2020.

⁴⁵ “A terminologia Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) passou a ser adotada em substituição à expressão Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), porque destaca a possibilidade de uma pessoa ter e transmitir uma infecção, mesmo sem sinais e sintomas.” Disponível em: <http://www.aids.gov.br/pt-br/publico-geral/o-que-sao-ist>. Acesso em 08/03/2020.

Dois outros relatos ainda precisam ser contemplados antes de passarmos ao ano de 2018: o primeiro contato com a bebida alcoólica e a postura “positiva” frente à severidade dos episódios vividos e relatados por “A.” até aqui. Vamos aos dados:

Em média, a primeira experiência da garotada com o álcool acontece cedo. Em média, aos 12 anos de idade, segundo a última edição da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). (...) Outro destaque do relatório do CISA envolve o sexo feminino. Mais meninas estão experimentando álcool – e o consumindo com mais regularidade do que antes. Quando questionadas sobre embriaguez, 26,9% das adolescentes entre 13 e 17 anos relataram ao menos um episódio do tipo, contra 27,5% dos rapazes. Essa diferença entre os sexos era maior em 2012 e vem se estreitando também em outras faixas etárias.⁴⁶

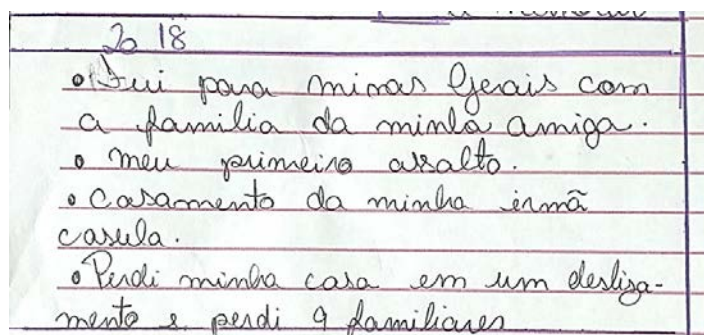
Uma vez mais, “A.” corresponde às estatísticas. Desta vez, no que concerne ao consumo precoce de álcool. Enquanto eu lidava apenas com estudantes do Ensino Fundamental, na escola particular, esse tipo de episódio não me alcançava. Tratavam-se de estudantes adolescentes bastante jovens (com idade de até 14 anos, no máximo), dentro da faixa etária apontada pela pesquisa, no entanto, eis o recorte: ainda que os familiares na rede privada não sejam profundamente presentes na trajetória estudantil de seus (as) filhos (as), na rede pública essa presença, ao menos na escola onde trabalho, é quase simbólica. Sempre contamos poucos (as) responsáveis participando de reuniões bimestrais, quantidade mais escassa ainda no que diz respeito a nós, professores (as), sermos procurados por esses entes. Não tenciono apontar para alguém a culpa pelo aumento dos índices de consumo de álcool na adolescência, no entanto, é preciso pensar a respeito do tipo de acompanhamento, escolar e familiar, que tem sido feito quando o assunto é este.

Encerrando o ano de 2017, “A.” traz “um sol no olhar”⁴⁷: uma tentativa de sair do que Leonor Arfuch nomeia como sendo a “solidão de existir” (ARFUCH, 2010, p. 129), comum a todos nós, seres humanos. Todas as ocorrências listadas por “A.” no ano de 2017 revelam, de algum modo, sua tentativa pessoal de buscar prazeres que amainassem uma existência marcada por episódios de precariedade e contingência. Escolher observar a vida com “positividade”, entendendo que “tudo passa”, pode ter sido a forma encontrada por ela para comunicar o que é próprio do constructo de sua identidade, que se forjou nesse terreno impermanente que é a vida.

⁴⁶ Disponível em: <https://saude.abril.com.br/medicina/consumo-de-alcool-cai-11-no-brasil-mas-aumenta-entre-jovens-e-idosos/>. Acesso em 08/03/2020. Dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar – PeNSE – disponíveis em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=297870>. Acesso em 08/03/2020.

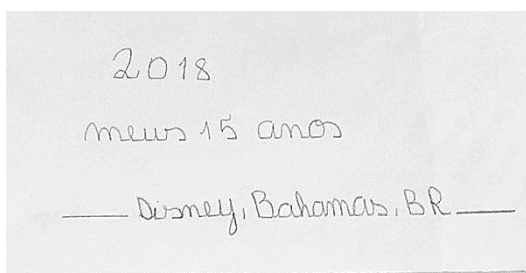
⁴⁷ Trecho da música “Pedida Certa”, da cantora Júlia Rocha. Disponível em: <https://youtu.be/t0fAd2MileY>. Acesso em 15/01/2021.

Figura 8 - Recorte - Linha do tempo pessoal (aluna A.)



Aqui caberá um contraponto importante. Para isso, observemos a imagem a seguir, que corresponde à linha do tempo pessoal de outra estudante, identificada por “S”.

Figura 9 - Recorte - Linha do tempo pessoal (aluna A.)



Retomando o raciocínio a respeito do privilégio associado à comemoração de aniversário, esta imagem nos reporta à viagem internacional realizada por “S.” motivada pelos seus 15 anos. As duas meninas faziam parte da mesma turma, apesar de não serem muito próximas. Enquanto “A.” enterrava seus mortos, sem que eu saiba do nível de parentesco, proximidade e importância deles (as) em sua história de vida, sem informar onde havia conseguido abrigar-se após a perda da casa, e ainda sofre seu primeiro assalto, “S.”, aluna branca, vivia uma experiência que figura entre os sonhos de muitas pessoas da sociedade brasileira: conhecer a Disney.

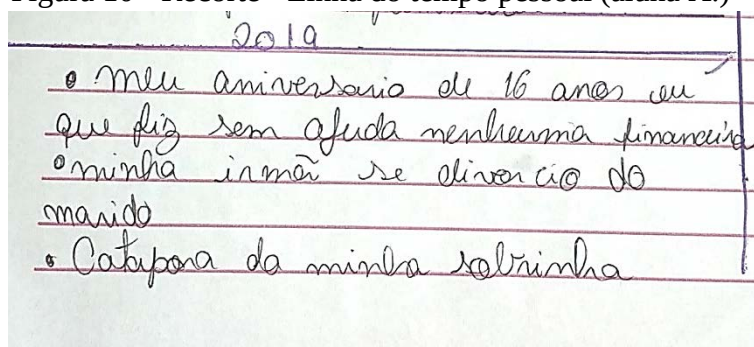
Apesar de saber que, sim, muitas pessoas não dispõem de condições financeiras para realização de festas de aniversário, independente do porte dos gastos, esse assunto nunca havia se colocado para mim como marca de privilégio, como indicador de racismo cotidiano. Não me recordo de ouvir qualquer comentário da parte de “A.” sobre a tragédia que roubou sua celebração – se é que haveria alguma – de 15 anos, enquanto “S.”, que também não alardeava suas viagens, era tratada pelos colegas como a “riquinha” da turma. Pergunto-me o quanto de mim, da professora, da pessoa, da pesquisadora e da autora, dando conta desse

movimento enquanto redijo essa dissertação, ainda está em processo de conscientizar-se quanto ao racismo que reproduzo.

O racismo, por sua vez, inclui a dimensão do poder e é revelado através de diferenças globais na partilha e no acesso a recursos valorizados, tais como representação política, ações políticas, mídia, emprego, educação, habitação, saúde, etc. Quem pode ver seus interesses políticos representados nas agendas nacionais? Quem pode ver suas realidades retratadas na mídia? Quem pode ver sua história incluída em programas educacionais? Quem possui o quê? Quem vive onde? Quem é protegida/o e quem não é? (KILOMBA, 2019, p. 76)

Passemos ao ano de 2019, último momento desta análise.

Figura 10 - Recorte - Linha do tempo pessoal (aluna A.)



Das 28 linhas do tempo elaboradas pelos estudantes desta turma, “A.” é a única que elege episódios diferentes das situações apontadas por seus (suas) colegas para este ano, cujos marcos referenciais giram em torno de frases como “inicie o Ensino Médio”, ou “o ano ainda está começando”. Movimentos familiares marcam o primeiro trimestre do ano – o divórcio da irmã (não há como saber se se trata do casamento da irmã caçula, mencionado no ano anterior, ou de alguma outra irmã) e a doença da sobrinha. A despeito disso, é possível perceber que há uma superação pessoal indicada nas linhas escritas por “A.”: se no ano de 2018 comemorar o aniversário não foi possível, 2019 favoreceu esta realização “sem ajuda nenhuma financeira”, como ela mesma realça.

Eis uma história, uma vida, como todas – se observadas acuradamente –, que nos aproxima do fazer histórico, do bom exercício do ensino de História. Nas palavras de Durval Muniz de Albuquerque Junior:

A história teria, assim, mais essa função social, a de nos fazer aprender a narrar, a contar histórias, a enredar fatos, atividades humanizadoras por excelência. Aprender a contar histórias, aprender a reunir palavras em frases e, com elas, criar sentido para

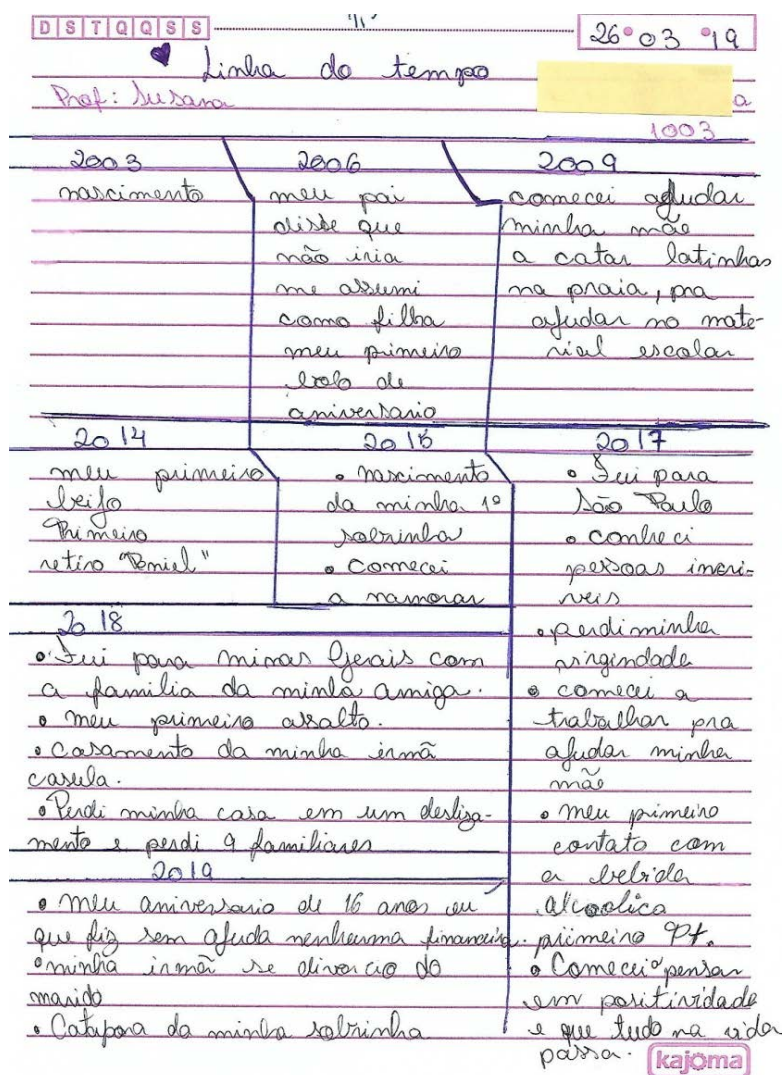
um outro é um passo decisivo em nosso processo de humanização. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012, p. 38)

Como conclusão desta análise, afirmo que a substantivação da existência de “A.” de fato não está associada ao seu nascimento. Foi um processo longo (toda a sua vida até o momento em que a atividade foi proposta), onde ela, como vidro trincado pelos ventos que a tentaram derrubar, escolheu ser vitral para mim, para quem vier a ler esta dissertação. Encerro com Adélia Prado, e a força deste texto que reafirma a importância de nascer, tendo em vista que, das muitas coisas de que é feita a História, a principal delas é a vida humana.

Estava muito surpresa com a perfeita mecânica do mundo e muitíssimo agradecida por estar vivendo. Foi quando teve o pensamento de que tudo que nasce deve mesmo nascer sem empecilho, mesmo que os nascituros formem hordas e hordas de miseráveis e os governos não saibam mais o que fazer com os sem-teto, os sem-terra, os sem-dentes, e as igrejas todas reunidas em concílio esgotem suas teologias sobre caridade discernida e não tenhamos mais tempo de atender à porta a multidão de pedintes. Ainda assim, a vida é maior, o direito de nascer e morar num caixote à beira da estrada. Porque um dia, e pode ser um único dia em sua vida, um deserdado daqueles sai de seu buraco à noite e se maravilha. Chama seu compadre de infortúnio: vem cá, homem, repara se já viu o céu mais estrelado e mais bonito que este! Para isto vale nascer. (PRADO, 2001, p. 119)

A seguir, a imagem da linha do tempo completa.

Figura 11 - Linha do tempo pessoal (aluna A.)



2.4 “Semente. Mais que raízes.”⁴⁸: construindo pontes afetivas entre a história vivida e ensinada

Nos idos de 2007, enquanto minha turma da graduação caminhava para a entrega da monografia, passo que marca o encerramento do curso, eu seguia dando conta de disciplinas que haviam ficado para trás – contei no primeiro capítulo sobre ter experienciado a desperiodização ainda no início da formação. Foi nesse momento em que encontrei um professor que marcaria decisivamente a minha prática. Ele ministrava a disciplina de Teoria Geral do Estado.

⁴⁸ PRADO, Adélia. “Exausto”. In: _____. *Bagagem*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986, p. 35.

Numa das aulas, já não recorro mais como o assunto surgiu, ele comentou que a sala dos professores (as) era o pior lugar para um (a) professor (a) recém-formado (a) ocupar. Muitos de nós ficamos curiosos (as) e pasmos (as) com aquela fala. No meu caso, as experiências de estágio não oportunizaram contato direto com o espaço escolar. Explico: nos dois momentos em que deveria ir à escola cumprir as horas obrigatórias de observação, os colégios estaduais viviam greves, fator que impactou diretamente minha vivência direta em sala de aula. Os (As) professores (as) responsáveis pelas disciplinas encaminharam o curso da forma que foi possível à época – com leituras e discussões teóricas.

Eu, enquanto graduanda, não conheci as salas dos (as) professores (as) das escolas onde tentei os estágios. Não sabia o que esperar delas. E esse professor, com a fala mencionada acima, me causou certo incômodo. Cheguei a pensar que ele se referia ao espaço da universidade, mas, não: ele também lecionava em escolas públicas e privadas, além da faculdade, na qual era contratado à época.

A fala dele seguiu um caminho insuspeitado: em sua opinião, o melhor lugar para estarmos, professores (as) recém-formados (as), seria junto dos (as) nossos (as) alunos (as), e fora da sala dos (as) professores (as) que, em sua leitura, era habitada por todo tipo de docente, mas, a sua experiência contava com certo clima de desmotivação e frustração dos (as) professores (as) mais antigos (as) na escola. Para além disso, os rótulos negativos associados aos (às) alunos (as) – especialmente aos (às) das escolas públicas – os quais fiz referência no capítulo 1, apareciam para ele com bastante veemência, causando desconforto suficiente para que ele mesmo não quisesse estar entre seus (suas) colegas.

A situação se tornava mais difícil de digerir, para ele, ao passo que, em diálogo com os (as) alunos (as), se aproximava deles (as), ouvia e conhecia suas histórias, seus dilemas, dificuldades, potencialidades, e dava-se a ver também – fator que refletia diretamente no comportamento que esses (as) estudantes adotavam em suas aulas: o afeto fazia a ponte entre o professor e a disciplina. Longe de mim indicar este como caminho único, fórmula pronta, para que as aulas e o processo de ensino e aprendizagem sejam um sucesso – inclusive porque a mim interessam bastante os episódios que malogram, afinal, como afirmou o professor Daniel Pinha, numa aula do mestrado, a sala de aula é o “império da contingência”, e, a depender da leitura e do contexto, insucessos podem revelar caminhos outros, propiciando, quem sabe, novas tessituras para práticas docentes.

Não à toa fiz esse exercício remissivo. Estar próxima de meus (minhas) alunos (as), buscando saber deles (as), ouvindo suas histórias, ponderando sobre os mais diversos assuntos, negociando distâncias, mobilizando afetos, é vincular uma prática – que adjetiva

minhas escolhas pedagógicas – (advinda do conselho de alguém incomodado com certo desenho de superficialidade, por vezes desrespeitosa, sob o qual se desenrolaram as relações entre alunos (as) e professores (as)) – à reflexão teórica que a escrita de uma dissertação demanda, conferindo novos significados aos passos com os quais eu estava acostumada a operar.

Se um lado dessa conversa pertence ao (à) aluno (a) que pergunta “afinal, professora, para que serve a História?”, o outro lado cabe a mim, a nós, professores (as) de História, que devemos enxergar mais que uma pergunta, mas as camadas sob esse questionamento. Quem é o (a) aluno (a) que me insta a respeito da utilidade dessa disciplina que faz parte do meu ofício? Quem é o (a) aluno (a) que me oferece, em papel, registros tão importantes de si, capazes de revolucionar a maneira como um outro – o (a) professor (a) – vai construir e desenvolver sua aula?

É muito provável que diversos colegas já tenham ouvido, como eu ouvi, estudantes afirmando que não se percebem fazendo História, ou fazendo parte dela, uma vez que entendem suas vidas como “mais simples” do que as vidas de determinadas personalidades sobre as quais, muitas vezes, são elaboradas as narrativas que aparecem nas aulas. Entendo ser fundamental, no processo de elaboração de aulas que objetivem humanizar as etapas de ensino e aprendizagem do conhecimento histórico, fazer saltar aos olhos dos (as) alunos (as) o que uma história pessoal possibilita conhecer, e o quanto ela pode viabilizar uma apreensão do tempo histórico (relações entre passado, presente e futuro) que dialogue com a perspectiva de protagonismo acerca da própria vida.

Nesse sentido, a análise das linhas do tempo de histórias pessoais pode ser tomada como ponto de partida para abordar as singularidades dos estudantes, situando suas identidades e as temporalizando, além de possibilitar discutir mudanças e permanências, ação que “localiza e dá sentido aos acontecimentos, interferindo nas orientações e interpretações associadas às relações entre passado, presente e futuro, em conexão com os usos sociais das periodizações das histórias de sujeitos individuais e de coletividades” (GONÇALVES, 2019, p. 186).

Ao propor uma atividade como a elaboração de uma linha do tempo pessoal, associando isso à ideia de que o (a) aluno (a), ao questionar acerca da serventia da História revela, como questão de fundo desta indagação, um desejo de encontrar sentido no conhecimento histórico para orientação em sua vida prática, cotidiana, entendo que a aula de História, como cena para desenvolvimento desta ação, oportuniza a apreensão do tempo

histórico utilizando, como ponto de partida, uma história pessoal e possibilita a abertura necessária para pensar a historicidade de cada um e de todas as sociedades.

O movimento de recuperar essa memória pessoal se associa diretamente ao itinerário que percorri ao longo deste capítulo, uma vez que me permiti repensar a relação com a aula (de História) como texto, onde o (a) aluno (a) é o (a) leitor (a), mas, extrapolando, é participante ativo (a), propositivo (a). Ao narrar sua vida no papel, esse (a) estudante ressignifica sua identidade para si mesmo (a) e para o outro. Esta é uma ação cheia de reciprocidade, posto que eu também sou movida a traçar novos significados para a relação que ele estabelece com a atividade de elaboração da linha do tempo pessoal, para que os laços com o sentimento (vidas no papel, para serem lidas) e a ação consciente de pertencer à História (sendo parte dela) sejam estreitados a partir de uma mediação cuidadosa, resultando, assim, na construção de elos afetuosos – por mais dores que despertem – entre a história vivida e a ensinada.

3 “O SILÊNCIO DAS COISAS ANÔNIMAS” 49: O NÃO DITO EM EMERSÃO NAS AULAS

Segunda-feira. As aulas iniciavam às 7h da manhã. A turma X⁵⁰, que não era minha desde o início do ano letivo, passou a ser, assim, de uma semana para outra – em breve explico. Os (As) alunos (as) estavam sempre meio cansados (as), sonolentos (as) e desanimados (as). Não era bem o que eu esperava, uma vez que, naquela turma, estavam concentrados os (as) alunos (as) que tiveram os melhores resultados no ano anterior. A gente pensa que esse desenho de “turma com os melhores”, turma A, não existe mais. Eu me deparei com essa situação e com estudantes que dormiam. Estamos falando de abril/maio de 2019. Até esse momento do ano letivo, eles cochilavam sobre suas mochilas porque não tinham aula nos dois primeiros horários. Até que eu cheguei. E tudo se desorganizou para nós.

Veio me dizer que eu destruturo a linguagem. Eu destruturo a linguagem? Vejamos: eu estou bem sentado num lugar. Vem uma palavra e tira o lugar de debaixo de mim. Tira o lugar em que eu estava sentado. Eu nada fazia para que a palavra me desalojasse daquele lugar. E eu nem atrapalhava a passagem de ninguém. Ao retirar de debaixo de mim o lugar, eu desaprumei. [...] Agora eu pergunto: quem destruturou a linguagem? Fui eu ou foram as palavras? E o lugar que retiraram de debaixo de mim? Não era para terem retirado a mim do lugar? Foram as palavras pois que destruturam a linguagem. E não eu. (BARROS, 2013, p. 53)

Não é uma novidade, na Secretaria de Educação do estado do Rio de Janeiro, a deficiência no número de professores (as) para comporem os quadros das suas escolas. No capítulo anterior, fiz menção à situação das GLP's, que corresponde à extensão da carga horária do professor. Aqui, cabe explicitar outro caso: o da habilitação⁵¹. A partir da análise do histórico escolar de docentes concursados (as), a referida secretaria habilita professores (as) a darem aulas de disciplinas que não correspondem ao componente curricular de seu concurso de ingresso. No meu caso, sou habilitada a dar aulas de Filosofia. Isso explica por que me tornei professora da turma X.

Iniciar a semana com aulas de Filosofia para alunos (as) adolescentes que cursavam o 3º ano do Ensino Médio foi, para mim, um desafio. Além de dar conta de um currículo para o

⁴⁹ O título deste capítulo é um excerto da poesia “Prefácio”, de Manoel de Barros, in: BARROS, Manoel de. *Concerto a céu aberto para solos de ave*. Biblioteca Manoel de Barros [coleção]. São Paulo: LeYa, 2013, p.35.

⁵⁰ Opto por designar a turma desta forma a fim de preservar as identidades dos estudantes.

⁵¹ Esta não é a única forma utilizada pela Seeduc para completar os quadros docentes. Periodicamente, ocorrem processos seletivos que visam à contratação temporária de professores (as) para preencher horários ociosos. Em exemplo recente pode ser visto em: <https://folhadirigida.com.br/noticias/concurso/seeduc-rio/seeduc-divulga-edital-com-827-vagas-temporarias-para-professor>

qual não fui formada, precisava acertar a turma com o calendário letivo. Era necessário, portanto, encerrar o primeiro semestre tendo dado conta do conteúdo previsto para os dois bimestres, apesar de ter assumido a turma no final de abril de 2019. De acordo com o currículo mínimo, era preciso desenvolver os seguintes assuntos e seus respectivos tópicos:

- 1º bimestre: Razão e Sensibilidade
 - Compreender a Arte em sua noção ampliada para além das Belas Artes, como o bem fazer (*téchne*);
 - Identificar a Arte como forma de conhecer e de fazer em diferentes épocas;
 - Identificar o bem fazer e o cuidado de si como elementos para a construção da autobiografia.
- 2º bimestre: A Dimensão Ética
 - Refletir sobre a noção do saber ético;
 - Refletir sobre a questão da felicidade (*eudaimonia*) em diferentes épocas;
 - Identificar os desafios éticos a partir de situações atuais, evidenciadas na mídia, no cotidiano, na escola, nas comunidades, na sociedade.

É importante ressaltar que minha decisão foi iniciar o curso realizando uma breve reflexão que objetivava recuperar o conceito de Filosofia, identificando sua origem e tentando apontar seu funcionamento para o conhecimento escolar, além de seus usos e possibilidades na vida cotidiana – escolha sobre a qual também repousa minha prática docente no caso da História. Ainda que essa abordagem resvasse numa possível repetição de conteúdo abordado no 1º ano do Ensino Médio, entendi que seria importante ambientar os estudantes com a tessitura do saber filosófico antes de adentrar, propriamente, nos temas relativos à série do ano vigente. Inclusive essa ação poderia funcionar, para mim, como uma atividade que viabilizasse constatar o que os (as) alunos (as) já sabiam sobre essa disciplina, e resultar, ainda, num movimento de aproximação com eles.

Cabe, a esse respeito, ressaltar a dimensão autoral da minha prática, da prática de muitos (as) docentes, na medida em que, movida pelos interesses e necessidades postos pelo contexto relacionado a esta turma, especificamente (porém, não restrito a ela), e mencionado acima, precisei fazer a eleição do que e como abordar em sala com aqueles (as) estudantes que estavam chegando às minhas mãos, de modo que se construísse entre nós uma experiência de aprendizagem, e não apenas a apresentação dos conteúdos obrigatórios de forma acelerada para ajustar currículo mínimo e calendário escolar. Aqui, recupero um processo importante delineado por Ilmar de Mattos no clássico artigo em que propõe a “aula como texto”:

De modo bem categórico, afirmamos ainda uma vez que, por meio de uma aula, também se conta uma história; e que, ao se contar uma história por meio de uma aula, também se faz história; e que somente ao se fazer história por meio de uma aula nos tornamos professores (as) de história. Por lermos de um modo singular uma proposição, podemos afirmar que também somos autores. (MATTOS, 2006, p. 21)

Ainda que a demanda que se apresentava a mim, enquanto professora de Filosofia para a turma X, apontasse para a necessidade objetiva de cumprimento de currículo, o tempo disponível colocava em xeque essa ação, de modo que apenas apoiada em criatividade e atenção aos (às) estudantes, poderia dar conta dessa tarefa. Nisto também se assenta a dimensão autoral da aula, e não apenas na forma que esta virá a ter: decidir o que de melhor pode ser feito, para e com os alunos (as) envolvidos, diante do que precisa ser feito, utilizando o que está ao alcance das realidades – docente, discente – abrangidas. Disse Ilmar de Mattos: “uma seleção e uma tradução que somente ocorrem, e somente devem ocorrer, em decorrência de uma outra relação, que antecede aquelas operações ao mesmo tempo que lhes confere sentido: a relação entre professores e alunos”. (MATTOS, 2006, p. 23)

Reassumindo o registro dos primeiros contatos com a turma X: muito me impressionou que, já nas duas primeiras aulas, os (as) próprios (as) alunos (as) colocaram em discussão o lugar de “turma dos (as) melhores” dentre as da mesma série na escola – à época, eram nove turmas de terceiro ano. Não só discordavam desse lugar no qual haviam sido colocados (as), como também se julgavam apenas mais uma turma, nem melhor ou pior que as outras; se sentiam ora constrangidos (as), ora discriminados (as) por colegas de outras salas, afinal, eram os (as) “preferidos (as)” do terceirão. No que seguiram as críticas, afirmavam, para mim, que havia uma cobrança por resultados, por aprovações no Enem, por comportamento exemplar. E me parecia que eles (as) apenas queriam existir, livres, enquanto alunos (as) concluintes do Ensino Médio. A minha relação com esses (as) estudantes já se iniciava me trazendo lições: aqueles (as) adolescentes queriam ser ouvidos (as).

[...] quão importante e necessário é *saber escutar*. Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. [...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário ao aluno, em uma fala *com ele*. (FREIRE, 2011, p. 111. Grifos do autor.)

A despeito da minha apreensão quanto à maneira como o curso seria conduzido, por mim e com eles (as), afinal, não era minha disciplina de formação, esse desabafo perpetrado

pelos (as) estudantes me levou a pensar que poderíamos construir, de forma conjunta, uma experiência que fizesse sentido para eles e para mim. Para isso, optei por conversar com a turma sobre as questões associadas à minha habilitação para a disciplina, buscando entender o que eles esperavam das aulas de Filosofia. “É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado”. (FREIRE, 2011, p. 114). Apesar do meu esforço, não tive muito retorno da parte deles (as), o que me levava novamente ao lugar de receio quanto aos encaminhamentos das aulas.

Em momentos como este, que não são característica exclusiva da minha experiência docente, antes, perpassam a realidade de muitos (as) professores (as), era fundamental alinhar meus pensamentos à minha trajetória, tendo em vista que dez anos de magistério eram capazes de alimentar minhas expectativas com a segurança necessária de quem não está apenas habilitada para preparar uma aula (por conta de um cálculo de horas de disciplinas cursadas na graduação): o chão da escola, esse cotidiano bastante específico é, também, formativo e garantidor de um viés de operação intelectual associada à produção do que viriam a ser essas aulas, mesmo que a novidade da disciplina oferecesse alguma hesitação por conta do desafio de dominar, ainda sem dominar propriamente, a temática que a envolvia.

Se assumirmos o postulado de que os professores (as) são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores (as) de produção deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor (...) um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação. (TARDIF, 2014, pp. 234-235)

No início do mês de maio, precisamente no dia 4, um domingo, eu me preparava para dormir (por volta das 23h30'), e estava um tanto desconfortável por saber que os primeiros tempos de aula do dia seguinte seriam custosos: apesar de se tratar daquela turma que me parecia desejar ser ouvida atentamente, na mesma medida, e durante quase três meses, aqueles (as) jovens habituaram-se a chegar à escola às 7h e dormir até 8h40', quando, enfim, começariam suas aulas da semana. Além disso, no dia 5, inauguraríamos nosso primeiro conteúdo formal adequado à série: Razão e Sensibilidade.

Enquanto o sono não vinha, escolhi zapear no Instagram para passar o tempo. Uma publicação, em especial, me chamou a atenção: era uma foto do cantor Tiago Iorc, sem

qualquer legenda ou explicação⁵². Eu sabia, pela relação com meus (minhas) alunos (as), que ele estava afastado das redes sociais havia pouco mais de um ano. Segundo o próprio cantor, optava por se “ausentar dessa nossa vida instagrâmica que nos consome e me permitir viver sem calcular tanto, me descobrir em novos medos, voltar a ter certeza do que é improvável.”⁵³ Fui buscar o que estava acontecendo, e descobri que ele estava, no dia 5 de maio de 2019, retornando às redes, e não apenas isso: através dessa postagem, ocorria o lançamento de um álbum novo, em todas as plataformas digitais, com treze músicas e seus respectivos clipes. Chamava-se *Reconstrução*. Eu decidi ouvir, por curiosidade. Já passava da meia-noite.

Na primeira música, nos primeiros versos, meu pensamento se organizou modificando a aula que ministraria em algumas horas: decidi que o curso de Filosofia para o terceiro ano seria iniciado com uma canção do Tiago – *Desconstrução*. Ainda na madrugada, me peguei pensando sobre os tópicos relativos ao conteúdo que deveria trabalhar. Como listei no início deste capítulo, o último deles, inserido no conteúdo que corresponderia ao primeiro bimestre, dirige-se para a elaboração de uma reflexão acerca da construção autobiográfica. Parecia-me uma grande oportunidade observar, durante uma aula com mídia, como esses (as) alunos (as) se percebiam enquanto seres que existem e agem no mundo.

Nas primeiras horas dessa segunda-feira, portanto, eu repensei toda a aula. É preciso sublinhar o quanto esse movimento é significativo e integrante da prática docente, quando esta é comprometida não com a mera repetição ou transmissão de conhecimento, antes, e ao contrário, encontra-se imiscuída na criação das possibilidades para que ele seja produzido, como afirmou Paulo Freire. Mesmo que exista o professor que, por descuido ou desmotivação, não busque inovações para abordar e construir aulas que reflitam seu acúmulo de experiência com o passar do tempo, quero crer que somos muitos (as) os (as) professores (as) interessados (as) em dar novo fôlego à ação docente, incrementando as aulas com as novidades que conseguimos captar a partir do nosso próprio modo de ser e estar no mundo. “A aula [...] é criação sempre em curso, que permanentemente renova um objeto de estudo em decorrência [...] de outras experiências vividas” (MATTOS, 2006, p. 24).

Meu pensamento se dirigiu para construir uma experiência que se pretendia sensorial; esbocei algumas etapas, que descrevo agora:

⁵² Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BxES8cQFzPB/>. Acesso em 12/07/2020.

⁵³ Disponível em: <https://www.otvfoco.com.br/tiago-iorc-se-afasta-das-redes-sociais-e-explica-motivo-principal/>. Acesso em 12/02/2020.

- 1ª etapa: através de uma roda de conversa, os (as) alunos (as) me contariam como era a relação que tinham com a internet e uso de redes sociais⁵⁴.
- 2ª etapa: esses (as) estudantes receberiam a letra da música impressa, e a leriam em silêncio, compartilhando, após a leitura, suas impressões.
- 3ª etapa: de olhos fechados, os alunos (as) ouviriam a música, para, na esteira dessa ação, dividirem suas sensações com a turma.
- 4ª etapa: os estudantes assistiriam ao clipe.

Como resultado de todo esse movimento, a tarefa de casa seria a elaboração de algum registro – texto ou imagem – que fosse capaz de amalgamar os sentimentos que, eu imaginava, viveriam na aula. Convivendo com adolescentes, especialmente nos tempos atuais, eu não tinha dúvidas de que essa proposta os mobilizaria de alguma forma, uma vez que se tratava de uma aula – de Filosofia, construída pela professora de História – fora dos padrões que eles (as) estavam habituados (as), e para a qual nem eu me sentia tão preparada assim, mas o desafio estava posto⁵⁵.

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos. (FREIRE, 2011, p. 70)

Manhã de segunda-feira, dia 5 de maio de 2019, 7h. Eu adentrei a sala com uma xícara de café e a certeza de que não haveria aluno que conseguisse dormir naquela aula – “Sua aula é assim um desafio e não uma ‘cantiga de ninar’. Seus alunos (as) *cansam*, não *dormem*. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, duas dúvidas, suas incertezas” (FREIRE, 2011, p. 84. Grifos do autor). Após o bom dia habitual, e a chamada, pedi que se organizassem em um círculo, pois faríamos um debate. Uma vez reorganizados, conversamos, durante cerca de 30 minutos, sobre a forma como eles (as) se relacionavam com as redes sociais, e os relatos foram surpreendentes! Muitos (as) deles (as) se sentiam aprisionados (as), em sofrimento, escondendo-se do julgamento de seus pais ou parentes mais próximos, porque, em alguns casos, só poderiam ser quem eram⁵⁶,

⁵⁴ À época da execução da aula, meu projeto para essa dissertação assentava-se muito mais na elaboração de uma reflexão sobre usos de tecnologia associados de forma complementar as aulas de História.

⁵⁵ A letra da canção e seu clipe da música estão disponíveis em:

<https://www.youtube.com/watch?v=UXTYErYEXsk>. Acesso em 12/07/2020.

⁵⁶ Nessa turma, alguns alunos (as) eram gays ou lésbicas, mas não podiam exercer sua sexualidade da forma que gostariam por conta dos desenhos familiares que não favoreciam essa liberdade.

verdadeiramente, nas redes. Mais à frente, farei uma análise mais detida, e teórica, de algumas dessas falas/imagens, cuja sistematização teve início durante a aula⁵⁷.

Após a primeira fase, entreguei a cada um (a) deles (as) a letra da música em formato impresso, num papel dobrado. Todos deveriam abrir juntos, ler simultaneamente e em silêncio, para comentarmos em seguida. Minutos de silêncio durante a leitura, longos minutos de silêncio após. Silêncios em camadas sobrepostas, como se faltasse ar para todos no espaço que ocupávamos juntos. Silêncio dos que dizem, e dizem muito.

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure “entrar” no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com *comunicar* e não com fazer puros *comunicados*, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. (FREIRE, 2011, p. 115. Grifos do autor).

Não interromper foi uma escolha, afinal, o processo era deles (as). Precisavam acessar suas subjetividades, seus eus que não ficam expostos ao olhar mais superficial. Algum tempo passado, alguns (algumas) alunos (as), ainda tímidos (as), que se aventuraram a comentar. De um momento para outro, as falas tomaram proporção de um novo debate. E debate entre eles (as). A condução, dessa vez, não era minha: eles (as) colocavam questões, inclusive para mim, sobre como eu me via no contexto da canção, como havia sido minha adolescência – afinal, eles sabiam que eu fui adolescente num período diferente do deles –, como era minha relação com meus pais (a “Susanna de 16 anos, sabe, professora?”), como era a vida sem rede social. Foi um momento muito rico e inesperado. Eu sei que há quem discorde, mas para mim é inegociável: nada melhor que uma turma com alunos (as) bastante acordados (as), curiosos (as), insubmissos (as), provocadores (as), e não menos respeitosos (as) por isso.

Com alguma dificuldade para encerrar esse momento, e dar sequência à atividade – todos (as) estavam muito empolgados (as) com os pontos levantados na conversa, e não sabiam que a aula não acabava no debate –, pedi que abaixassem suas cabeças e fechassem os olhos. E, bom, nada mais desafiador que acalmar ânimos exaltados após algo tão positivo. Passamos à etapa da audição da música. Eles (Elas) foram orientados (as) a prestar atenção às imagens que viessem à mente para me contarem ao final. Um novo momento de silêncio dos

⁵⁷ Infelizmente, a conversa que aconteceu nessa primeira parte da aula não teve nenhum registro. Como se tratava, no meu planejamento inicial, de construir oralmente a entrada para a música, não imaginei que as falas seriam tão reveladoras (aquela ainda era uma turma relativamente desconhecida para mim) e, no momento em que a aula aconteceu, a empolgação impediu que eu me mobilizasse para registrar o que ouvi. Então, apesar dos primeiros registros terem ocorrido durante a aula, pedi que deixassem a reflexão amadurecer alguns dias, e o texto com as impressões deveria ser entregue apenas na aula seguinte, para que pudessem acrescentar algo que surgisse depois da aula, por exemplo.

(as) alunos (as), apesar do som que invadia e tomava a sala de aula. Eles (Elas) sequer se mexiam. Com o fim da canção, e diferente do momento anterior, uma torrente de opiniões se formou: todos (as) queriam falar ao mesmo tempo o que haviam sentido. Depressão foi uma palavra que apareceu muito, além da questão do gênero (uma vez que a personagem mencionada na composição é chamada de menina) e das violências às quais as mulheres são submetidas, a opressão provocada pelas redes sociais, o uso de internet como vício, tudo isso foi trazido por aqueles estudantes – trata-se, portanto, de uma reflexão sobre o uso da internet na contemporaneidade, onde é possível observar estudantes integrantes da Geração Z refletindo sobre si. Parecia que estávamos há muito tempo juntos, mas apenas passava um pouco das 8h da manhã.

Devido a questões de infraestrutura, não pudemos assistir ao clipe – como a ideia da aula me surgiu na madrugada de domingo para segunda, e equipamentos como computador e datashow são muito escassos na escola onde desenvolvi essa atividade, e demandam agendamento prévio com muita antecedência, essa etapa ficou inviável. Mas enviei a eles o link do vídeo e pedi que assistissem em casa ou após a aula. Sugeri que, para o próximo encontro, cada um deles (as) trouxesse ou enviasse para mim, pelo grupo do whatsapp da turma, uma imagem que condensasse a relação que tinham com a internet e o que sentiram ou experienciaram com essa aula de Filosofia. Na próxima seção, alguns dos materiais produzidos pelos (as) estudantes serão analisados com mais vagar.

8h40'. Ao encerrar a atividade, e me despedir da turma, ouvi uma aluna dizer: “Caramba! Que aula foi essa?!” Se o que construímos naquele dia foi uma aula de Filosofia, eu também me perguntava. Até hoje, não tenho certeza se desenvolvo propriamente aulas de Filosofia, quem sabe aulas de Filosofia misturadas com História, ou ainda, outra coisa que não sei nomear. Eu estava diante do que Ilmar de Mattos chamou de “o novo e o desconhecido [que] se constituem em objeto de ensino oportunidade de aprendizagem, a um só tempo” (MATTOS, 2006, p. 18. Grifo nosso). Complemento essa ideia com Paulo Freire:

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à assunção do educando por si mesmo. (FREIRE, 2011, p. 43)

Apesar de todo esse processo ter se desenrolado em meio a aulas de Filosofia, não posso deixar de afirmar que foi o meu lugar de professora de História que contribuiu para que essa atividade se organizasse e pudesse ocorrer. Foi o desejo de aproximar o conhecimento

(histórico) escolar da vida dos (das) meus (minhas) alunos (as), apoiado na premissa pessoal de que para fazer sentido é preciso fazer sentir, que dirigiu todos os movimentos que fiz, uma vez que o tratamento das mudanças – das pessoas, do tempo, das ações – integra o escopo da minha disciplina, oportunizando olhar para elas não como situações provisórias, mas como elementos constitutivos da experiência humana no mundo.

Esse deslocamento disciplinar, ou seja, a contingência de vir a ser professora de Filosofia, mesmo não sendo especialista, e construir um curso a partir da minha trajetória enquanto docente formada em/pela História, apresentou-se enquanto mudança significativa e formativa para a Susanna pessoa, professora, pesquisadora e ouvinte dos seus alunos (as). Inegavelmente, foi um passo decisivo para conferir robustez à ideia de autoria compartilhada nas aulas, que necessariamente conflui com o processo de humanização dos seres, tão caro à História.

3.1 “Singularidades em ruína”⁵⁸: aula como cena de reconhecimento de uma existência precária

Ainda que afirmemos que cada turma é diferente entre si, e saibamos que essa é uma verdade poderosa, na prática, muitas vezes, acabamos por uniformizar a elaboração das aulas em função da rotina que todo (a) professor (a) conhece bem: é comum que o trabalho se estenda para mais de uma escola, cada uma com calendário próprio, materiais didáticos por vezes diferenciados, séries diferentes e outras demandas que não preciso pormenorizar. Não é muito difícil pensar em construir aulas iguais para turmas cujas séries sejam as mesmas, a fim de fazer sobrar algum tempo para outra tarefa. Sabemos, no entanto, que o desenrolar da experiência em sala de aula confere a cada encontro o ingrediente inimitável: seja algum questionamento, maior ou menor interesse por parte dos (as) estudantes, contribuições deles (as) com suas experiências, enfim, sempre há o que faça as aulas diferirem entre si.

Penso que o ingrediente principal, capaz de garantir a necessária assimetria entre os encontros na escola, seja o (a) aluno (a), e não apenas a condução dada pelo (a) professor (a). Ao escrever isso, penso um pouco nos famosos versos de Paulinho da Viola: “não sou eu

⁵⁸ Verso da música “Desconstrução”, de Tiago Iorc, já referenciada.

quem me navega, quem me navega é o mar”⁵⁹. Insisto em afirmar que o tom de uma aula não depende exclusivamente do (a) professor (a) que a desenvolve. É preciso que os (as) estudantes entrem no barco conosco, do contrário, permanecemos presos à areia. E isso aconteceu.

A atividade que venho analisando neste capítulo não foi realizada apenas na turma X. Outras duas turmas, igualmente de 3º ano, para as quais eu respondia como professora de História e Filosofia, foram apresentadas à experiência da aula com a música do Tiago Iorc, e os resultados foram bastante diferenciados. Numa delas – aqui identificada por L –, o efeito da aula nem pode ser chamado assim, especialmente pelo que me provocou. Para além da sucessão de problemas – caixa de som que não funcionou, alunos (as) completamente silenciosos (as), desinteressados (as), detestando a música, alguns (algumas) dormindo –, a atividade foi interrompida pelos (as) próprios (as) estudantes, ao meio-dia.

Independente do que estava acontecendo em sala, quando o sinal de encerramento do turno tocou, um grupo de estudantes se levantou e pediu para sair. Precisavam almoçar para seguir em direção aos seus empregos. Eu ainda tentava fazer o barco sair da areia, ao mesmo passo em que meus (minhas) companheiros (as) de jornada já o haviam abandonado sem que eu tivesse percebido. Fiquei me perguntando que país é esse em que os (as) alunos (as) são levados a escolher entre almoçar ou finalizar uma aula de Filosofia. Mas, ao fim, o fato é que eu estava por demais empolgada com a atividade, e eles (as) apenas não se interessaram por ela. Os motivos para isso são muitos, imagino, mas o fundo da questão é esse mesmo: há o inimitável entre uma sala de aula e outra. Por mais que tentemos, sempre haverá algo que marque a distinção entre as turmas.

Isso ficou claro nas respostas imediatas dadas pelas turmas durante as aulas, mas também é possível avaliar a partir dos registros das atividades que os (as) alunos (as) apresentaram. Da turma X, tenho textos e imagens que irei analisar à frente; da turma L, nenhum registro. Ainda que eu tenha agendado essa atividade como avaliativa – o que significa dizer que atribuí à ela alguma pontuação –, não tive qualquer retorno materializado. Esse comportamento pode apontar para diversas considerações, mas vou me ater ao que venho tentando defender nessa dissertação: quando um (a) professor (a) decide compartilhar a autoria da aula com seus alunos (as), é preciso estar disposto (a) a compreender que o seria lido, anteriormente, como rebeldia, negação, desinteresse, é ponto de partida para o diálogo

⁵⁹ Para saber mais sobre o cantor, ver: <http://dicionariompb.com.br/paulinho-da-viola/biografia>. Para acessar a letra da música, ver: <http://www.tribunadainternet.com.br/nao-sou-eu-quem-me-navega-quem-me-navega-e-o-mar/>.

aberto, honesto e necessário à construção da “aula como texto” que interesse ao (à) aluno (a)-leitor (a).

Retomando a experiência vivida com a turma X, quero iniciar a análise dos materiais produzidos pelos (as) estudantes. Primeiro, vamos passar a uma etapa visual, onde serão apresentadas as imagens escolhidas pelos (as) alunos (as) para dar conta da tarefa de casa que eu propus ao final da aula – recuperando: eles (as) deveriam apresentar alguma imagem ou texto que pudesse combinar a vivência em sala e a relação deles, adolescentes e jovens, com as redes sociais e internet. Para quem não pudesse ou quisesse utilizar imagem, a sugestão foi elaborar textos em que o posicionamento do estudante estivesse presente. Portanto, a segunda etapa dessa análise será a dos registros escritos.

Peço ao (à) leitor (a) que observe atentamente cada uma das imagens a seguir⁶⁰:

Figura 12 - Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social



Figura 13 - Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social



⁶⁰ Importa explicar que as figuras 12 a 35 não possuem fontes identificadas nesta dissertação em função da forma como chegaram até mim: autorizei que fossem enviadas para o grupo da turma que mantínhamos num aplicativo de troca de mensagens instantâneas, e por se tratar de tarefa que considerei, no momento, espontânea, não solicitei que a origem das imagens fosse apontada.

Figura 14 - Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social



Figura 15 - Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social



Figura 16 - Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social



Figura 17 - Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social



Figura 18 - Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social



Figura 19 - Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social

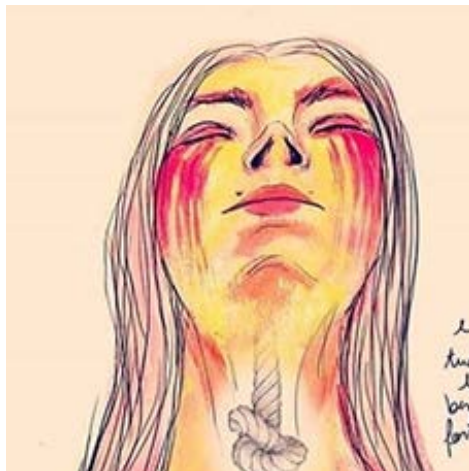


Figura 20 - Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social



Figura 21 – Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social



Figura 22 – Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social



Figura 23 - Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social



Figura 24 - Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social



Figura 25 – Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social



Figura 26 - Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social



Figura 27 - Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social



Figura 28 - Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social

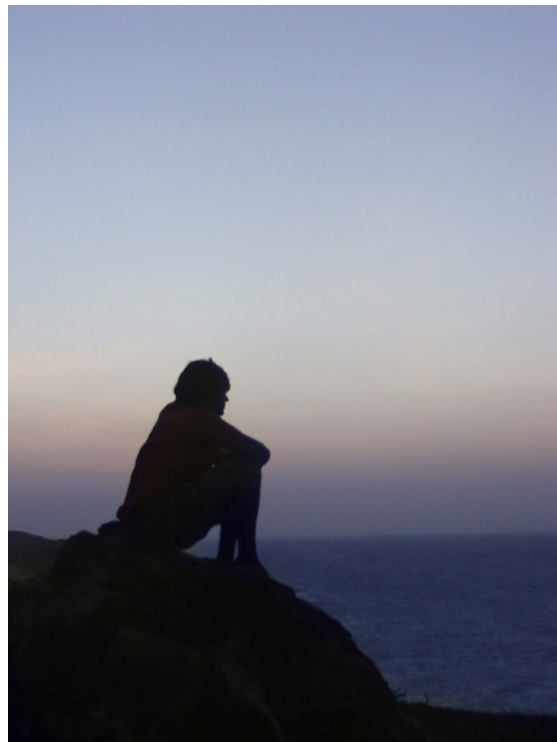


Figura 29 - Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social



Figura 30 - Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social



Figura 31 - Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social



Figura 32 - Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social



Figura 33 - Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social



O movimento que cada um (a) dos (as) estudantes fez ao selecionar essas representações de si, em consonância com a letra da música *Desconstrução* e com o seu modo de ser e agir na internet / redes sociais, é revelador, na medida em que desnuda um cenário que se não é sabido por nós – uma vez que a fase em que estão esses indivíduos, a adolescência, já é, por si mesma, um estágio suficientemente difícil de ser enfrentado –, é imaginado: a maneira como vivem o mundo hiperconectado da internet aponta para marcas significativas em sua formação enquanto sujeitos.

Apesar da aparente normalidade com a qual escrevo essas linhas, confesso minha surpresa ao receber esse material. No caso dos textos, que analisarei mais à frente, há alguns relatos menos densos. Ao contrário das imagens; todas, sem exceção, revelam um peso em ser e existir no mundo que pode ser lido por alguns como dramaticidade característica da vivência adolescente, com seus rompantes e urgências características. Opto por fazer uma leitura diferenciada desse comportamento, que veio à tona não por vontade própria dos (as) estudantes, mas enquanto consequência de uma ação educativa.

Para tanto, farei uso de algumas das proposições elaboradas pela filósofa Judith Butler, nos livros “Vida Precária” e “Quadros de Guerra”, nas quais ela tece reflexões acerca da questão do reconhecimento da alteridade, e, por isso, do reconhecimento de si, apontando para um certo modo de construção do discurso de representação do outro, de forma a discutir os

processos de humanização e desumanização que podem vincular a nossa existência à desse outro através de um pressuposto ético.

A estrutura do discurso é importante para a compreensão de como a autoridade moral é introduzida e sustentada se concordarmos com o fato de que o discurso está presente não apenas quando nos reportamos ao *Outro*, mas que, de alguma forma, passamos a existir no momento em que o discurso nos alcança, e que algo de nossa existência se prova precária quando esse discurso falha em nos convencer. (BUTLER, 2011, p. 15. Grifo da autora.)

É dessa forma que, do ponto de vista dessa autora, se dá a nossa formação e entendimento enquanto sujeitos: a partir do reconhecimento que é engendrado no movimento de entender e ser entendido por alguém a quem identificamos como outro. Portanto, é através do discurso que se revela a dimensão relacional da constituição do pressuposto de alteridade mobilizado por Butler, uma vez que, constitutivamente, nos reconhecemos enquanto alguém a partir da ideia de outro, ou de ser outro.

É curioso ver emergir dessa aula resultados tão permeados por sofrimento. Certamente quem me lê pode pensar que, da forma como a aula foi elaborada, as respostas não poderiam ser outras, afinal, a música escolhida trata de uma série de dores. No entanto, minha leitura, novamente, é diferenciada: se é verdadeira a afirmação, com a qual opera grande parte do senso comum, de que jovens e adolescentes fazem uso das redes sociais apenas para entretenimento, distração e lazer, ou para buscar respostas de tarefas escolares, a partir do exercício proposto na aula ficou claro que o movimento desses (as) estudantes apontava para uma imagem diferente da que se erigiu em torno deles (as).

Através de suas respostas – considerando as imagens ora apresentadas –, fica patente que as redes sociais funcionam para eles (as) não somente para os fins mencionados acima, mas operam enquanto situações que levam esses sujeitos a pensarem sobre si mesmos, nesse caso, a pensarem sobre como buscam se apresentar para alguém (que vai acessar o seu perfil), ou sobre como responder acerca de quem são e do que querem mostrar para o mundo.

Nesse caso, e na minha interpretação, o que vaza pelas margens da imagem atribuída ao (à) adolescente/jovem hiperconectado (a), e com a qual dialoga o senso comum, é a falha da imagem, ou uma espécie de ruptura com essa abordagem superficial. Tal compreensão advém de uma leitura unilateral de quem, de fora e com suas próprias lentes, observa o uso de redes sociais por este público, sem incluir a dimensão relacional e dialógica que faria emergir se não a verdade, porque não se pode afirmar que há uma única verdade nessa situação, antes,

traria à tona o enquadramento através do qual esse (a) estudante se percebe, se pensa e se constrói enquanto ser para o outro que o vê. A esse respeito, cito Judith Butler:

Quando um quadro é emoldurado, diversas maneiras de intervir ou ampliar a imagem podem estar em jogo. Mas a moldura tende a funcionar, mesmo de uma forma minimalista, como um embelezamento editorial da imagem, se não como um autocomentário sobre a história da própria moldura. [...] questionar a moldura significa mostrar que ela nunca conteve de fato a cena a que se propunha ilustrar, que já havia algo de fora, que tornava o próprio sentido de dentro possível, reconhecível. A moldura nunca determinou realmente, de forma precisa o que vemos, pensamos, reconhecemos e apreendemos. Algo ultrapassa a moldura que atrapalha nosso senso de realidade; em outras palavras, algo acontece que não se ajusta à nossa compreensão estabelecida das coisas. (BUTLER, 2019, pp. 23-24)

É nesse ponto em que vejo, ao menos nesse contexto – talvez não difira tanto para outros contextos quando o assunto é juventude hiperconectada –, as novas possibilidades interpretativas desse argumento já apresentado. Claro que o mundo da internet oferece muitas alternativas (boas e ruins) à vida real, que nunca é um lugar de repouso e calma, especialmente se se considerar o recorte da adolescência/juventude; e está posto, também, que o uso conferido por esses (as) estudantes às redes sociais flerta com questões mais sérias e profundas, subjetivas, criando novos enquadramentos de si, do outro, do mundo ao alcance dos dedos, mas não apenas.

No que concerne ao registro midiático realizado através de imagens – de guerra –, Judith Butler aponta para a existência de um “rosto desfigurado” (BUTLER, 2011, p. 26) como sendo uma consequência representacional da própria guerra. As cenas escolhidas pelos (as) estudantes portam essa desfiguração; não de um rosto, apenas, mas de si, indicando a existência de alguma deformidade nesse ser que se deu a ver a partir de uma aula pautada pela imprevisibilidade dos resultados, característica comum a todas as aulas, diga-se.

[...] se nós iremos nos entender enquanto interpelados de alguma maneira por e nessas imagens, é precisamente como o observador não representado, aquele que olha de fora, aquele que não é capturado por imagem alguma, mas cujo papel é capturar e subjugar, se não eviscerar, as imagens à mão. (BUTLER, 2011, p. 26)

Acima, na listagem total das imagens enviadas a mim pelos (as) alunos (as), uma delas é esta:

Figura 34 - Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social



Para a minha surpresa, novamente, essa imagem não é apenas o que parece. E isso é a metáfora perfeita para o argumento que venho construindo ao longo desta dissertação: assim como as perguntas que os (as) alunos (as) nos fazem nem sempre apontam somente para o desejo de uma resposta memorizável, esses sujeitos com os quais nos relacionamos no espaço escolar não precisam caber nos rótulos que lhes são frequentemente atribuídos – seja na sala de aula, seja nas redes sociais, para o bem e para o mal.

Enquanto conversava com o amigo que me auxiliou no tratamento das imagens que utilizo nesta seção, Felipe Miranda, ele descobriu que essa cena, na verdade, era um recorte (um print) ⁶¹, ou, para usarmos o conceito da Butler, um enquadramento intencional de outra cena, que disponho abaixo:

Figura 34 - Imagem sobre percepção individual quanto ao uso de rede social



⁶¹ Originalmente, o que o aluno me apresentou como imagem, era, na verdade, um GIF animado, que vem a ser o seguinte: “Na forma mais simples da definição, GIF é um formato de imagem, assim como JPG e PNG, por exemplo. Ele pode ser usado para imagens estáticas ou imagens animadas, porém o GIF não é, de fato, um vídeo. Além de não ter áudio, ele é uma junção de imagens de baixa compressão que, quando passadas, dão a sensação de movimento”. Disponível em: <https://canaltech.com.br/software/o-que-e-gif-e-como-usa-lo/>. Acesso em 31/10/2020. Para ver o GIF, acesse: https://i2.wp.com/followthecolours.com.br/wp-content/uploads/2018/09/tumblr_pe2be67HXo1wo2a1ao1_500.gif?resize=500%2C708&ssl=1

Existe, na minha compreensão, uma doçura, revelada a partir do movimento das borboletas saindo do buraco no corpo da personagem, que foi conscientemente anulada no momento em que o (a) estudante fez a escolha por recortar a cena que lhe interessava, a fim de cumprir a tarefa solicitada por mim – indicar a relação entre a aula, seus sentimentos e sua relação com as redes sociais.

Numa apropriação bastante particular a respeito dos apontamentos de Judith Butler, que versam, entre outras coisas, sobre a circulação de fotos de guerra (temática em torno da qual constrói os argumentos presentes em “Quadros de Guerra”), gosto de pensar que a intenção do (a) meu (minha) aluno (a), ao selecionar a parte da imagem que indica um vazio, ainda que na versão completa o GIF não carregasse apenas essa ideia, é vazada pela descoberta de que havia mais para ver do que apenas o que ele quis mostrar.

Embora a imagem seguramente chegue em novos contextos, também cria novos contextos em virtude dessa chegada, convertendo-se em parte do mesmo processo por meio do qual novos contextos são delimitados e formados. [...] Essa mesma capacidade de circular [das imagens] é parte do que é destruído (e se esse fato acaba “vazando, o relato sobre o ato destrutivo circula no lugar do que foi destruído). O que “escapa ao controle” é precisamente o que escapa ao contexto que enquadra o acontecimento, a imagem [...] Em outras palavras, o enquadramento não mantém nada integralmente em um lugar, mas ele mesmo se torna uma espécie de rompimento perpétuo, sujeito a uma lógica temporal de acordo com a qual se desloca de um lugar para outro. (BUTLER, 2019, pp. 24-26).

Entendo que essa descoberta da camada escondida da imagem enriquece o trabalho e reforça a ideia da precariedade, argumento importante de Judith Butler, uma vez que, a despeito das possibilidades disponíveis, todos os estudantes da turma X que optaram por utilizar imagens – foram 22 alunos (as) –, escolheram as que referenciassem (suas) vulnerabilidades diante do quadro de vida hiperconectada. Dentre os 12 alunos (as) que optaram por relatos escritos, apenas três deles apontam, não sem ressalvas, uma boa relação com a internet. Reproduzo abaixo parte dos seus relatos:

Aluno K: “Minha relação com a internet é bem prática. Utilizo para estudo, entretenimento, comunicação e trabalho. Vejo a internet como um mundo de possibilidade, pode-se aprender e interagir com pessoas do mundo inteiro. Também existe um lado ruim, com a facilitação do acesso e troca de informação, acaba ocorrendo uma sobrecarga, gerando ansiedade”.

Aluna L: “Minha relação com a internet nunca teve algo ruim, sempre usei como algo para passar o tempo, fazer amigos e postar algo engraçado. Eu uso mais o Twitter, Instagram e

Whatsapp, o Facebook parei há muito tempo, pois o conteúdo não me agradava mais, muitas pessoas preconceituosas e com mente fechada”.

Aluna G: “A internet acalma minha ansiedade, nela posso ser uma versão de mim que eu gosto mais, lá eu posso ser quem eu realmente quero ser”.

A possibilidade de atrelar a ideia de precariedade à relação dos (as) meus (minhas) alunos (as) com a hiperconexão fomentada pela internet passa por entender como funciona esse argumento. Para Butler:

A precariedade implica viver socialmente, isto é, o fato de que a vida de alguém está sempre, de alguma forma, nas mãos do outro. Isso implica estarmos expostos não somente àqueles que conhecemos, mas também àqueles que não conhecemos, isto é, dependemos das pessoas que conhecemos, das que conhecemos superficialmente e das que desconhecemos totalmente. Reciprocamente, isso significa que nos são impingidas a exposição e a dependência dos outros, que, em sua maioria, permanecem anônimos. (BUTLER, 2019, p. 31)

Uma das formas de pensar os contornos das relações que estabelecemos com nossos (as) alunos (as), na escola, pode ser vinculada à noção de precariedade, uma vez que, nesse contexto, tanto não escolhemos quais estudantes estarão em nossas salas de aula, como também não somos escolhidos (as) por eles, no entanto, estamos bilateralmente expostos a esta relação de alteridade – “aquilo que nos vincula moralmente tem a ver com como o discurso do Outro se dirige a nós de maneira que não podemos evitá-lo ou mesmo dele desviar” (BUTLER, 2011, p. 15).

Enquanto desdobramento da argumentação sobre a precariedade, Butler se vale do exemplo do nascimento (de uma pessoa) como sendo, por definição, precário, uma vez que a sobrevivência de uma nova vida depende do cuidado de uma rede de apoio, do contrário, pode morrer. E é exatamente por isso que é preciso cuidar dessa nova vida: para que ela sobreviva. A condição essencialmente precária de uma vida, portanto, se dá na medida em que esta é ontologicamente entendida como vulnerável, uma vez que pode deixar de existir a qualquer momento – no caso da situação mobilizada aqui, basta que o cuidado à vida recém-nascida seja retirado para que esta seja perdida.

Esse encadeamento substantiva fundamentalmente as conexões que vivenciamos nos espaços escolares: somos, professores (as) e estudantes, dependentes do cuidado mútuo para que a relação estabelecida “antes mesmo de formarmos nossa vontade” (BUTLER, 2011, p. 15) sobreviva. E reside nessa ação – cuidar – quando ela inexistente ou acontece, o efeito de uma

concepção de distanciamento (violência ética) ou de aproximação (responsabilidade ética), respectivamente. Em outras palavras: os vínculos estabelecidos a partir das relações com o outro, que permeiam nosso ser e estar no mundo – em destaque aqueles forjados entre docentes e discentes, que nos interessam mais de perto –, são precários, nesse contexto relacional, na medida em que refletem características de humanização (“poderia ser eu no lugar desse outro”) ou de desumanização (“ele (a) é apenas mais um”).

Assim, a conclusão não é que tudo que pode morrer ou está sujeito à destruição (i.e., todos os processos da vida) impõe uma obrigação de preservar a vida. Mas uma obrigação, com efeito, surge do fato de que somos, por assim dizer, seres sociais desde o começo, dependentes do que está fora de nós, dos outros, de instituições e de ambientes sustentados e sustentáveis, razão pela qual somos, nesse sentido, precários. [...] Onde uma vida não tem nenhuma chance de florescer é onde devemos nos esforçar para melhorar as condições de vida. (BUTLER, 2019, pp. 42-43)

É importante afirmar que, do ponto de vista de Judith Butler, não existe apenas a precariedade relacional, apreendida a partir do suposto de alteridade. Ela assinala a existência de uma condição política de precariedade, na qual alguns corpos (reconhecidos como vidas) correm mais risco de deixar de existir do que outros. Esse enquadramento (quais corpos são tratados como mais/menos vulneráveis) está em constante disputa, uma vez que, por exemplo, condições desiguais de trabalho fomentam condições desiguais de existência nas sociedades, resultando em reconhecimentos desiguais de identidades. Essa desigualdade é produzida pela conjuntura política que situa determinados grupos de pessoas como mais/menos vulneráveis, portanto, mais/menos precários⁶².

Retomando os relatos dos (as) estudantes: é bastante comum a queixa acerca da “vida perfeita” que as redes sociais comportam ou demandam que se tenha. Esse tipo de reclamação não apareceu somente nos materiais que eles elaboraram a partir da minha aula, mas se trata de uma constatação comum entre aqueles (as) que se utilizam de internet e redes sociais⁶³. A essa discussão, acrescento o ingrediente das “imagens triunfalistas” que, na construção de Butler, “nos dão a ideia do humano com quem devemos nos identificar” (BUTLER, 2011, p. 27). Para ela,

⁶² Cf. BUTLER, Judith. *Vida precária: os poderes do luto e da violência* [tradução Andreas Lieber; revisão técnica Carla Rodrigues]. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. BUTLER, Judith. *Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?* [tradução de Sérgio Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha; revisão de tradução de Marina Vargas; revisão técnica de Carla Rodrigues]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

⁶³ A instituição de saúde pública do Reino Unido, Royal Society for Public Health (RSPH), publicou em maio de 2017 um relatório, intitulado “Social media and young people’s mental health and wellbeing”, que trata dos efeitos positivos ou nocivos à saúde humana quando o assunto é uso de redes sociais entre adolescentes e jovens. Disponível em: <https://www.rsph.org.uk/static/uploaded/d125b27c-0b62-41c5-a2c0155a8887cd01.pdf> Acesso em 02/11/2020.

[...] a identificação sempre se baseia na diferença que busca superar, e seu propósito é alcançado apenas por meio da reintrodução da diferença que ela [a diferença] alega ter feito desaparecer. Aquele com quem me identifico não sou eu e esse “não sendo eu” é a condição da identificação. (BUTLER, 2011, p. 27. Grifo nosso.)

Ainda que a internet e as redes sociais sejam um mundo composto, este consegue amalgamar diversos elementos que apontam para determinados padrões distantes do que acontece fora das telas. Nesse lugar – os (as) estudantes o nomeiam como sendo “vida real”, mas, em muitos momentos, funciona estritamente como bastidores das cenas que serão emolduradas em perfis e fotografias a serem postadas –, a imagem triunfalista dialoga com a diferença, fazendo mirar aquilo que não se tem (o corpo perfeito, o cabelo da atriz, a viagem dos sonhos, o salário de certo jogador de futebol, o carro do ano), deixando rapidamente de estimular o alcance de um objetivo ou sonho, e passando a funcionar como aprisionamento do que não se realiza, sem, necessariamente, fomentar a reflexão acerca das condições impeditivas para alcançar o que se almeja. Nas palavras de Butler: “a imagem triunfalista pode comunicar uma impossível superação dessa diferença, uma forma de identificação que acredita ser obrigada a superar a diferença que é a condição de sua própria possibilidade” (BUTLER, 2011, p. 28)

O autor da canção, mobilizada para a atividade da aula, indicou a mesma sensação de incômodo quanto aos aprisionamentos digitais que o alcançaram no seu uso das redes, resultando na sua opção por afastar-se da internet. Há quem diga que se tratou de estratégia de marketing. Há quem aposte na verdade de seu discurso. Não faz parte da minha intenção perscrutar esse fato, mas, sim, observar a relação que meus (minhas) alunos (as) afirmaram possuir com as redes nesse contexto hiperconectado. Fica patente que elas não possuem, sob seus pontos de vista, apenas aspectos negativos, mas estes foram os que mais saltaram aos olhos nos relatos que fizeram. Cito-os:

Aluna I: “Na internet é o lugar onde todos são perfeitos, e quando eu vejo aqueles corpos de mulheres “perfeitas” me torturo, me julgo por não ser assim, fico triste, choro, mesmo sabendo que é uma realidade falsa.”

Aluna R1: “Muitas pessoas se escondem atrás do celular, ou até mesmo, tentam se encontrar nele, perdendo sua singularidade”.

Aluna A: “Esse trecho [da música] me faz refletir sobre o meu comportamento nas redes móveis, pois, sim, já me senti inferior às pessoas que via nas redes sociais, como o Instagram”.

Aluna V: “Essas partes da música que me mais me chamaram atenção, pois no meu ver é o que retrata atualmente a relação das pessoas (jovens) nas redes sociais, o querer curtida, o ego, os padrões”.

Aluna R2: “As pessoas comparam suas “vidas reais” com “vidas de internet, onde as outras pessoas mostram apenas a parte boa de suas vidas, conturbando assim a mente das pessoas, que acham que aquilo é uma verdade absoluta”.

Aluna R3: “Cheguei na escola adiantada, tem muita gente aqui. Mas eu não consigo socializar com ninguém. Decidi ficar no mundo digital para escapar da solidão. Engraçado, me sinto mais sozinha agora, com esse celular na mão. Chegaram os meus amigos... eu continuo no mundo virtual. A realidade é que hoje eu tô tão mal, que prefiro me esconder no celular pra não ser a chata deprimida da galera. (...) Me sinto muito culpada pelo tempo que perdi na internet.”

Aluna M: “A minha relação com a internet, sendo uma adolescente, é bastante complicada. Quando entre nesse mundo virtual, eu me sacrificava para ser como os outros jovens, principalmente aqueles são bem padrões. Também, de tanto me isolar acabei tendo depressão. Eu mal frequentava o colégio e ficava diariamente navegando na internet, achava que era meu refúgio (talvez era) mas era uma grande armadilha”.

Aluno N: “Pela música a gente entende que a garota tá com sérios problemas por causa das redes sociais, e sim, as redes sociais tem o seu lado OBSCURO, a internet é um lugar que dá muito medo.” (Grifo do estudante)

Todo esse processo da atividade, que durou cerca de 100 minutos, mas rende incontáveis frutos para a minha prática docente, resultou em questionamentos acerca das aulas que eu construo, e sobre como cada uma delas é reconstruída a partir da interação com meus (minhas) alunos (as). Se, por um lado, eu recebo a pergunta “para que serve a história?” como indicativo de curiosidade para orientação na vida prática, por outro, eu mesma tento entender

quem é o (a) aluno (a) que me indaga. Instigada por essas perguntas, busquei fazer o movimento inverso ao que examinei até aqui: se a rede social inquirir acerca de quem você é e o que você deseja mostrar de si ao outro, busquei saber dos (as) meus (minhas) alunos (as) quem eles, quando crianças, sonhavam em ser quando crescessem, uma vez que esse tempo estava posto. É sobre isso que trato na próxima seção.

3.2. “olho para o rosto dele [...] e tem uma expressão que é de quem não vai mais para lugar nenhum”⁶⁴: quando é preciso lembrar que o sonho é para todos

Trabalhar com adolescentes que cursam o Ensino Médio me apresentou necessidades novas em comparação com os (as) alunos (as) do Ensino Fundamental: enquanto estes (as), menores, tentavam entender o sentido das aulas na escola, aqueles (as) buscavam, de fato, encontrar algum sentido que os orientasse na vida prática, uma vez que, em pouco tempo, estariam fora da escola, adentrando o mundo adulto, do trabalho, da Universidade, das responsabilidades sobre si mesmos (as). Então, não apenas a pergunta “para que serve a história?” aparecia, mas carregava o complemento “na minha vida”.

Além da identificação associada à questão geracional, é importante situar que, nessa pesquisa, os (as) estudantes sobre os (as) quais lanço meu olhar, me ajudaram a entender a necessidade de operar com o ensino de história através da humanização, não só para pensar suas existências no mundo, como também para ajustar o tom de minhas aulas. Para que, deste modo, eles (as) se sentissem participantes ativos (as), vivos (as), diante de saberes que, sem o devido cuidado na abordagem, poderiam levá-los a não enxergar a centralidade daquele conhecimento para a constituição de suas formações individuais.

É por estarmos sendo este ser em permanente procura, curioso, “tomando distância” de si mesmo e da vida que porta; é por estarmos sendo este ser dado à aventura e à “paixão de conhecer”, para o que se faz indispensável a liberdade que, constituindo-se na luta por ela, só é possível porque, “programados”, não somos, porém, determinados; é por estarmos sendo assim que vimos nos vocacionando para a humanização e que temos na desumanização, fato concreto na história, a distorção da vocação. [...] É importante insistir em que, ao falar do “Ser Mais” ou da humanização como vocação ontológica do ser humano [...] insista também em que esta “vocação”, em lugar de ser algo a priori da história é, pelo contrário, algo que se vem constituindo na história. (FREIRE, 2015, pp. 136-137. Grifos do autor.)

⁶⁴ BUARQUE, Chico. *Estorvo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 71.

Pois bem: e o que desejavam para suas vidas aqueles (as) jovens? Quais eram seus sonhos, seus projetos? Após todo o movimento que foi enunciado e analisado no item anterior, comecei a desenvolver a ideia da aula em que trataríamos dos projetos que esses (as) estudantes teriam para suas vidas num futuro bem próximo: o fim do ano, que materializaria o encerramento do ciclo da educação básica. Para iniciar a aula, fiz uma pergunta “corriqueira” às turmas do terceiro ano: “quantos de vocês pretendem fazer o ENEM?” Há de se estar preparado para respostas extraordinárias a perguntas comuns. Eu, que vinha de uma escola particular que não oferecia Ensino Médio, mas focava na preparação para esse exame ao longo do Ensino Fundamental, não estava prevenida para o que recebi de resposta dos (as) meus (minhas) alunos (as) da escola pública: a maior parte deles (as) não faria a prova – ainda que alguns (algumas) tenham manifestado o interesse de entrar para a faculdade. Conseguir um emprego era mais importante. Apresentar o certificado de conclusão da escola no emprego que já possuíam era mais importante.

Ainda que a gente saiba como a vida funciona para além das nossas janelas, aqueles (as) eram meus (minhas) alunos (as). E, de alguma forma, eu sabia que eles (as) não me diziam apenas que não fariam um curso superior. Saliento que, do meu ponto de vista, fazer faculdade não é o caminho inevitável para o (a) estudante que encerra o Ensino Médio, existem outros, muitos – como disse minha orientadora, certa vez: “o mundo é pleno de possibilidades”. No entanto, havia algo mais ali, escondido naquelas falas, por trás daquelas palavras.

[...] as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. (BONDÍA, 2002, p. 21)

Como eu não estava preparada para o que ouvi, ainda que não fosse uma novidade para quem me lê, fiquei paralisada naquelas palavras. E esse foi um deslocamento poderoso, mesmo que, aos olhos mais desatentos, pareça apenas um contrassenso desta professora-pesquisadora. Aquelas palavras me haviam feito algo que eu não sabia ainda como nomear. Atualmente, e a partir de algumas leituras precípuas, não apenas a questão da humanização,

mencionada anteriormente, desponta como chave para minhas reflexões. Corrobora a ela a perspectiva do sonho – que será discutida à luz de formulações de Reinhart Koselleck, a partir das categorias de “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa” (KOSELLECK, 2006, p. 305-327), e de Paulo Freire, que fará parte dessa conversa, permitindo a costura do que ouvi dos (as) alunos (as) ao que senti sem saber dar nome e o que isso veio a fomentar: a urgência de uma abertura para sonhar.

A partir, portanto, desta experiência na aula, me pus a pensar a respeito do que esses (as) alunos (as) estariam planejando para seus futuros, já que a saída definitiva da escola, da educação básica, estava tão próxima. Propus, para a aula seguinte, um debate para tratarmos disso, uma vez que me parecia algo sério e importante, indiscutivelmente, e que, julguei, deveria ser discutido sob o teto escolar, que começava a se abrir sobre aquelas pessoas, os (as) futuros (as) mais novos (as) adultos (as) com os quais eu tinha contato, apontando para esse novo horizonte.

Nesse debate, recuperei rapidamente a aula sobre as Leis Trabalhistas, no contexto do governo Vargas, e perguntei aos (às) alunos (as) com o que desejariam trabalhar, uma vez que a vida profissional me pareceu ser prioridade para a maior parte deles. Diversas profissões, das mais badaladas às menos, emergiram em seus discursos: medicina, direito, vendas, panificação, dança, entre outras. No entanto, ficou patente que alguns (algumas) dos (as) estudantes sequer sabiam que somente a partir de um curso universitário se construiria a possibilidade de acessar a ocupação desejada. A partir deste debate, pude estruturar o que veio a ser a terceira atividade mobilizada nesta dissertação para análise. E se Marc Bloch afirmou que “mesmo que a história fosse julgada incapaz de outros serviços, restaria dizer, a seu favor, que ela entretém” (BLOCH, 2002, p. 43), minha aposta foi propor que o Ensino de História pode favorecer o sonho.

É fundamental descrever como está organizado o raciocínio que ordenou as atividades que serão analisadas. Foram três etapas, a saber:

1ª: Entrevista – os (as) alunos (as) deveriam entrevistar um de seus responsáveis diretos (aqueles com quem partilhavam a vida, ou, no caso de serem estudantes que já viviam sozinhos, deveriam recorrer aos entes mais próximos, que tenham participado de sua criação), perguntando o que eles (as) sonhavam ser quando crescessem, e em que haviam se tornado. Os registros, por escrito, foram entregues pelos (as) alunos (as) a mim em data previamente combinada, e serão expostos em formato de tabela nas próximas páginas.

2ª: Documentário – Etapa que funcionaria como recurso para a sensibilização dos (as) estudantes, propus a exibição, na escola, do documentário “Nunca Me Sonharam”, cuja

direção é de Cacau Rhoden (2017)⁶⁵, que apresenta uma perspectiva crítica e propositiva acerca do tratamento conferido aos (às) estudantes das escolas públicas, e aos seus sonhos, por uma parcela significativa da sociedade na qual estão inseridos,.

3ª: “Cápsula do Tempo”⁶⁶ – Após uma breve conversa com a turma acerca das questões levantadas pelo filme, a ideia foi, depois de um café da manhã coletivo, e de despedida da turma, construirmos uma “Cápsula do Tempo”, na qual eles deveriam registrar, em papéis coloridos, o que gostariam de realizar ao longo do ano de 2020, para, ao fim dele, realizarmos a abertura juntos.

No que diz respeito à primeira etapa, a atividade, em sala, foi nomeada como “Espaço de Experiência X Horizonte de Expectativas”, após uma rápida e resumida explicação do significado dessas categorias meta-históricas, conforme propostas por seu autor, Reinhart Koselleck. Com a finalidade exclusiva de mapear os casos na turma – e em suas famílias - as perguntas sugeridas para a entrevista com os responsáveis foram: A) O que você (adulto (a) entrevistado(a)) queria ser quando crescesse? Por quê?; B) O que você (aluno (a) da turma) dizia, na infância, que queria ser quando crescesse?⁶⁷; C) O que você (adulto (a) entrevistado (a)) se tornou, agora que já é adulto (a)? Por quê?; D) O que você (adulto (a) entrevistado (a)) pretende ter conquistado daqui a cinco anos?

Como o meu objetivo, nesta etapa, é apresentar as respostas dos familiares dos (as) meus (minhas) alunos (as) às questões propostas, elaborei uma tabela para cada pergunta, com seus respectivos retornos – no caso da pergunta B, cujos resultados nos interessam mais de perto, a tabela será apresentada por último. A turma contava com 33 alunos (as) matriculados (as), e 25 estudantes participaram da atividade com entrega de materiais.

⁶⁵ Cabe informar que, à época da realização da atividade, o filme estava gratuitamente disponível no You Tube; atualmente, o filme encontra-se disponível para compra no You Tube através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=aE2gOo9rW1w>. Para informações sobre a Ficha Técnica, ver: A respeito do documentário, ver: <https://www.redebrasilatual.com.br/cultura/2017/06/nunca-me-sonharam-expoe-realidades-e-utopias-do-ensino-medio-do-opais/>. Acesso em 13/01/2021.

⁶⁶ Mais a frente vou discutir o nome desta etapa, que sofreu uma alteração durante o processo de escrita da dissertação.

⁶⁷ No caso desta pergunta, mesmo se o estudante se lembrasse do que dizia/sonhava na infância, a pergunta deveria ser feita ao adulto entrevistado, a fim de que as memórias desse tempo fossem ativadas em ambas as partes envolvidas com a atividade.

Tabela 2 - PERGUNTA A) O que você (adulto entrevistado) queria ser quando crescesse? Por quê?

ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA X HORIZONTE DE EXPECTATIVA			
PERGUNTA A) O que você (adulto (a) entrevistado (a)) queria ser quando crescesse? Por quê?			
ALUNO	FAMILIAR	RESPOSTA	JUSTIFICATIVA
1	Mãe	Contadora	"Porque foi na área que me formei como técnica em contabilidade".
2	Mãe	Secretária de dentista	"Porque achava bonito"
3	Mãe	"Bem sucedida"	"Sonho de criança"
4	Tio	Jogador de futebol	"Porque eu jogava bem"
5	Pai	Bombeiro	"Porque gosto de salvar vidas"
6	Mãe	Jogadora de futebol	"Porque amo jogo de futebol"
7	Tia	Professora	"Porque amo lidar com crianças"
8	Mãe	Cozinheira	"Pois amo cozinhar"
9	Pai	Jogador de futebol	"Para dar um futuro melhor para minha mãe"
10	Pai	Caminhoneiro	"Porque sempre gostei de dirigir"
11	Mãe	Psicóloga	"Porque sempre se interessou pela mente humana"
12	Mãe	Cozinheira	"Pois gostava muito de cozinhar"
13	Mãe	Costureira	"Porque aprendeu isso desde criança"
14	Mãe	Professora	"Porque admirava a profissão"
15	Sem resposta	Enfermeira	"Porque sempre quis ajudar o próximo"
16	Tia	Bailarina	"Eu amava a Barbie e ela era bailarina em alguns filmes"
17	Pai	Policial	"Achava a profissão honrosa e uma boa carreira a seguir"
18	Mãe	Dona de restaurante	"Porque eu sempre amei cozinhar"
19	Mãe	Sem resposta	Sem resposta
20	Mãe	Dentista	"Pois gostava muito de ver as pessoas felizes com seu sorriso"
21	Mãe	Enfermeira	"Pois acreditava que poderia salvar vidas"
22	Mãe	Professora	"Porque achava legal"
23	Mãe	Bombeira	"Pois acreditava que poderia contribuir para o bem da humanidade"
24	Mãe	Marinheira	"Porque achava lindo meu padrinho nas formaturas de farda"
25	Mãe	Professora	"Por falta de conhecimento de outras profissões e para "fugir" do trabalho rural"

Tabela 3 - (PERGUNTA C) O que você (adulto entrevistado) se tornou, agora que já é adulto?
Por quê?

ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA X HORIZONTE DE EXPECTATIVA			
(PERGUNTA C) O que você (adulto (a) entrevistado (a)) se tornou, agora que já é adulto (a)? Por quê?			
ALUNO	FAMILIAR	RESPOSTA	JUSTIFICATIVA
1	Mãe	Dona de casa.	"Fiquei desempregada e nesse período tive dois filhos e me dediquei a cuidar deles"
2	Mãe	Doméstica	"Porque foi o único serviço que encontrei mediante as condições"
3	Mãe	Arquiteta	"Ela se identificou com a área"
4	Tio	Militar	"Não sei o porquê"
5	Pai	Eletricista	"Porque não tive condições para fazer o que eu queria"
6	Mãe	Doméstica	"Porque eu tive de ajudar minha mãe dentro de casa e com isso eu perdi meus estudos"
7	Tia	Podóloga e Técnica em Enfermagem	"Estou me realizando"
8	Mãe	Advogada	"Sempre gostei da profissão"
9	Pai	Vigia de posto de saúde	Sem justificativa
10	Pai	Eletricista	"Porque conheci a profissão e gostei"
11	Mãe	Serviços gerais	"Porque eu não tinha o ensino médio completo"
12	Mãe	Doméstica	"Não teve opção, teve que trabalhar desde criança"
13	Mãe	Microempresária	"Porque sempre foi meu sonho"
14	Mãe	Dona de casa	"Porque engravidei no último ano do ensino médio"
15	Sem resposta	Governanta	"Por falta de estudo"
16	Tia	Psicóloga	"Não tem um motivo certo. Eu fui me interessando pela área"
17	Pai	Chefe de mercearia	"Porque na época a melhor opção de emprego era o comércio"
18	Mãe	Cozinheira	"Porque eu não desisti do meu sonho"
19	Mãe	Digitadora	"Diante das dificuldades, veio essa oportunidade"
20	Mãe	Diarista	"Infelizmente engravidei cedo e minha vida acabou tomando outro rumo"
21	Mãe	Doméstica	"Porque larguei meus estudos para me dedicar às minhas filhas"
22	Mãe	Doméstica	"Mais fácil e por dar mais tempo para cuidar dos meus filhos"
23	Mãe	Enfermeira	"Pois acho que foi a maneira mais viável de ajudar as pessoas também"
24	Mãe	Enfermeira Cirurgiã-dentista	"Porque amo cuidar da saúde e resolvi seguir a carreira do meu marido"
25	Mãe	Operadora de caixa	"Necessidade"

Tabela 4 - (PERGUNTA D) O que você (adulto entrevistado) pretende ter conquistado daqui a cinco anos?

ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA X HORIZONTE DE EXPECTATIVA		
(PERGUNTA D) O que você (adulto (a) entrevistado (a)) pretende ter conquistado daqui a cinco anos?		
ALUNO	FAMILIAR	RESPOSTA
1	Mãe	"Minha independência financeira"
2	Mãe	"Uma casa em um ótimo lugar e uma conta/poupança bem gorda"
3	Mãe	"Dinheiro e status"
4	Tio	"Concluir a faculdade de Farmácia e me tornar farmacêutico"
5	Pai	"Comprar uma casa própria e ter um futuro melhor"
6	Mãe	"Ter minha casa própria e ter uma boa condição de vida para dar tudo do bom e do melhor para os meus filhos"
7	Tia	"Sucesso e reconhecimento na carreira como médica de atleta"
8	Mãe	"Uma estabilidade financeira"
9	Pai	"Um barco de grande porte"
10	Pai	"Casa de praia"
11	Mãe	"Minha aposentadoria"
12	Mãe	"Pretende terminar a obra de sua casa"
13	Mãe	"Espero estar com minha confecção pronta, e terminar as obras no meu terreno"
14	Mãe	"Minha casa própria"
15	Sem resposta	"Independência financeira, com meu próprio negócio"
16	Tia	"Pretendo me formar e atuar na minha área"
17	Pai	"Pretende ver os filhos formados"
18	Mãe	"Nada. Porque eu já tenho você sua irmã, um emprego que eu gosto, uma casa... Então, pretendo viver assim"
19	Mãe	"Saúde e paz"
20	Mãe	"Tudo o que eu sempre quis, eu já conquistei, minhas maiores conquistas são minhas filhas"
21	Mãe	"No momento, estou satisfeita com tudo que conquistei. Mas pretendo fazer o curso técnico em enfermagem."
22	Mãe	"Fazer alguma faculdade e fazer curso de línguas também"
23	Mãe	"Estou satisfeita com tudo o que conquistei. Espero ter aproveitado cada momento com minha família"
24	Mãe	"Um carro 0 km"
25	Mãe	"Construção da casa própria"

Tabela 5 - PERGUNTA B) O que você (aluno da turma) dizia, na infância, que queria ser quando crescesse?

ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA X HORIZONTE DE EXPECTATIVA									
PERGUNTA B) O que você (aluno (a) da turma) dizia, na infância, que queria ser quando crescesse?									
1	Dublador	6	Gerente de confeitaria	11	Sem resposta	16	Professora infantil	21	Pediatra
2	Aeromoça	7	Professora Médica	12	Veterinária	17	Jogador de futebol	22	Juíza Veterinária
3	Faxineira	8	Médica	13	Médico	18	Motorista de ônibus	23	Advogado
4	Juíza	9	Médica	14	Sem resposta	19	Marinheiro	24	Advogada
5	Veterinária	10	Veterinária Bióloga	15	Sem resposta	20	Advogada	25	Jogador de futebol

Diante dos dados, ficam patentes algumas informações, indicadas pelos numerais romanos entre parênteses: na tabela 1, (I) o ente familiar que mais figurou entre os escolhidos pelos estudantes para realização da atividade foi a mãe (17 vezes), seguida pelo pai (4 vezes), tia (2 vezes) e tio (1 vez); (II) dentre as profissões mais sonhadas pelos responsáveis para o seu próprio futuro, temos: professora (4), jogador/a de futebol (3), e bombeiro/a, enfermeira e cozinheira (2 cada).

Na tabela 2, (III) quanto às profissões desenvolvidas por esses responsáveis no momento da entrevista, empregada doméstica apareceu 6 vezes – serviços gerais, 1 vez; dona de casa, 2 vezes; enfermeira e eletricitista, 2 vezes cada; no campo das justificativas, em 5 casos, a decisão da profissão está associada a gravidez ou cuidado dos filhos; 3 pessoas informaram não terem estudado o suficiente, e 1 pessoa indicou que precisou começar a trabalhar ainda na infância.

Na tabela 3, (IV) 8 pessoas manifestaram que, em 5 anos, desejam melhorar / resolver questões financeiras, ou alcançar a aquisição de bens de consumo; 6 pessoas afirmaram que planejam concluir os estudos ou ver os filhos concluindo; e 5 pessoas afirmaram que nutrem o sonho da casa própria.

A tabela 4 é a que me interessa mais de perto, uma vez que tanto aponta para os sonhos dos (as) alunos (as) enquanto ainda eram crianças, quanto dialoga de maneira fronteira com o meu interesse na abordagem do documentário, qual seja: perceber se eles realmente não sonham com outros futuros além dos que apontaram no debate, ou se a realidade os enrudeceu suficientemente a ponto de não se permitirem sonhar. Aparecem nos dados profissões tradicionais: medicina (5 pessoas), veterinária (4 pessoas), direito (3

peçoas), além de profissões que foram escolhidas por 2 peçoas, como magistério, jogador/a de futebol e juíza, e outras, que receberam apenas um voto.

Em estudo recente realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), intitulado “Emprego dos sonhos? As aspirações de carreira dos adolescentes e o futuro do trabalho” ⁶⁸, é possível verificar que as profissões escolhidas por meus (minhas) alunos (as) ratificam os dados obtidos pela pesquisa em questão: atrás apenas da Indonésia, onde 68% dos (as) jovens optaram por profissões tradicionalmente escolhidas, o Brasil é o segundo país – dentre os 41 pesquisados – com o maior percentual de jovens (63%) que escolhem carreiras dentre as 10 mais desejadas pelo mundo. A esse respeito, a Fundação Telefônica Vivo elaborou um quadro comparativo com os principais resultados obtidos nos anos 2000 e 2018⁶⁹:

Figura 36 - Comparativo das 10 profissões mais desejadas no mundo
(Fundação Telefônica Vivo)

As 10 ocupações mais desejadas pelos estudantes no mundo	
2000	2018
01 Professor > 11,1%	01 Médico > 15,6%
02 Médico > 11%	02 Professor > 9,4%
03 Advogado > 6,2%	03 Administrador de empresas > 5%
04 Psicólogo > 3,9%	04 Advogado > 4,6%
05 Enfermagem e obstetrícia > 3,2%	05 Enfermagem e obstetrícia > 4,5%
06 Administrador de empresas > 3%	06 Psicólogo > 3,7%
07 Veterinário > 2,9%	07 Designer > 3%
08 Escritor ou jornalista > 2,6%	08 Veterinário > 2,8%
09 Secretário > 2,6%	09 Policial > 2,3%
10 Cabelereiro > 2,5%	10 Arquiteto > 2,1%
Total de estudantes que optam por uma das dez carreiras: 49%	Total de estudantes que optam por uma das dez carreiras: 53%

*Fonte: Relatório Emprego dos sonhos? As aspirações de carreira dos adolescentes e o futuro do trabalho, da OCDE.

Total de estudantes que optam por
uma das dez carreiras: **49%**

Total de estudantes que optam por
uma das dez carreiras: **53%**

*Fonte: Relatório Emprego dos sonhos? As aspirações de carreira dos adolescentes e o futuro do trabalho, da OCDE.

Em matéria publicada no site da OECD, há um texto em que são resumidos os

⁶⁸ Disponível em: <http://www.oecd.org/education/dream-jobs-teenagers-career-aspirations-and-the-future-of-work.htm>. Acesso em: 16/11/2020.

⁶⁹ Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/educacao-do-seculo-xxi/futuro-do-trabalho-maioria-dos-jovens-ainda-escolhe-profissoes-tradicionais-diz-ocde/>. Acesso em 16/11/2020.

principais aspectos da pesquisa. Nele, o apontamento que se aproxima mais do nosso interesse é o dado de que as escolhas profissionais dos estudantes são, além de conservadoras/tradicionais, estreitadas devido a condições socioeconômicas mais difíceis e problemas na aprendizagem de alguns conteúdos, conforme paralelo estabelecido com resultado do último exame educacional realizado pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)⁷⁰.

“Empregos dos sonhos: as aspirações de carreira dos adolescentes e o futuro do trabalho” diz que 47% dos meninos e 53% das meninas pesquisadas em 41 países esperam trabalhar em um dos apenas 10 empregos populares aos 30 anos de idade. Os números, divulgados no mês passado [dezembro/2019], com base na última pesquisa PISA dos jovens de 15 anos, revelam um estreitamento das expectativas, uma vez que essas percentagens aumentaram em oito pontos percentuais para meninos e quatro pontos percentuais para meninas desde a pesquisa PISA de 2000. O relatório afirma que o estreitamento das opções de trabalho é impulsionado por jovens de origens mais desfavorecidas e por aqueles que tiveram desempenho inferior nos testes PISA em leitura, matemática e ciências. Ocupações tradicionais do século 20 e mesmo do século 19, como médicos, professores (as), veterinários, gerentes de negócios, engenheiros e policiais continuam a capturar a imaginação dos jovens como faziam há quase 20 anos, antes da era das mídias sociais e da aceleração das tecnologias como a inteligência artificial no local de trabalho. (OECD, 2020, tradução nossa)⁷¹

A partir deste (já conhecido) cenário, procedi com a utilização do documentário “Nunca Me Sonharam”, como segundo passo da atividade. Ele funciona como elemento recursivo para a sensibilização dos (as) meus (minhas) alunos (as) quanto a aproximações e diferenças com as realidades de outros (as) estudantes das regiões brasileiras. Ao se colocar como veículo para as vozes de adolescentes e jovens que informam os desafios enfrentados enquanto portadores de matrículas em escolas públicas no país – e não somente para esse grupo, mas também incluindo as participações de gestores (as) e outros (as) funcionários (as) dessa engrenagem que é a escola –, o vídeo conecta as experiências do público discente da educação básica no país, que enfrenta adversidades muito semelhantes, a despeito da distância geográfica.

As contribuições do documentário não se resumem a apurar adversidades compartilhadas por estudantes brasileiros e torná-las públicas. Ele revela, como outro lado da moeda, jovens e adolescentes interessados (as) em assumir o protagonismo na condução de

⁷⁰ Sobre o Pisa: “O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de Programme for International Student Assessment, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).” Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em 16/11/2020.

⁷¹ Disponível em <http://www.oecd.org/newsroom/teenagers-career-expectations-narrowing-to-limited-range-of-jobs-oecd-pisa-report-finds.htm>. Acesso em: 16/11/2020.

seus processos de aprendizagem. Além disso, eles (as) publicizam, em suas falas, intenções de promover mudanças em suas próprias realidades, a partir da cena escolar, desde que contem com o apoio do aparato público para implementar modificações para que a escola pública funcione melhor. Ou seja: esses (as) estudantes sonham com a escola que os possibilite sonhar.

Em relação à perspectiva do sonho e das expectativas quanto ao futuro, recupero a importante fala do estudante Felipe de Lima (17 anos – Nova Olinda, CE), registrada no documentário:

Como meus pais não foram bem sucedidos na vida, eles também não me influenciavam, não me davam força para estudar. Achavam que quem entrava na Universidade era filho de rico. Acho que eles não acreditavam que o pobre também pudesse ter conhecimento, que pudesse ser inteligente. Para eles, o máximo era terminar o ensino médio e arrumar um emprego: trabalhador de roça, vendedor, alguma coisa do tipo. Acho que nunca me sonharam sendo um psicólogo, nunca me sonharam sendo professor, nunca me sonharam sendo um médico. Eles não sonhavam e não me ensinaram a sonhar. Eu aprendi sozinho. Tô aprendendo a viver também praticamente só.⁷²

O meu espanto diante da constatação de que eram poucos (as) os (as) alunos (as) que sonhavam com o futuro, nessa turma, encontra eco não apenas em minha experiência profissional, como também nas memórias da adolescente que fui, e que, mesmo sem saber direito o que escolher, entendeu, aos 16 anos, que estava muito perto de precisar tomar alguma decisão que respondesse à pergunta “o que você vai ser quando crescer?”. Soube da existência de Universidades, e do acesso a elas por meio dos vestibulares, quando cursei, no ano 2000, o 1º ano do Ensino Médio. Foi uma professora – de língua portuguesa – da escola pública onde estudava quem me disse como se continuava estudando ao terminar a escola.

Decidi conversar com minha mãe para pedir a troca de escola no ano seguinte, porque entendi que onde estudava o acesso ao ensino superior não era um objetivo pelo qual se movia aquela engrenagem. E eu queria fazer faculdade. Com o alcance da vaga na escola nova – a maior escola estadual localizada no município de Niterói –, um mundo completamente novo se abriu para mim: realidades múltiplas e muito diferentes da minha, professores (as) que atuavam no ensino superior e na educação básica, biblioteca dentro do colégio, alunos (as) de todo tipo ocupando os mais variados e improváveis espaços e, claro, as tensões, medos e desconfortos associados aos exames de acesso ao nível superior.

⁷² Minutagem da fala transcrita: 31’27” até 32’23”.

Como procurei deixar claro no capítulo 1, o mundo que conheci quando era adolescente mudou, e permanece mudando em diversas bases. Destaco uma que é muito cara para esta pesquisa: a internet e seus dispositivos, mecanismos e aplicativos vieram para ficar. Além de atuar decisivamente na formação subjetiva desses sujeitos da aprendizagem, claro, o contexto de hiperconexão e constante uso das TDIC faz com que meus (minhas) alunos (as) estejam em condições muito diferentes das minhas, quando tinha a idade deles, no que concerne à aquisição de informação. Aqui, a repetição de um dado não será descuido: eu fazia minhas pesquisas escolares na biblioteca da FFP/UERJ, e não sabia que se tratava do campus de uma Universidade.

Quase vinte anos depois de ter sido a adolescente que sonhava com o seu futuro, meu espanto diante de alunos (as) que se comunicam como sendo (ou parecendo ser) escassos (as) de sonhos se constrói a partir, portanto, dessa elaboração das minhas memórias formativas, que, postas em diálogo com a experiência dos meus (minhas) alunos (as), fez aflorar esse cuidado com o direito ao sonho enquanto característica que talvez tenha sido constituída na minha subjetividade a partir desse movimento coletivo – eu, minha professora, minha mãe –, que me garantiu condições de sonhar.

Não haveria “uma” história do sujeito, tampouco uma posição essencial, originária ou mais “verdadeira”. É a multiplicidade dos relatos, suscetíveis de enunciação diferente, em diversos registros e *co-autorias* (a conversa, a história de vida, a entrevista, a relação psicanalítica), que vai construindo uma urdidura reconhecível como “própria”, mas definível só em termos relacionais: *eu sou tal* aqui em relação a certos *outros* diferentes e exteriores a mim. (ARFUCH, 2010, p. 129. Grifos da autora.)

Fico pensando: talvez tenha sido através desse processo de refletir sobre quem eu fui, e escolhi ser, diante das novidades que iam se apresentando, que me movi para buscar entender o que se insinuava nos relatos de meus (minhas) alunos (as), notadamente imiscuídos na vida cotidiana, no aqui e agora: reagiram de modo mais que pragmático, peremptório, eu diria, à uma pergunta que, por si mesma, carrega a possibilidade de dirigir o olhar para algo que escape ao mundo real, porque se abre ao projeto, ao desejo, ao sonho.

É bem verdade que esse movimento reflexivo dialoga diretamente com a realidade dos (as) meus (minhas) alunos (as), estudantes de escola pública, que enfrentam diversas dificuldades diárias, e para quem o futuro talvez não pareça ser um campo positivo em possibilidades. Não preciso/precisamos de muito esforço para pensar que a esfera do sonho é, para alguns (algumas), destino traçado, e, para outros (as), espaço de luta. No entanto, ousar afirmar: há pessoas que talvez nunca tenham sido sonhadas para além do que a realidade lhes

impõe; e se a realidade é acre, uma aspereza se constrói com o passar do tempo, porque é preciso seguir em frente. E tentar romper com essa aspereza, que, em certa medida, as protege, mas também impede novidades, é muito difícil. E é justamente por isso que se faz essencial operar com o sonho numa aula de história, porque “o sonho se faz uma necessidade, uma precisão” (FREIRE, 2015, p. 138), uma forma alternativa para ser sendo no mundo.

É por entender que a história está presente no que Beatriz Sarlo nomeou de “produção da vida” (SARLO, 2007, p. 10) – fator pelo qual, ela afirma, o presente se relaciona com o futuro –, que investi num ensino de história comprometido com o direito ao sonho Mas, mais que isso, foi por assumir essa condição dialógica – em que, agora, incluo meus (minhas) alunos (as) – que pude (me) permitir experimentar imaginar, em meio à aula de história, um caminho para incluir essa perspectiva como contribuição do conhecimento histórico escolar à existência do(s) outro(s), no sentido de orientação para a vida prática desses sujeitos, conforme indiquei no diálogo com as proposições de Rüsen, no capítulo 1.

A aula de história, portanto, possui o potencial de romper com o entendimento de um futuro determinado para a vida desses (as) alunos (as), como se fosse obrigatório a ele estar colado ao passado: “[...] o futuro com que sonhamos não é inexorável. Temos de fazê-lo, de produzi-lo, ou não virá da forma como mais ou menos queríamos” (FREIRE, 2015, p. 141). Esse futuro pode ser construído a partir da realidade que temos “e mais o projeto, com o sonho por que lutamos” (FREIRE, 2015, p. 141). As categorias meta-históricas de Koselleck, que nomearam a primeira atividade – espaço de experiência / horizonte de expectativas – são interessantes inclusive porque remontam à modernidade, que representa esse momento de irrupção de um tempo novo e imprevisto, em que o ser humano se permitiu sonhar a partir da aposta na ação política do presente.

Enquanto esses (as) outros (as) passavam por mim provocando espanto com suas falas, pude imaginar a possibilidade de descascar esses discursos ásperos, a fim de expor certa condição de dizibilidade das experiências que eles (as) comunicavam (sem consciência de que comunicavam), quando apontavam para um presente alargado – terminar a escola e trabalhar –, porém limitado, como se a apenas isso se resumissem as possibilidades de realização da vida que se anunciava. É importante dizer que, num processo como esse, fundamental é ter ouvidos que saibam escutar além do que está dito: precisam perceber quando as palavras tropeçam em algo que as fazem silenciar, não por falta do que dizer, mas por ainda não saber como. A esse respeito, cito Beatriz Sarlo:

Trata-se de uma qualidade não só do historiador, mas de quem o escuta: a imaginação faz uma visita quando rompe com aquilo que a constitui na proximidade e se afasta para capturar reflexivamente a diferença. A condição dialógica é estabelecida por uma imaginação que, abandonando o próprio território, explora posições desconhecidas em que é possível surgir um sentido de experiências desordenadas, contraditórias e, em especial, resistentes a se render à ideia simples demais de que elas são conhecidas porque foram suportadas. (SARLO, 2007, p. 41)

Partindo desse quadro, pudemos iniciar a terceira etapa da atividade. E se à época do seu desenvolvimento, que ocorreu no final do ano de 2019, eu chamei essa fase de “Cápsula do Tempo”, nesse momento, e recuperando Paulo Freire para compor as reflexões, me parece pertinente nomear de outra forma: “Cápsula dos Sonhos”. Porque “não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança” (FREIRE, 2015, p. 126), e mesmo sendo apenas um ensaio de mudança daquela realidade (que me parecia não contar com a perspectiva da imaginação de futuros outros), sem qualquer garantia, era preciso plantar essa semente.

No último dia de aula do ano com a turma em questão, minha proposta foi de realizarmos um café da manhã coletivo de despedida (agendado previamente) e, após ele, cada aluno (a) registraria o que gostaria de realizar em sua vida no espaço de um ano. Ficou acordado que, por meio da comunicação através de um grupo de whatsapp, nos encontraríamos em dezembro do ano seguinte para abertura da cápsula. Não imaginávamos que a 2020 estava reservado viver uma pandemia que assolaria o mundo inteiro, abreviando vidas – que são sonhos – e impondo diversas restrições, inclusive ao momento de abertura dessa caixinha, que carrega desejos desses (as) quase adultos (as) que estão aprendendo que podem sonhar. E eu não sei colocar em palavras o quanto isso, no cenário brasileiro deste ano, me comove – não por ser algo irremediável, mas pela fatalidade que foram as perdas precoces, e as muitas existências, tão recém-nascidas ou recém-sabidas, postas em suspensão nesse eterno presente que tem sido os dias.

Enquanto, até então, tinham subtraído ferozmente seu sofrimento à desgraça coletiva, aceitavam agora a confusão. Sem memórias e sem esperança, instalavam-se no presente. Na verdade, tudo se tornava presente para eles. A peste, é preciso que se diga, tirara a todos o poder do amor e até mesmo da amizade. Porque o amor exige um pouco de futuro e para nós só havia instantes. É claro que nada disso era absoluto. (CAMUS, 2020, p. 127)

Nem todos (as) os (as) alunos (as) foram à aula do dia 2 de dezembro de 2019: como se tratava de um encontro já quase informal – os resultados finais, de aprovação, recuperação e reprovação já haviam sido divulgados –, alguns (algumas) optaram por não comparecer. Choveu naquela manhã. Era uma segunda-feira. A chuva, para mim, foi a metáfora perfeita

para o que estávamos realizando juntos ali, na mesma sala de aula que nos acompanhou ao longo do ano inteiro. Guimarães Rosa disse, em seu “Grande Sertão”: “perto de muita água, tudo é feliz” (ROSA, 2015, p. 36), e, nesse caso, faz mais que sentido – faz sentir. Tendo a pensar que a gente quando tem 17, 18 anos, é terra muito fértil para sementeiras, e pude ver como meus (minhas) alunos (as) estavam empolgados com o preparo da cápsula, com o preparo dos sonhos. Ainda que a realidade, para muito deles, para muitos de nós, seja brutalizadora, “o sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz” (FREIRE, 2015, p. 137).

Quando o grupo já havia escrito seus desejos em papéis coloridos, perguntei: "Quem escreveu que sonha em ser feliz?" O que vi, me faltam palavras nas quais caibam o sentido gravado na memória: sorrisos e olhos atentíssimos, como se me dissessem: "Professora! É verdade! Por que não pensamos nisso?" Eu recupero a ideia de uma frase já dita nessa dissertação: há sonhos tão grandes que precisamos de ajuda pra sonhá-los. O desejo de felicidade estava, de muitas formas, expresso no que escreveram. Basta ter olhos para ver:

Figura 37 - Cápsula dos sonhos

meta: 10/2020

trabalhar muito na praia
no verão, por juntar uma
grana, p/ poder sair de casa
~~me~~ me sair com o
meu que amo.
depois da praia quero
passar um tempo num
que seja interessante, p/ que
quero ficar em estuda p/ a

- 1- Emprego
- 2- fazer uma faculdade ou curso técnico
- 3- Ajudar minha mãe em casa
- 4- ganhar mais que um salário mínimo
- 5- conhecer a Bahia

02/12/19

- começar a trabalhar como designer gráfico
- conseguir comprar um PC com um dinheiro
- viajar bastante

02/12/19

- Ter meu certificado de Profissional
- Estar trabalhando com o que amo — Sair de casa
- Estar fazendo acompanhamento médico/psicológico
- Estar pelo melhor meio possível andando para comprar meu carro
- Ter começado meu tratamento hormonal — Deixar o cabelo crescer

02/12/19

Metas: Em 2020 eu quero arranjar um trabalho no meio da produção musical, podendo assim ajudar a minha família. Pretendo começar uma faculdade na área de cinema ou produção áudio visual. Além disso tudo quero ser influente na vida das pessoas de alguma forma.

02/12 v.

- Um emprego
- Ter me organizado para fazer um intercâmbio
- Me planejar para morar sozinho
- Ter certeza de qual faculdade fazer
- Além de um emprego ter uma renda alternativa para ajudar a minha mãe
- Terminar a obra da casa da minha mãe
- Se no show dos meus ídolos

Figura 38 - Cápsula dos sonhos

quero Ter barba
é isso

!!

Ter minha coleção de
quebra-cabeça

2/12/2019

1- Ser um Mestre Sala
Profissional.

2- Conseguir um bom
emprego.

3- Trabalhar bem para
receber um bom salário.

4- Fazer uma faculdade,
uma academia de dança.

- ir ao psicólogo.
- ajudar minha mãe.
- ter estabilidade mental.
- melhorar minha auto-estima.
- continuar meu relacionamento.
- acreditar em mim.
- não engravidar. rsrs
- comprar minhas coisas com meu dinheiro.

data: 02/12/2019

nome: Keralain Gomes

durante o ano de 2020

- eu quero ser mais comunicativa.
- estar trabalhando.
- estar bem de saúde.
- ~~• estar bem de saúde.~~
- ir mais a praia.
- ter dias de lazer com

Data: 02/12/2019

nome:

- entrar para academia
- perder o medo de falar em público.
- fazer novos amigos.
- terminar a obra da casa junto com minha mãe, meu pai e meu irmão.

2-12-19

- exercer um emprego.
- ajudar minha mãe em casa.
- entrar para faculdade de medicina veterinária.
- estudar bastante.
- viajar para Ilheus.
- conseguir passar no enem.
- ajudar meu pai
- poder comprar tudo que eu quiser com meu dinheiro.
- conhecer uma pessoa boa, que me ajude, que não seja apenas amigo que fique só a só.

Figura 39 - Cápsula dos sonhos

Quero ter cabelo grande
 Depois comprar um carro
 Também quero ter uma casa
 própria
 Quero viajar para algum
 País da América do Sul
 Também quero não ter
 mais problemas gastrointestina-
 is.

Quero ser mais paciente
 e mais calma
 Depois ter mais domínio
 sobre meus atos, a modo
 de que eu consiga não
 ser mais impulsivo.

- ficar loira.
- viajar.
- sair e curtir muito.
- fazer novas amizades.
- estudar muito.
- começar a trabalhar.
- conseguir me preparar
para o enem.
- começar a malhar.
- chegar ao meu peso
ideal.

02/12/2019
 Eu também espero e quero
 logo ir para Campina
 Grande, Paraíba. Para viver
 longe daqui, conseguir não
 só um emprego lá, mas
 também um pé toda pra
 eu poder fazer meus desen-
 hos e animações.

Quero ter conquistado
 minha independência e
 estar morando sozinho
 Quero ter condições boas
 financeiras para estudar
 minha mãe

“TRATEI DE FORMULAR PERPLEXIDADES, NÃO CERTEZAS”⁷³: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente, realizar uma pesquisa de mestrado representa enfrentar uma série de desafios: se deparar com textos complexos e densos e refletir, com eles, sobre as questões levantadas na pesquisa; desenvolver a coragem para se reinventar, encontrando a pesquisadora que se forjou durante este processo; procurar alento diante das contingências que invadiram tanto o processo de desenvolvimento das atividades, como também o exercício da escrita de maior fôlego, que era demanda anunciada desde o acesso ao mestrado. Mas nada se comparou a viver tudo isso e precisar lidar com a suspensão provocada pela pandemia de Covid-19 que tornou-se parte do cotidiano brasileiro e mundial durante o ano de 2020.

Foi muito duro dar seguimento ao exercício intelectual enquanto se prolongavam os momentos de isolamento social – se escrever uma dissertação já se caracteriza por ser um movimento individual e solitário, nos momentos mais graves de distanciamento – que foram, erroneamente, flexibilizados nesses meses finais –, refletir e redigir uma narrativa que se pretendia analítica encontrou instantes de impossibilidade bastante densos. A obrigação de permanecer em casa, sem qualquer contato físico com amigos e familiares, e recebendo diariamente as notícias das ações negligentes de um governo que pouco demonstrou interesse em políticas que poupassem vidas – que são sonhos de tantos de nós –, foi um golpe vigoroso, cujas marcas não serão esquecidas.

Portanto, concluir este trabalho não representa apenas encerrar o movimento que me conduziu numa busca inspiradora pelas relações possíveis de significação do conhecimento histórico escolar para a vida dos (as) meus (minhas) alunos (as), e para a minha; aponta também para uma ação racional e consciente da necessidade de completar esta etapa, apesar da conjuntura cheia de imprevistos, perdas e dores.

Com vistas a concluir esta dissertação de mestrado, gostaria de apresentar uma citação que foi feita, originalmente, por bell hooks, no livro “Ensinando a Transgredir”. Ela faz uso de palavras de Terry Eagleton que, sem dúvida, encontram eco em tudo o que procurei demonstrar com minha pesquisa:

⁷³ LAROSSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. ; tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed.; 4 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 56.

As crianças são os melhores teóricos, pois não receberam a educação que nos leva a aceitar nossas práticas sociais rotineiras como “naturais” e, por isso, insistem em fazer as perguntas mais constrangedoramente gerais e universais, encarando-as com um maravilhamento que nós, adultos, há muito esquecemos. Uma vez que ainda não entendem nossas práticas sociais como inevitáveis, não veem por que não poderíamos fazer as coisas de outra maneira. (HOOKS, 2017, p. 83)

O grande mote da pesquisa que realizei foi o questionamento que intitula este trabalho e que sempre foi dirigido a mim partindo de alunos (as). Não é difícil concordar que se trata de uma pergunta se não constrangedora, um tanto inquietadora. Independente disso, todos (as) nós, professores (as) e pesquisadores (as) do Ensino de História, já nos vimos diante dela, e, tendo ou não respostas capazes de saciar a curiosidade dos (as) nossos (as) alunos (as), devemos ter em mente que ainda seremos questionados outras, muitas, vezes. E, bom, o que fazer com isso?

Sem dúvida, existiu uma escolha em tratar a pergunta sobre a utilidade da história como questionamento que reflete, do meu ponto de vista, uma busca, empreendida pelo sujeito discente, de compreensão do significado do saber histórico produzido no âmbito escolar e de como associá-lo ao cotidiano desse (a) estudante. Uma vez que esse saber produz impactos diretos sobre a vida prática dos (as) estudantes, entendo que a história ensinada pode operar de maneira muito significativa no que diz respeito à construção de subjetividades humanas.

Através do Ensino de História, e de movimentos que se realizaram por meio de aulas que ministrei, pude observar a emergência de nuances que fazem parte das concepções de sujeito – de si, do outro – que integram um recorte mais contemporâneo no que se refere à cena escolar. O propósito, portanto, de investigar acerca dos processos já mencionados ao longo desse texto só foi alcançado porque, enquanto professora de História e pesquisadora, escolhi ocupar um lugar de escuta ativa e sensível, onde procurei exercitar o que chamei de autoria compartilhada nas aulas, de modo que os estudantes pudessem se colocar ativamente, percebendo-se na condição de corresponsáveis por seus processos de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, a interlocução com Marcia Gonçalves (2020) me parece indispensável. Gonçalves firma diálogo com as proposições de Leonor Arfuch, de onde temos que “nesse pensar sobre o “quem” insere-se um caminho analítico, pois ao indagar sobre “quem narra/quem fala” podemos compreender os processos de construção de identidades, identificações e subjetivações” (GONÇALVES, 2020, p. 86), colocando em cena as interlocuções possíveis entre o eu, que enuncia, e o tu – sendo estes pronomes intercambiáveis nas diversas relações que se estabelecem entre os sujeitos, especialmente quando se escolhe

apurar, como acredito ter feito ao longo de minhas análises, as linhas formativas de subjetividades traçadas por sujeitos discentes através da narrativa individual, em consonância com as narrativas do saber histórico escolar.

Em texto recente sobre a pesquisa em Ensino de História, Carmen Gabriel, apresenta ao leitor algumas questões fundamentais, das quais elejo uma, que me interessa mais de perto nesse momento, tanto porque se aproxima dos movimentos que deram origem à esta dissertação, quanto converge com questionamentos que consideram o contexto do momento político vivido no país, permeado por retrocessos de diversas ordens: enquanto conceito, que tipo de identidade a escola – e o Ensino de História, acrescento – da atualidade deve incentivar que seja formada?

Ao elaborar a pergunta, a autora já indica que não se trata de assunto simples de solucionar: “nesse caso, não haverá nunca uma única resposta, mas sim disputas para fixar como universais aquelas pelas quais acreditamos que vale a pena lutar” (GABRIEL, 2019, p. 157). E talvez esta seja uma abertura investigativa que este trabalho permite, mas, claro, num recorte futuro.

Não há novidade em ressaltar que as pesquisas em Ensino de História (e certamente em Educação) devem voltar suas atenções também para o contexto hiperconectado no qual estamos inseridos e que, para nossos alunos (as) (especialmente aqueles que, de alguma forma, conseguem ter contato com a internet), assumem contornos decisivos no âmbito de suas formações pessoais.

Certamente o mundo da internet oferece muitas alternativas (boas e ruins) à vida real, que nunca é um lugar de repouso e calma, especialmente se se considerar o recorte da adolescência/juventude, no qual se insere grande parte das/os alunas/os que se encontram matriculados na educação básica; e, no que concerne a este assunto, a minha aposta com esta pesquisa foi a de verificar que o uso conferido por esses estudantes às redes sociais flerta com questões mais sérias e profundas, subjetivas, oportunizando que criem novos enquadramentos de si, do outro, do mundo ao alcance dos dedos, mas não apenas deles.

Trata-se de um movimento fundamental, empreendido no interior da historiografia acadêmica, aquilo que Beatriz Sarlo (2007) chamou de “guinada subjetiva”, relacionada aos efeitos do pós-guerra e às narrativas testemunhais do Holocausto postas em público, bem como à explosão de memórias oriundas dos relatos de vítimas da violência de Estado cometidas em regimes ditatoriais na América Latina.

A autora aponta a emergência de “novos sujeitos” que fazem parte de um “novo passado” (SARLO, 2007, p. 16), indicando um rearranjo de narrativa do passado, reordenado

conceitual e metodologicamente a partir de certa renovação de interesses por parte de historiadores, que buscavam examinar aquilo que fugia à curva dos grandes personagens/movimentos sobre os quais se debruçavam os eruditos, em consonância com relevantes atos de memória aderidos à experiência relatada por vítimas e testemunhas de eventos traumáticos da História, fazendo aparecer o que ela chama de “sujeitos normais” (idem). E a afirmação de Beatriz Sarlo de que o “sujeito não só tem experiências como pode comunicá-las, construir seu sentido e, ao fazê-lo, afirmar-se como sujeito” (SARLO, 2007, p. 39) corrobora o que propus em minhas atividades aqui analisadas.

Em paralelo a isso, e recuperando o diálogo proposto por Marcia Gonçalves com Leonor Arfuch, emerge a concepção de “sujeito não essencial” como sendo aquele que “viabiliza escrever outras Histórias” (GONÇALVES, 2020, p. 85), por, justamente, caracterizar-se “aberto a identidades múltiplas” (ARFUCH, 2010, p. 80), o que ficou patente nesta pesquisa em que se pretendeu analisar narrativas de vida, relatos de si, especialmente no contexto contemporâneo, no qual as marcas da internet já se apresentam bastante profundas, desenhando identidades, vivências e experiências no cotidiano das sociedades que operam com sua utilização e, mais especificamente, das relações estabelecidas entre o Ensino de História, os (as) alunos (as) e o espaço escolar, conforme apontei em meus capítulos.

Enquanto nós, adultos (as), que somos identificados sob o signo da migração digital, não apenas presenciamos essa virada tecnológica, mas buscamos nos acomodar e adaptar a ela, os nativos digitais, meus/nossos (minhas/nossas) alunos (as), sequer conseguem imaginar um mundo anterior a este. Numa tentativa de costurar esses argumentos, o diálogo com o conceito de “atualismo”, elaborado por Mateus Pereira e Valdeci Araújo (2016), é bastante profícuo – ainda que meu contato com este material tenha se dado muito recentemente. Nele, os autores desenvolvem uma acurada reflexão acerca de um diagnóstico do que tem ocorrido no cenário atual das sociedades contemporâneas/hiperconectadas, a saber, “a contínua atualização do atual” (PEREIRA; ARAÚJO, 2016, p. 285).

Nosso presente não precisa ser pensado apenas como presente alargado, ou como um presente sem futuro, mas como uma forma de temporalização assentada em um modo específico do presente articular futuro e passado. [...] Por mais que as novidades se apresentem, sejam mesmo vindas do passado ou do futuro, elas não são capazes de refazer vínculos conjunturais, pois “nossa atualidade” se atualiza (quase) exclusivamente em função da própria atualidade. (PEREIRA; ARAÚJO, 2016, p. 294)

As TDIC encontram, nesse contexto atualista, campo fértil para a irrigação contínua das mídias, cada vez mais personalizadas, fomentando uma necessidade – que podemos e devemos discutir – de fazer corresponder um (ou mais, posto que cada espaço, na internet, demanda um tipo diferente de perfil) “eu virtual” a cada “eu real” (PEREIRA; ARAÚJO, 2016, p. 292).

As redes sociais, objeto direto de uso e consumo por parte dos (as) adolescentes e jovens, ainda que não somente deles (as), operam um pouco nessa direção: as identidades mais valorizadas pelos consumidores, nesse campo, são exatamente aquelas cujos perfis contam com mais seguidores e curtidas – portanto, as mais expostas, cujo encaixe com a vontade atual de ver (a vida do outro, o outro) se dá como peças que completam um quebra-cabeça. “Explorar as tensões e novas complexidades nas encenações da subjetividade [...] é uma tarefa fundamental, já que a cultura do eu encontra hoje mídias cada vez mais poderosas nas quais e as quais (se) alimenta” (PEREIRA; ARAÚJO, 2016, p. 293).

E se a cultura do eu dialoga diretamente com os avanços tecnológicos, o eu que pergunta “mas, afinal, professora, para que serve a história?” me parece refletir menos a intenção de nos colocar à prova, e mais o interesse do estudante pelo que fazemos, enquanto professores (as)/as de história.

Fico pensando que, diante da pergunta “mas, afinal, professora, para que serve a história?”, mais que o afã de responder com alguma frase pronta que aparece no manual didático, ou no texto clássico da historiografia, importa muito que não percamos o segundo crucial que comporta o maravilhamento propiciado pela pergunta feita.

Esse é um momento valioso, fundante da relação que se pode, ou não, construir com o sujeito da aprendizagem. Que não nos esqueçamos de que há uma liberdade em perguntar, e que isso não é privilégio de todos os estudantes; a depender da forma como essa liberdade será tratada, poderá crescer e alimentar novas curiosidades, ou perder espaço para aprisionamentos que reforçam dúvidas, fazendo com que as pontes afetivas entre o que se ensina e o que se aprende não se sustentem. Que nos lembremos sempre do respeito ao eu que pergunta, a despeito do tema em questão, afinal, essa pessoa está vivendo um momento de aprendizagem – e está aprendendo conosco. Não apenas o conhecimento histórico escolar está em jogo quando o cenário é esse.

Fim – que é sempre um novo começo.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução: Julia Romeu. 1ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALBAINE, Marcella; LUCCHESI, Anita. *Historiografia escolar digital: dúvidas, possibilidades e experimentação*. In: Maynard, Dilton Cândido Santos; Souza, Josefa Eliana. **História, Sociedade, Pensamento Educacional: experiências e perspectivas**. 1ª Edição, Setembro de 2016, p. 336-366.

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. *Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história?* In: Marcia Gonçalves, Helenice Rocha, Luis Reznik, Ana Maria Monteiro (org). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: FGV, 2012, p. 21-39.

ALFANO, Bruno; CAPELLI, Paulo. **Turmas vão chegar perto da capacidade máxima com 'otimização' em colégios estaduais**. Rio de Janeiro. 11 de junho de 2019. Educação. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/turmas-vaio-chegar-perto-da-capacidade-maxima-com-otimizacao-em-colegios-estaduais-23730159.html> Acesso em: 14/7/2020.

ALMEIDA, Francisco. **Tiago Iorc se afasta das redes sociais e explica motivo principal**. 8 de janeiro de 2018. TV Foco. Disponível em: <https://www.otvfoco.com.br/tiago-iorc-se-afasta-das-redes-sociais-e-explica-motivo-principal/>. Acesso em 12/02/2020.

ALT, Renato. **No delta**. Disponível em: https://www.huffpostbrasil.com/renato-alt/no-delta_b_5687755.html. Acesso em 26/10/2020.

ANDRADE, Karen. **Guia definitivo da educação 4.0**. Disponível em: <http://www.plannetaeducacao.com.br/portal/arquivo/editor/file/ebook-educacao4.0-planneta.pdf> Acesso em 15/05/2018.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ARFUCH, Leonor. **O Espaço Biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB.

BARROS, Manoel de. “Aprendimentos”. In: _____. **Memórias inventadas: a segunda infância**. Iluminuras de Martha Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008, p. 33.

_____. “O Menino Que Carregava Água Na Peneira”. In: _____. **Infantis**. Biblioteca Manoel de Barros [coleção]. São Paulo: LeYa, 2013, pp.8-9.

_____. “Prefácio”. In: _____. **Concerto a céu aberto para solos de ave**. Biblioteca Manoel de Barros [coleção]. São Paulo: LeYa, 2013, p. 35.

BARROS, Manoel de. “Segundo dia”. In: _____. **O livro das ignorâncias**. Biblioteca Manoel de Barros [coleção]. São Paulo: LeYa, 2013, p.23.

_____. “Uma didática da invenção”. In: _____. **O livro das ignorâncias**. Biblioteca Manoel de Barros. São Paulo: LeYa, 2013, p. 10.

_____. **Retrato do artista quando coisa**. Biblioteca Manoel de Barros [coleção]. São Paulo: LeYa, 2013, p. 61.

BENVENISTE, Émile. “A linguagem e a experiência humana”. In: _____. **Problemas de Linguística Geral II**. 2ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 68-80.

_____. “Da subjetividade na linguagem”. In: _____. **Problemas da Linguística Geral I**. 4ª ed. Campinas: Pontes Editores, 1995, p. 284-293.

BERMUDEZ, Ana Carla. **No Brasil, 44% dos estudantes de 15 e 16 anos trabalham, mostra ranking**. São Paulo. 19 de abril de 2017. UOL. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/04/19/no-brasil-44-dos-estudantes-de-15-e-16-anos-trabalham-mostra-ranking.htm>. Acesso em 08/03/2020.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da História**, ou, O ofício de historiador. Prefácio, Jacques Le Goff. Apresentação à edição brasileira, Lilia Moritz Schwarcz. Tradução, André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, p. 20-28.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em 16/11/2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Infecções Sexualmente Transmissíveis**. Departamento de Doenças de Condições Crônicas e Infecções Sexualmente Transmissíveis. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <<http://www.aids.gov.br/pt-br/publico-geral/o-que-sao-ist>> Acesso em 08/03/2020.

BUARQUE, Chico. **Estorvo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra**: quando a vida é passível de luto? [tradução de Sérgio Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha; revisão de tradução de Marina Vargas; revisão técnica de Carla Rodrigues]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

_____. **Vida precária**: os poderes do luto e da violência [tradução Andreas Lieber; revisão técnica Carla Rodrigues]. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Por que os alunos (não) aprendem História?** Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo* [online]. 2006, vol. 11, n.21, pp.17-32

CAMPOS, Álvaro de. “Aniversário”. Disponível em <<http://arquivopessoa.net/textos/20>>. Acesso em: 07/03/2020.

CAMUS, Albert. A peste. Tradução de Valerie Rumjanek Chaves. 28ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução de Roneide Venancio Majer. 19ª edição, revista e ampliada. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

CORREGEDORIA NACIONAL DE JUSTIÇA. **Cartilha Pai Presente**. 40 p. Disponível em: <<https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/conteudo/destaques/arquivo/2015/04/b550153d316d6948b61dfbf7c07f13ea.pdf>> Acesso em: 07/03/2020.

COSTA, Matheus Bigogno. **O que é GIF e como usá-lo**. 1 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://canaltech.com.br/software/o-que-e-gif-e-como-usa-lo/>. Acesso em 31/10/2020.

FERRAZ, Eucanaã Ferraz. “Enquanto descansa, dorme...”. Disponível em: https://eucanaaferraz.com.br/sec_poema_mostra.php?poema=41. Acesso em 07/03/2020.

_____. In: QUINTANA, Mário. **Esconderijos do tempo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013, p. 12.

FERREIRA, Cláudia Capela. “**Réquiem por uma Casa**” [Das Áspides de Cleópatra] REVISTA SUBVERSA. 28 de fevereiro de 2018. Disponível em: <<http://revistasubversa.com/coluna/requiem-por-uma-casa-das-aspides-de-cleopatra/>>. Acesso em 18/11/2020.

FOLHA DIRIGIDA. **Seeduc-RJ divulga edital com 827 vagas temporárias para professor**. Rio de Janeiro. 05/03/2020, Atualizado: 09/03/2020. Disponível em: <https://folhadirigida.com.br/noticias/concurso/seeduc-rio/seeduc-divulga-edital-com-827-vagas-temporarias-para-professor> Acesso em 12/11/2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Prefácio de Leonardo Boff. Notas de Ana Maria Araújo Freire. 22ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FRISCH, Michael. “A História pública não é uma via de mão única”. In: ALMEIDA, Juniele de; MAUAD, Ana; SANTHIAGO, Ricardo. (Orgs). **História Pública no Brasil**: itinerários e sentidos. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 57 a 69.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. “Futuro do Trabalho: maioria dos jovens ainda escolhe profissões tradicionais, diz OCDE”. Disponível em: <http://fundacaotelefonica vivo.org.br/educacao-do-seculo-xxi/futuro-do-trabalho-maioria-dos-jovens-ainda-escolhe-profissoes-tradicionais-diz-ocde/>. Acesso em 16/11/2020.

GABRIEL, Carmen Teresa. “Pesquisa em Ensino de História: desafios contemporâneos de um campo de investigação”. In: Adriana Ralejo e Ana Maria Monteiro. **Cartografias da pesquisa em ensino de história**. Rio de Janeiro, Mauad X, 2019, p. 143-161.

GADDIS, John Lewis. **Paisagens da História**: como os historiadores mapeiam o passado. Tradução de Marisa Rocha Motta. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

GONÇALVES, Márcia de A. “A morte e a morte da biografia”. OLIVEIRA, Rodrigo Perez; SILVA, Daniel Pinha. (Org.). **Tempos de crise**; ensaios de história política. 1ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2020, v. 1, p. 23-62.

_____. “Periodização”. In: FERREIRA, Marieta e Moraes; OLIVEIRA, Maria Dias de. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, pp. 185-190.

GOODSON, Ivor F. “Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional”. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63 a 78.

HELDER, Herberto. **Ofício cantante**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2009, p. 229.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Pesquisa nacional de saúde do escolar: 2015 - PeNSE : 2015**. Rio de Janeiro, 2016, 126p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=297870>. Acesso em 08/03/2020.

INDALÉCIO, Anderson Bençal; RIBEIRO, Maria da Graça Martins. **Gerações Z e Alfa**: os novos desafios para a educação contemporânea. Revista UNIFEV: Ciência e Tecnologia. 2017.

IORC, Tiago Iorc. [Foto]. 5 de maio de 2019. Instagram: @tiagoiorc. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BxES8cQFzPB/>. Acesso em 12/07/2020.

_____. **Desconstrução**. Direção: Tiago Iorc. Produção: Rafael Langoni Smith, Roberto Pollo e Mario Caldato Jr. Elenco: Michele Alves. Youtube, 5 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UXTYErYEXsk>. Acesso em 12/07/2020.

João Nogueira (João Batista Nogueira Júnior). In: **DICIONÁRIO Cravo Albin da música popular brasileira**. Rio de Janeiro: Instituto Cultural Cravo Albin, 2002. Disponível em: <<https://dicionariompb.com.br/joao-nogueira/dados-artisticos>>. Acesso em: 15/01/2021.

Juventude Conectada 2 / [idealização e coordenação] Fundação Telefônica Vivo. - 1. ed. - São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2016. Disponível em: <<http://fundacaotelefonica vivo.org.br/wp-content/uploads/pdfs/Juventude-Conectada-2016.pdf>> Acesso em: 15/05/2018.

KILOMBA, Grada. **Memórias de plantação** – Episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. 1ª ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOSELLECK, Reinhart. “ ‘Espaço de experiência’ e ‘horizonte de expectativa’: duas categorias históricas. In: **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006, p. 305-327.

_____. **Estratos do tempo**: estudos sobre história. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2014.

LAROSSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. ; tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed.; 4 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel. **Educação histórica e Museus**. Minho/Pt.: Centro de Investigação em Educação: Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho, 2003, p. 19-36.

LIBÂNEO, José Carlos. “Didática e Epistemologia: para além do embate entre a Didática e as Didáticas específicas”. In: VEIGA, Ilma P. A.; D’Ávila, Cristina (orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas (SP): Papirus Editora, 2008.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

LOPES, Alice Casimiro. “As disciplinas na escola e na ciência”. In: **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro – RJ: EdUERJ, 2008, p 43-61.

MAGIEZI, ZACK. **Hoje em dia olhos nos olhos é caligrafia**. São Paulo, 28 de fevereiro de 2020. Twitter: @zackmagiezi. Disponível em: <<https://twitter.com/zackmagiezi/status/1233373329857404929>>. Acesso em: 11/01/2021.

MATTAR, João. **Web 2.0 e redes sociais na educação**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. "Mas não somente assim!" Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. In: **Tempo** [online]. 2006, vol.11, n.21.

MONTEIRO, Ana Maria. “Os saberes que ensinam: o saber escolar”. In: **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro - RJ: Mauad X, 2007, p. 81 -111.

_____; PENNA, Fernando. **Ensino de História: saberes em lugar de fronteira**. Educação e Realidade. Porto Alegre. v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Além do bem e do mal**: prelúdio a uma filosofia do futuro. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NUNCA ME SONHARAM. Direção de Cacau Rhoden. Rio de Janeiro, Produtora Maria Farinha Filmes, 2017. (90 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aE2gOo9rW1w>. Acesso em 23/09/2019.

NUNES, R. F. de M.; QUEIROZ, M. A. de; SILVA, C. M. M. de S. **Instruções para a produção de mudas e plantio da tamareira**. Petrolina, PE, EMBRAPA, CPATSA, 1989. Disponível em: < file:///C:/Users/Home/Downloads/CTE21.pdf>. Acesso em: 05/02/2020.

OECD. “Empregos dos sonhos: as aspirações de carreira dos adolescentes e o futuro do trabalho”. Título original: **Dream jobs: Teenagers’ career aspirations and the future of work**. 56 p. 2020. Disponível em <http://www.oecd.org/newsroom/teenagers-career-expectations-narrowing-to-limited-range-of-jobs-oecd-pisa-report-finds.htm>. Acesso em: 16/11/2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

Paulinho da Viola (Paulo César Batista de Faria). In: **DICIONÁRIO Cravo Albin da música popular brasileira**. Rio de Janeiro: Instituto Cultural Cravo Albin, 2002. Disponível em: <<https://dicionariompb.com.br/paulinho-da-viola/biografia>>. Acesso em: 15/01/2021.

PEREIRA, M.; ARAÚJO, V. **Reconfigurações do tempo histórico**: presentismo, atualismo e solidão na modernidade digital. Revista. UFMG, Belo Horizonte, v. 23, n. 1 e 2, 2016, p. 270-297.

PINHEIRO, Chloé. **Consumo de álcool cai 11% no Brasil, mas aumenta entre jovens e idosos**. VEJA Saúde. 3 julho 2019. Disponível em: <https://bityli.com/z6cBX>. Acesso em 08/03/2020.

PONTO ELETRÔNICO. **True Gen: a geração da verdade**. 2017. Disponível em: <<http://pontoeletronico.me/pt/2018/10/30/true-gen-a-geracao-da-verdade/>>. Acesso em 11/01/2021.

PRADO, Adélia. “Exausto”. In: _____. **Bagagem**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986, p. 35.

_____. “Leitura”. In: _____. **Bagagem**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986, p. 27.

_____. **Filandras**. Editora Record – Rio de Janeiro, 2001, pág. 119.

PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, Imigrantes digitais**. NCB University Press, Vol. 9, nº. 5, Outubro 2001. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. Disponível em: <http://poetadasmoreninhas.pbworks.com/w/file/60222961/Prensky%20-%20Imigrantes%20e%20nativos%20digitais.pdf>. Acesso em 11/08/2018.

PUCHEU, Alberto. **Para que serve a poesia**. 1 de setembro de 2016. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/para-que-serve-poesia/>. Acesso em 11/01/2021.

QUEIROZ, Christina. **O crescimento da fé evangélica**. São Paulo. 09 de dez de 2019. Externo. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/externo/2019/12/09/O-crescimento-da-f%C3%A9-evang%C3%A9lica>. Acesso em 07/03/2020.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Mínimo: Filosofia**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<https://cedcrj.files.wordpress.com/2018/03/filosofia.pdf>>. Acesso em 14/07/2020.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 5.222, de 11 de abril de 2008. Dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular e outros aparelhos nas escolas estaduais do estado do Rio de Janeiro. Ementa - Nova redação dada pela Lei nº 5453/2009. ALERJ, Poder Legislativo. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/98c0ae15f7f1a1e6832575c3005abe88?OpenDocument>. Acesso em 15/11/2020.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Saúde. **A iniciação sexual e o risco de uma gravidez não planejada**. 17 de julho de 2017. Disponível em: <https://www.saude.rj.gov.br/gravidez-na-adolescencia/noticias/2017/07/a-iniciacao-sexual-e-o-risco-de-uma-gravidez-nao-planejada> Acesso em 08/03/2020.

ROCHA, Helenice. “A aula de história: que bagagem levar?” In: Helenice Aparecida Bastos Rocha; Marcelo de Souza Magalhães e Rebeca Gontijo. **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2009, p. 81-103.

ROCHA, Júlia; LIE, Fabiano. **Pedida certa**. Youtube, 15 de abr. de 2017. Disponível em: <https://youtu.be/t0fAd2MileY>. Acesso em 15/01/2021.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994, p. 449.

ROYAL SOCIETY FOR PUBLIC HEALTH. **Status of Mind**: social media and young people's mental health and wellbeing. 32 p. Disponível em: <https://www.rsph.org.uk/static/uploaded/d125b27c-0b62-41c5-a2c0155a8887cd01.pdf> Acesso em 02/11/2020.

RÜSEN, Jörn. “Aprendizado histórico”. SCHMIDT, M.A.; BARCA, I.; MARTINS, E.R. (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, pp. 41-49.

_____. “Didática - funções do saber histórico”. In: _____. **História Viva**. Teoria de História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010. p. 85-94.

_____. “Narrativa Histórica: fundamentos, tipos e razão”. SCHMIDT, M.A.; BARCA, I.; MARTINS, E.R. (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, pp. 93-108.

_____. “Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa/PR, vol. 1, No. 2, p. 7 -16, jul-dez 2006.

SALIBA, Elias Thomé. **As utopias românticas**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2003, p. 59.

_____. “Na guinada subjetiva, a memória tem futuro?” In: Helenice Aparecida Bastos Rocha; Marcelo de Souza Magalhães e Rebeca Gontijo. **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2009, p. 51-63.

SARLO, Beatriz. “Tempo passado, Crítica do testemunho: sujeito e experiência e A retórica testemunhal”. In: **Tempo passado. Cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Cia das Letras; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007, p. 9-68.

SEFFNER, Fernando. “Três territórios a compreender, um bem precioso a defender: estratégias escolares e Ensino de História em tempos turbulentos”. In: Adriana Ralejo e Ana Maria Monteiro. **Cartografias da pesquisa em ensino de história**. Rio de Janeiro, Mauad X, 2019, p. 21-42.

SOUZA, Jhaína Aryce de Pontes e; SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarak; HERRAN, Wallace Chriciano Souza. **Ressignificando os conceitos de criança e infância**. Revista Amazônida, 2017, ano 02, número 3, p. 113-129.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TÓFOLI, Daniela. **Os pré-adolescentes da Geração Z (ou seja, nossos filhos)**. O Globo. 2017. Disponível em: < <https://blogs.oglobo.globo.com/mae-de-tween/post/os-pre-adolescentes-da-geracao-z-ou-seja-nossos-filhos.html> > Acesso em 11/08/2018.

UNESCO. **Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel**. Título original: UNESCO Policy Guidelines for Mobile Learning. 2013. 41 p. Disponível em: <<https://sistema.bibliotecas-rj.fgv.br/noticias/conheca-diretrizes-de-politicas-da-unesco-para-aprendizagem-movel>>. Acesso em 25/02/2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia. Sub-Reitoria de Graduação - Sr-1. Departamento de Seleção Acadêmica – DSEA. Edital do Exame de Qualificação - 1ª Etapa do Vestibular Sade/2003 - Sistema de Acompanhamento do Desempenho dos Estudantes (SADE) do Ensino Médio mantido pelo Poder Público. Disponível em http://www.vestibular.dsea.uerj.br/portal_vestibular_uerj/2003/exame_de_qualificacao/eq_edits_e_anexos_edital_de_convocacao.html. Acesso em 23/05/2018.

YOUNG, Fernanda. “Sobre a solidão”. In: _____. **Dores do amor romântico**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011, p. 39.