



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Rafael Monteiro de Oliveira Cintra

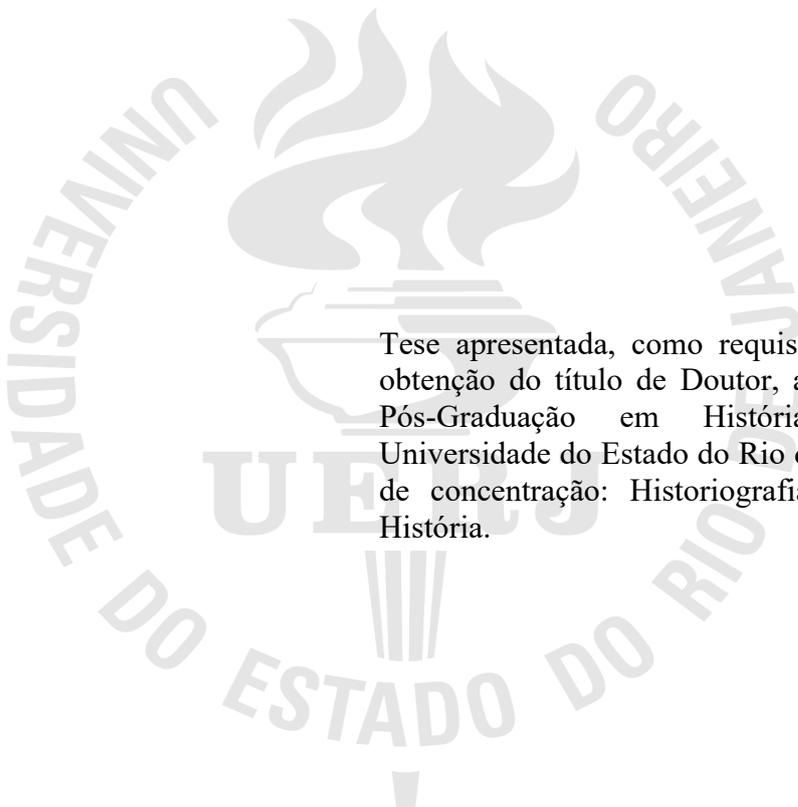
“A aula que a gente lembra é aquela que nos toca”: estética e política no
ensino de História

São Gonçalo

2023

Rafael Monteiro de Oliveira Cintra

“A aula que a gente lembra é aquela que nos toca”: estética e política no ensino de
História



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Historiografia e Ensino de História.

Orientadora: Prof^a. Dra. Helenice Aparecida Bastos Rocha

São Gonçalo

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

C575 Cintra , Rafael Monteiro de Oliveira
TESE “A aula que a gente lembra é aquela que nos toca”: estética e política
no ensino de História / Rafael Monteiro de Oliveira Cintra. – 2023.
273f. : il.

Orientadora: Prof^a. Dra. Helenice Aparecida Bastos Rocha.
Tese (Doutorado em História Social) – Universidade do Estado do Rio
de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Estética – Teses. 3. Política
– Teses I. Rocha, Helenice Aparecida Bastos. II. Universidade do Estado do
Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB7 – 6993 CDU 930:37

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

Assinatura

Data

Rafael Monteiro de Oliveira Cintra

“A aula que a gente lembra é aquela que nos toca”: estética e política no ensino de
História

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Historiografia e Ensino de História.

Aprovada em: 12 de Julho de 2023.

Banca examinadora:

Prof^ª. Dra. Helenice Aparecida Bastos Rocha (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^ª. Dra. Marcia de Almeida Gonçalves
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Daniel Pinha Silva
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UERJ

Prof^ª. Dra. Ângela de Castro Gomes
Universidade Federal Fluminense

Prof^ª. Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro
Universidade Federal do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2023

DEDICATÓRIA

Aos professores de História.

AGRADECIMENTOS

Em junho de 2023, quando escrevo as frases finais desta tese, me vem à cabeça a citação acima, de Mikhail Bakhtin. Ele acreditava que nos constituímos enquanto sujeitos à medida que alcançamos as palavras do Outro, tornando-as parte de nós mesmos. Fui apresentado à perspectiva Bakhtiniana pela minha orientadora, professora Helenice Rocha, a quem começo por agradecer. Não somente por me introduzir na obra Bakhtin, é certo, mas por todo o companheirismo ao longo desses já mais de dez anos. Certamente não seria o que sou se não fosse o nosso encontro.

E assim, por acreditar que, de alguma forma, também sou as pessoas que passaram pela minha vida, não poderia ter escrito essa tese se não fossem aqueles com quem encontrei nessa jornada (antes mesmo do percurso acadêmico se iniciar). Agradeço o caminho dos meus pais, Delmar e Solange, que, a despeito de toda dificuldade que já enfrentamos, estiveram sempre por perto, apoiando-me em todas as decisões. Agradeço aos meus irmãos mais novos, Rafaela e Lucas, por terem crescido ao meu lado, dividido a cama e o alimento, o pai e a mãe.

Agradeço às amigas Lis, Carol, Mari e Fábio, a quem sempre recorro nos momentos mais felizes e nos de maior fragilidade;

Aos mais novos e velhos amigos, desde a escola aos encontros inesperados em Salvador. Lorena, Michael, Dani e Débora, pela parceria ao longo dos últimos anos, por terem preenchido espaços que eu sequer sabia que existiam.

Agradeço a Rebecca, Thais e Samuel, por tudo que vivemos em Paris durante o doutorado-sanduíche. Vocês foram o meu lar.

Aos amigos que fiz desde o meu ingresso na pós-graduação, quando iniciei o mestrado no PPGHS-Uerj. Especialmente Tamires, Lorena, Vanessa e Marcelo. Esse trajeto, por vezes solitário, fez mais sentido ao lado de vocês.

Agradeço aos professores que gentilmente aceitaram participar desta pesquisa, cujas aulas e concepções sobre a História e o seu ensino mostram maneiras de agir sobre o mundo – e transformá-lo.

Agradeço aos professores e professoras do grupo de pesquisa Oficinas de História, com quem troco experiências há seis anos, aprendendo como doutorando e jovem pesquisador.

Às professoras Ângela de Castro Gomes, Marcia de Almeida Gonçalves e Ana Maria Monteiro por terem feito parte da minha banca de qualificação. Seus comentários foram

essenciais para o desenvolvimento dessa pesquisa. E ao professor Daniel Pinha, por aceitar constituir a banca de defesa ao lado dessas professoras.

Ao professor Fernando Fragozzo, da Escola de Comunicação da UFRJ, pela gentileza e disponibilidade – seja no curso de Estética Contemporânea, ministrado na pós-graduação em Filosofia da UFRJ, seja pela leitura atenta do meu trabalho naquela época.

Ao professor Diogo Sardinha, da Universidade Vincennes Saint-Denis (Paris VIII), pela supervisão tão calorosa mesmo no frio de Paris, durante o período de doutorado-sanduíche. Aos professores Stéphane Douailler, Éric Aillez e Bruno Cany, do departamento de Filosofia dessa universidade, pelo acolhimento em suas aulas.

E ao Victor. Meu marido, melhor amigo. Professor e humano que me inspira diariamente, com quem imagino tantas outras teses – sobre a escola, a vida, o amor...

O que ocorre, de fato, é que, quando me olho no espelho, em meus olhos olham olhos alheios; quando me olho no espelho não vejo o mundo com meus próprios olhos desde o meu interior; vejo a mim mesmo com os olhos do mundo - estou possuído pelo outro.

Mikhail Bakhtin

RESUMO

MONTEIRO, Rafael. *“A aula que a gente lembra é aquela que nos toca”*: estética e política no ensino de História. 2023. 273f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

Esta pesquisa busca analisar como e por que professores de História mobilizam elementos e materiais que conferem expressividade e sensibilidade às suas aulas. Realizamos um estudo de abordagem de tipo etnográfica (GEERTZ, 2008; ROCKWELL, 2015) de aulas remotas de dois professores de História, que aconteceram durante a pandemia de Covid-19 no contexto brasileiro (2020-2021). Diante de uma vida social fraturada e de injustiças acentuadas em contexto de crises ecológicas e democráticas (BUTLER, 2022), no qual os corpos têm partes desiguais na partilha do sensível, buscamos perceber como a percepção dessa realidade informa a concepção dos professores sobre o que pode e deve ser a aula de História, especialmente no compromisso que assumem com os seus estudantes. No jogo dialógico da linguagem e da aula de História (BAKHTIN, 2004, 2020; ROCHA, 2006), professores constantemente convidam a palavra de um Outro com o qual, e a partir do qual, competem pelos sentidos do passado e pela vida no presente. Desse modo, apropriando-nos das categorias de estética e política em Jacques Rancière (2003; 2018; 2020), acreditamos ser possível falar de uma dimensão estética no ensino de História, quando professores investem em uma outra organização do real e do mundo, mobilizando os seus conhecimentos para enfrentar as questões prementes no presente. E de uma intencionalidade política, à medida que, estabelecendo representações dos seus estudantes, acreditam no ensino de História como possibilidade de os fazerem perceber formas outras de “ver, sentir e pensar” – para além daqueles às quais estariam historicamente designados.

Palavras-chave: Estética. Política. Ensino de História. Linguagem.

MOTS-CLÉS

MONTEIRO, Rafael. « *Le cours dont on se souvient est celui qui nous touche* »: esthétique et politique dans l'enseignement d'Histoire. 2023. 273f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

Cette recherche vise à analyser comment et pourquoi les enseignants d'Histoire mobilisent des éléments et des ressources qui accordent de l'expressivité et de la sensibilité à leurs cours. Nous avons fait une étude de cas, depuis une approche ethnographique (GEERTZ, 2008 ; ROCKWELL, 2015), des cours en ligne de deux enseignants d'Histoire ayant eu lieu pendant la pandémie du Covid-19 dans le contexte brésilien (2020-2021). Face à une vie sociale brisée et des injustices accentuées dans un contexte de crises écologiques et démocratiques (BUTLER, 2022), dans lesquelles les corps n'ont pas les mêmes conditions dans le partage du sensible, nous avons voulu comprendre comment la perception de cette réalité informe la conception des enseignants sur ce qui peut et doit être un cours d'Histoire, notamment par rapport à leurs engagements avec les apprenants. Dans le jeu dialogique du langage et du cours d'Histoire (BAKHTIN, 2004; 2020; ROCHA; 2006), les enseignants invitent souvent la parole d'un autre avec lequel, et à partir duquel, ils disputent les sens du passé et de la vie au présent. De cette façon, en nous appropriant les catégories d'esthétique et politique de Jacques Rancière (2003; 2018; 2020), nous jugeons être possible de parler d'une dimension esthétique dans l'enseignement d'Histoire, lorsque les enseignants font des investissements sur une autre organisation du réel et du monde, en mobilisant leurs connaissances pour faire face aux questions urgentes au présent. Parler également d'une intention politique, dans la mesure où, en créant des représentations de leurs élèves, ces enseignants croient que l'enseignement d'Histoire peut les faire percevoir d'autres façons de « voir, sentir et penser » - au-delà de celles auxquelles ces apprenants seraient historiquement désignés.

Mots-clés: Esthétique. Politique. Enseignement d'Histoire. Langage.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Palácio Duque de Caxias, no centro do Rio de Janeiro, edificado durante o Estado Novo, de Getúlio Vargas.....	131
Figura 2 –	Prédio do antigo Ministério do Trabalho, no centro do Rio de Janeiro, edificado durante o Estado Novo de Getúlio Vargas.....	132
Figura 3–	Imagem produzida pelo DIP no Estado Novo onde Getúlio Vargas afaga uma criança.....	134
Figura 4 –	“O Encouraçado Bismarck”, navio de guerra alemão usando durante a II Guerra Mundial.....	141
Figura 5 –	“Panzer”, tanque de guerra alemão usando durante a II Guerra Mundial.....	141
Figura 6 –	Crianças vietnamitas, e uma menina ao centro, fugindo após bombardeio da vila onde moravam (fotografia de 08/06/1972).....	157
Figura 7 –	Fotografia do massacre na cidade de My Lai, Vietnã, em março de 1968.....	159
Figura 8 –	Cartaz anti sufragista, 1909.....	196

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	“É IMPORTANTE ISSO, DEIXA EU VOLTAR PARA VEZ VOCÊS” – AULAS REMOTAS, CORPORALIDADE DOCENTE...	33
1.1	O ambiente remoto e aspectos das aulas síncronas	34
1.1.1	<u>Os professores e seus cenários</u>	36
1.1.2	<u>O “cuidado” com os estudantes e aceitações do que é uma aula de História</u>	43
1.2	Os elementos e temas que ligam uma coisa à outra	50
1.3	A voz que emana de um corpo	58
1.4	Por que, afinal, o encontro é importante?	66
2	MUNDOS DISSONANTES EM AULAS DE HISTÓRIA	72
2.1	A professora Vanessa e sua percepção a respeito do negacionismo	75
2.2	O contexto de negação da pandemia do coronavírus	76
2.2.1	<u>Disputas de sentido sobre o coronavírus e o modo como a doença afeta os “inferiorizados”</u>	77
2.2.2	<u>Da negação da pandemia ao contexto de negacionismos histórico e científico</u>	81
2.3	A palavra do Outro nas disputas de sentido pelo passado	87
2.3.1	<u>A “dissonância cognitiva” em aulas de História</u>	88
2.3.2	<u>O clima persecutório enfrentado por professores</u>	98
2.3.3	<u>Contestando a palavra dos familiares e a do senso comum</u>	101
2.4	Em busca da humanidade do outro	111
2.4.1	<u>A “sofrência” dos escravizados</u>	112
2.4.2	<u>O sofrimento na Ditadura Militar</u>	118
2.5	O ensino de História e os compromissos éticos	125

3	ELEMENTOS E MATERIAIS – PARA QUE O PASSADO SEJA PERCEBIDO.....	131
3.1	“O Estado, ele te esmaga. O Estado, ele é pesado em cima de você” – formas de dar a ver o autoritarismo de Getúlio Vargas.....	131
3.2	“Monstro no ar, na terra e no mar” – formas de dar a ver o expediente de guerra alemão.....	141
3.3	O mundo e aqueles que o tocaram antes de nós.....	144
3.3.1	<u>Da percepção à atmosfera histórica: “testemunhas de substituição” do que aconteceu.....</u>	148
3.4	A brutalidade norte-americana e os bolsonaristas brasileiros	152
4	INTENCIONALIDADE POLÍTICA.....	166
4.1	Quais sentidos professores atribuem à História e ao seu ensino?.....	167
4.1.1	<u>Professora Fernanda: a história como “túnel do tempo”.....</u>	168
4.1.2	<u>Professor Pedro: “o legal da História é apresentar o presente”.....</u>	174
4.1.3	<u>A professora Vanessa e o cansaço frente à profissão.....</u>	177
4.1.4	<u>A escola: centro da rede social ou linha de produção de crianças?.....</u>	181
4.1.5	<u>Sobre o tempo histórico – conhecer os espaços de experiência, projetar outros horizontes de expectativas.....</u>	186
4.2	A fissura da realidade: intencionalidade política no ensino de História.....	191
4.2.1	<u>A história de Malala para um público de meninas.....</u>	192
4.2.2	<u>Professores reconhecem um comum entre eles e os estudantes.....</u>	196
4.2.3	<u>Representações dos estudantes</u>	202
4.2.4	<u>Por uma outra partilha do sensível.....</u>	206
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	216
	REFERÊNCIAS.....	224
	APÊNDICE A – Aulas observadas do professor Pedro.....	234

APÊNDICE B – Entrevista com o professor Pedro.....	235
APÊNDICE C - Entrevista com a professora Fernanda.....	242
APÊNDICE D – Entrevista com a professora Vanessa.....	251
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Observação das Aulas).....	271

INTRODUÇÃO

Eu acho assim: a aula que a gente lembra é aquela que nos toca. Aquela que faz diferença em nossa vida e nunca vamos esquecer. Entendeu? Então eu tento trazer essa sensibilidade pro maior número de aulas possível, e como que a História acaba impactando a nossa vida. Como a vida de uma pessoa que às vezes a gente nunca ouviu falar acaba impactando na nossa forma de pensar.

Mariana, professora de História do ensino básico

“A aula que a gente lembra é aquela que nos toca”, título desta tese, foi uma afirmação de uma professora de História entrevistada no âmbito da minha pesquisa de mestrado. Na ocasião, estava interessado em analisar por que professores mobilizam filmes em suas aulas: menos no “como”, mas sobretudo nas motivações que justificavam os usos desse material (MONTEIRO, 2019). Essa professora argumentou que, com os filmes, desejava “tocar” os estudantes de modo que pudessem lembrar da sua aula. Outros professores participantes também justificaram a partir de perspectivas muito próximas. Esta tese busca, em alguma medida, responder àquilo que não foi capaz de ser desenvolvido ao longo da dissertação de mestrado, seja pelo tempo necessário ou mesmo pelos procedimentos teórico-metodológicos que mobilizei à época.

Através da categoria de “presença” explorei como professores buscavam os efeitos sensíveis que os filmes poderiam ter sobre os corpos dos estudantes. Era fato que desejavam tocá-los, mas essa dimensão parecia não alcançar todas as suas intencionalidades. Quer dizer, a “presença” preocupa-se sobretudo com os efeitos das experiências sobre os corpos, no momento da recepção, ao mesmo tempo em que busca se distanciar do imperativo interpretativo que rege as relações ocidentais, com o mundo e as coisas, desde a Modernidade. Na argumentação de historiadores como Hans Ulrich Gumbrecht (2016), existiria uma hermenêutica que acabaria por eclipsar todas as outras formas possíveis de experiências humanas¹.

No entanto, à medida que fui amadurecendo minhas reflexões, acreditei ser possível argumentar que professores desejavam “tocá-los” para alguma coisa. É dessa inquietação que surge esta tese, à medida que percebia como esse “toque” poderia estar relacionado aos projetos que professores desejavam construir no espaço-tempo de suas aulas. Daí meu

¹ A “fuga” dessa hermenêutica já foi alvo de reflexões mesmo no campo da Teoria e do ensino de História, como proposto por Verena Alberti (2011).

investimento em categorias, como as de estética e política (na concepção que mobilizo), que pudessem reconhecer tanto o “toque” sobre o corpo, como presença, quanto suas intenções.

Diante disso, investi na constituição de um campo de pesquisa, e de perspectivas teórico-metodológicas que me permitissem explorar aspectos que eu desejava analisar sobre as aulas dos professores. A perspectiva etnográfica como forma implicada de adentrar um campo de pesquisa se demonstrou de extrema importância, assim como o aprofundamento em categorias que ao longo dessa pesquisa pareceram mais pertinentes às minhas análises. Nesse sentido, destaco o meu período de doutorado-sanduiche na Universidade Vincennes Saint-Denis (Paris VIII), onde tive a oportunidade de realizar cursos no Departamento de Filosofia e seminários do Instituto de História do Tempo (IHTP), que me permitiram aprofundar e explorar outras formas de análise. Destaco as reflexões a respeito do sensível em Jacques Rancière, e da voz e do corpo em Paul Zumthor e Maurice Merleau-Ponty. Sem dúvidas, essa experiência contribuiu para outras formas de ver e explorar o campo, assim como o mundo na relação com essa pesquisa.

Construindo uma problemática de pesquisa (e uma hipótese)

Desde o processo de redemocratização brasileira, vimos a diversidade de grupos e sujeitos, outrora afastados dos espaços escolares, que se fizeram presentes no “chão da escola”. Como demanda dessa escola, agora pretensamente mais inclusiva, temos uma preocupação não somente com a formação de um “cidadão republicano”, que orientava práticas educativas em função da construção de uma “identidade nacional”. O ensino de História, que desde a Primeira República esteve voltado particularmente para a construção dessa identidade, se vê convocado a refletir também sobre o exercício da cidadania dessas populações – especialmente as classes populares e os matizes de sujeitos que as compõem.

Como aponta Elza Nadai (1993), que refletiu sobre tais aspectos no exato momento de transição democrática, mesmo a historiografia, a despeito de toda censura durante o Regime Militar, conseguiu em alguma medida lançar luz sobre grupos e movimentos considerados “marginalizados” ou “subalternizados”, emergindo-os nas narrativas históricas com os protagonismos que, historicamente, lhes foram negados. Era chegada a hora de o ensino de História, de forma comprometida, fazer o mesmo: confrontar os modelos de temporalidade ocidentais, ir para além da figura do homem branco, cristão e europeu, como o centro da História. E, para que tal incumbência fosse garantida, era ainda preciso refletir sobre os

modelos e metodologias desse ensino, assim como o público para o qual estava se dirigindo (STEPHANOUX, 1997).

O fato é que, nesse momento, o ensino de História passa a estar comprometido com um projeto de cidadania voltado não somente a esse ideal de “homem republicano”, mas especialmente em relação à diversidade de corpos e vozes que constituem a realidade social brasileira. Parte-se, portanto, de uma formação cidadã voltada para o respeito à diversidade e a garantia de direitos e deveres de todas e todos, balizados pelo conhecimento adquirido e forjado pela disciplina (SEFFNER, 2021). Da sua forte relação com o tempo, surgiria a possibilidade de explicação da vida social.

Desse modo, é possível dizer que o ensino de História, há pelo menos três décadas, tem discutido de forma mais sistemática e em alguma medida buscado garantir reflexões em torno da importância da estabilidade da democracia. E de uma ética em torno da qual conseguiríamos assegurar a vida – como no trato com a diferença e a defesa dos Direitos Humanos. No momento em que escrevo esta tese, 30 anos após a publicação do referido texto de Nadai – que carregava certo otimismo em relação às mudanças para o ensino de História no pós-Ditadura Militar –, encontramos-nos, mais uma vez, diante de um cenário de disputas de forças e sentidos sobre tais valores e, conseqüentemente, em relação à vida em sociedade. Nesse caso, mesmo o passado histórico é questionado e, em alguns casos, negado em função dos projetos que diferentes segmentos políticos e ideológicos têm buscado construir – no presente e para o futuro. Assim, quais grupos, quais sujeitos, têm lugares nos espaços sociais? E se têm, quais lugares podem ocupar? Sob quais condições?

Em 2020, ano em que realizei parte da empiria desta tese, assistimos à eclosão de uma crise sanitária que ocasionou, no Brasil e no mundo, o fechamento de diferentes estabelecimentos e, dentre eles, as escolas. Ou melhor, o espaço físico dessas escolas, tendo em vista os investimentos para dar continuidade ao ano escolar mesmo sob condições de ensino remoto. Mas também nesse ano aconteceram, não somente no Brasil, como em outras partes do globo, diversas manifestações vinculadas à extrema direita, e certamente reações a elas, que agudizaram o debate: o que faremos diante desse “caos cognitivo” que, pouco a pouco, parece ruir as nossas bases democráticas e nos lançar de volta às ditaduras? O que poderemos fazer face à brutalidade e às violações de Direitos Humanos que imaginávamos já ter, pelo menos até certo ponto, discutido e superado? Teríamos arrefecido a discussão?

Judith Butler (2022) refletiu sobre como, na pandemia da Covid-19, corpos pretos e subalternizados (como aquele das pessoas negras e transexuais) estiveram ainda mais à deriva

em diferentes partes do mundo². O direito ao luto, categorizado por ela como “enlutabilidade”, ajuda a refletir sobre como determinadas vidas parecem menos importantes que outras. Também naquele ano o movimento *Black Lives Matter* (Vidas Negras Importam) ganhou força, após o cidadão estadunidense George Floyd ter sido estrangulado por um policial branco em Minneapolis, Estados Unidos, sob a justificativa de ter pagado uma compra com dinheiro falso. No Brasil, vivenciamos algo que em alguma medida se assemelha à violência policial norte-americana sobre homens negros.

Em 19 de novembro de 2020, às vésperas do Dia da Consciência Negra, João Alberto Silveira Freitas, um homem negro de 40 anos, foi espancado e assassinado por dois homens brancos, dentre eles um policial militar, dentro do estacionamento de um supermercado em Porto Alegre. Tais momentos, e outros, como demonstrarei ao longo deste texto, são aludidos pelos professores de História como forma de evidenciar as fraturas que vivemos em nossa sociedade, que designa aos corpos espaços e formas particulares de existir, segundo suas aparências, e o que eles podem ou não fazer – o que, a partir de Jacques Rancière (2009), estou chamando de “partilha do sensível”.

O fato é que, a despeito de toda esperança projetada para o ensino de História há trinta anos, ainda vivenciamos episódios que acendem o alerta da comunidade de historiadores, professores, educadores e pesquisadores desse campo (ROCHA et al., 2022). Os discursos sobre a defesa da democracia voltaram com força e adesão desde o momento em que Jair Bolsonaro, vinculado à extrema direita e franco admirador do “tempo dos militares” – e, especialmente, do general Carlos Alberto Brilhante Ustra, responsável por centros de detenção e torturas durante a Ditadura Militar – ganhou as eleições presidenciais em 2018 (GONTIJO, 2022).

Sendo assim, nos últimos anos, temos assistido ao recrudescimento dos discursos relacionados a esse espectro do jogo político, que comprometem os valores democráticos e toda a luta pela defesa dos Direitos Humanos que a História e o seu ensino têm incorporado. Diante desse cenário, os capítulos desta tese se desenvolvem em torno da seguinte hipótese:

A aula de História, como expressão textual e narrativa, possui dimensões estética e política. Os professores, em seus contextos de atuação, e diante de um auditório particular, fazem escolhas de mediação pedagógica visando sensibilizar os estudantes. Nas interações que caracterizam a sala de aula, para além das estratégias “tradicionais” (como as aulas

² Os subalternizados, nessa perspectiva, encontram-se nas camadas da sociedade onde experimentam formas específicas de exclusão, especialmente em relação à representação política e legal, o que lhes dificulta a possibilidade de se tornarem membros do estrato social dominante (SPIVAK, 2023)

expositivas e leituras de textos), recorreriam a outros materiais³, como músicas, filmes e imagens, em função dessa sensibilização. Portanto, diante de um cenário de agudização das injustiças sociais e da fragilização da própria democracia, tais questões incorporam-se às práticas docentes, tornando elas mesmas os elementos com os quais professores se dirigem ao passado e costuram os fios entre os tempos. Portanto, recorrer a materiais que aumentam a carga de expressividade das aulas implicaria convencer o auditório também pelas emoções. Nesse sentido, estariam assumindo um compromisso com esse público, face a uma vida fraturada que os afetaria diretamente.

Alguns pontos de partida – saberes docentes, a linguagem e o sensível

Os professores pesquisados são autores do trabalho que desenvolvem. Sua autonomia é relativa, uma vez que agem dentro de padrões e injunções culturais, políticas e institucionais que estão postas, mas que são transitórias e transponíveis (...). Suas aulas expressam configurações deste saber escolar, saberes ensinados ou conteúdos pedagogizados, que não são meras transposições do conhecimento científico, mas saberes estruturados a partir das finalidades educativas presentes no contexto escolar, com racionalidade e injunções próprias. Configuram-se em narrativas nas quais os alunos podem atribuir significados às experiências históricas (...) Saberes e práticas de professores que, como tantos outros, pensam e falam sobre o que fazem e sabem... (MONTEIRO, 2010, p. 236)

A aula de História como texto é criação individual e coletiva a um só tempo; criação sempre em curso, que permanentemente renova um objeto de ensino em decorrência de novas leituras, de outras experiências vividas, da chegada de novos alunos, dos encontros acadêmicos e das conversas com os colegas de ofício, do surgimento de novos manuais didáticos, das decisões emanadas das instâncias educacionais e das questões, dos desafios e das expectativas geradas pelo movimento do mundo no qual vivemos, em sua dimensão local ou global. (MATTOS, 2007, p. 17)

As citações acima, respectivamente de Ana Maria Monteiro (2010) e Ilmar Rohloff de Mattos (2007), apontam para a particularidade da história ensinada em contextos escolares, sujeita às apropriações docentes e aos muitos indicadores culturais e sociais que tangenciam a escola. E, conseqüentemente, as suas práticas.

³ Circe Bittencourt (2018) reconhece que os materiais que circunscrevem as práticas de professores podem ser considerados tanto como “mediadores do processo de aquisição de conhecimento” quanto “facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina” (BITTENCOURT, 2018, p. 243). Diferencia os materiais em duas grandes categorias: os suportes informativos, que correspondem a discursos intencionalmente produzidos a fim de comunicar os elementos dos saberes disciplinares e produzidos pela escola; e os “documentos”, produzidos inicialmente sem finalidades didáticas, como expressões culturais e artísticas. Nesta tese, detenho-me sobre a segunda chave, embora reconheça que nem sempre os produtos culturais são mobilizados pelos professores visando o seu teor documental, mas também expressivo.

Em sua pesquisa de doutorado, que contribui sobremaneira para as pesquisas como a minha e outras que de algum modo se preocupam com os “saberes docentes”, Monteiro (2010) argumenta que professores não fazem simples transposição dos saberes disciplinares para as salas de aula. Dentro das lógicas que conformam suas práticas, são capazes de demonstrar domínio sobre o que sabem, “hibridizando” o conhecimento em função das finalidades e valores preponderantes quando ensinam. Sendo assim, assumir a aula de História como texto, como quer Mattos (2007), implica assumir que esse texto está sendo produzido por alguém, por um autor (MONTEIRO, 2010), que constrói o objeto do seu ensino de forma particular – sob constrangimentos próprios da cultura escolar, mas também em diálogo com aqueles a quem está se dirigindo.

Tendo isso como pressuposto, concordamos com Monteiro (2010) quando, em diálogo com a perspectiva dos saberes docentes de Maurice Tardif (2017), sustenta que os professores de História têm agência sobre suas práticas, no sentido de serem capazes de justificar o que sabem e fazem. Ou seja, mais uma vez, professores de História não são meros transpositores daquilo que fora elaborado pela historiografia, mas atualizam a produção do conhecimento historiográfico a ponto de a história escolar ser dotada de uma epistemologia que lhe aproxima e, ao mesmo tempo, a distancia desta outra. Torna-a, portanto, um tipo de conhecimento particular.

Na “origem social dos saberes docentes” elaborada por Tardif (2017), encontramos uma tipologia que considera pelo menos cinco características desses saberes, assim como suas fontes de aquisição e os modos de integração no exercício profissional: os saberes pessoais, os saberes provenientes da formação escolar anterior, os saberes provenientes da formação profissional para o magistério, os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola (TARDIF, 2017, p. 63). Diante desse quadro, Tardif elabora que professores não têm uma única concepção de sua prática, mas várias, e que esses saberes construídos ao longo de muitas instâncias são acionados à medida que se mostram pertinentes para aquilo a que precisam responder no contexto de uma aula.

Sendo assim, assumo que professores são “sujeitos no mundo” e constroem seus saberes e perspectivas sobre ele, os quais adentram a sala de aula e constituem o amálgama dos saberes docentes. De certo modo, esta tese privilegia os “saberes pessoais” e aqueles “provenientes da profissão”, tendo em vista que considero as práticas dos professores dentro de uma determinada cultura escolar – dentro da qual eles e os estudantes se inserem. Mas as aulas de História também dialogam contundentemente com aquilo que acontece fora dos

muros da escola. E, nesse momento, também com as disputas de sentidos sobre o passado e a vida que emergem na contemporaneidade – diante das quais, sujeitos que são, se posicionam. Nas mediações que realizam, acabam por deixar ver os valores axiológicos que informam suas construções particulares do passado histórico (MONTEIRO, 2010).

Nesse aspecto, assumo como pressuposto epistemológico da história escolar aquilo que fora sustentado por Helenice Rocha (2006) em sua tese de doutoramento. Interessada no lugar da “linguagem” no ensino da disciplina, Rocha evidenciou como professores por vezes realizam ponderações sobre limites e possibilidades desses estudantes. Na chave dialógica que sustenta o seu trabalho, compreende como os docentes incorporam uma realidade eventualmente presumida do aluno, como a deficiência leitora, em suas práticas. Acontece que tal realidade pode ser constituída como uma representação historicamente aceita (de que os estudantes da escola pública, por exemplo, têm problemas de leitura que prejudicam o ensino-aprendizagem da disciplina). Essa representação interfere nas mediações e nas escolhas que realizam. Ou seja, à medida que reconhecemos as discussões em torno da linguagem para compreensão de aulas de História, especialmente da perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2004; 2020), somos levados a buscar conhecer quais são esses “outros” com os quais os textos dos professores estão em diálogo. A quem estão respondendo? Quem estão buscando convencer? De que buscam convencer?

Sendo assim, seguindo algumas pistas deixadas por Rocha (2006), esta tese se desenvolve também a partir de uma perspectiva dialógica de linguagem, especialmente aquela elaborada por Mikhail Bakhtin (2004), para quem

Toda enunciação monológica, inclusive uma inscrição num monumento, constitui um elemento inalienável da comunicação verbal. Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo na cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com reações ativas da compreensão, antecipa-as. Cada inscrição constitui uma parte inalienável da ciência ou da literatura da vida política. Uma inscrição, como toda produção monológica, é produzida para ser compreendida, é orientada para uma leitura no contexto da vida científica ou da realidade literária do momento, isto é, no contexto do processo ideológico do qual ela é parte integrante. (BAKHTIN, 2004, p. 98)

Desse modo, para o filósofo da linguagem, ainda que os enunciados sejam proferidos por um único sujeito, as palavras que compõem o seu sentido (aí a própria definição de enunciado para o autor) possuem uma camada responsiva. É uma camada responsiva porque é uma resposta a algo, mas também se abre a respostas – ou seja, está em constante diálogo. Assim, quando falamos alguma coisa, não falamos “somente por falar”,

mas antes desejamos projetar sobre o outro, a quem nos dirigimos, alguma determinada compreensão sobre a realidade que nos cerca.

É por isso que, como afirma em sua obra *Estética da Criação Verbal* (2020), os atos de linguagem possuem dimensão estética: porque as palavras não são simples objetos, mas um ponto de partida ou de chegada e, sobretudo, um ponto de encontro entre aqueles que participam do processo de comunicação. Ao nos dirigirmos ao outro, estamos querendo dizer alguma coisa que, longe de ser fortuita, tem intenção de atingir algum efeito. Isto é, os pensamentos adquirem significado no contexto da comunicação verbal, ajudando a moldar nossa compreensão da realidade. Portanto, existe aí certa organização do real à medida que nos dirigimos ao outro, compartilhando crenças, pontos de vista...

Essa perspectiva dialógica também nos leva a trazer falas dos professores em diferentes momentos, inclusive nos títulos de capítulos e seções, como respostas a algo que eles estão vivenciando. E partir dessas falas para o desenvolvimento do texto.

Cabe apresentar, ainda, algumas ideias e conceitos que sistematizam as análises empreendidas nesta tese. O primeiro deles é o de “partilha do sensível”, elaborada pelo filósofo Jacques Rancière (2020), para quem o “sensível” é expressão da organização histórica dos corpos na realidade. Isto é, o termo “partilha” em alguma medida denuncia que não vivemos de forma igualitária dentro desse sensível, mas somos designados a formas específicas de “sentir, fazer e pensar” segundo as nossas aparências. Como na sociedade platônica, onde cada ser humano seria responsável por realizar tarefas específicas segundo as técnicas que domina.

Assim, ao mesmo tempo em que a “partilha” parece indicar o “compartilhamento” das partes, também denuncia a divisão desigual destas. Ou seja, determinados sujeitos, como os corpos pretos historicamente subalternizados, desfrutam, a priori, formas de “sentir, fazer e pensar” diferentes daquelas dos corpos brancos. Essa conformação histórica, para Rancière, recebe o nome de “polícia” - que não tem a ver com a força humana-policial, mas especialmente com a ordem estabelecida. A polícia é a ordem e a força para mantê-la. Em oposição, temos a política: o momento de irrupção de outros modos de sentir, de fazer e de pensar. Ela é sempre desestabilizadora porque instaura outra sensibilidade (RANCIÈRE, 2018). Nas palavras de um dos professores participantes desta tese: “a classe média chora quando o filho da empregada chega na universidade”. Quer dizer, não podemos negar que em uma realidade fraturada, sujeitos e os grupos aos quais pertencem não podem desfrutar das mesmas condições (BUTLER, 2022).

Assim, a política constitui uma cena: o filho da empregada que se moveria em direção à universidade, a despeito de toda construção histórica que lhe dificulta tal acesso. Portanto, em Rancière, a política não é necessariamente uma ruptura da ordem policial, mas antes uma fissura, uma desestabilização fundada na possibilidade da igualdade (VOIGT, 2019). E, pelo mesmo motivo, o filósofo assume que a política tem sempre uma função estética: porque ela é uma forma de organização do real. Ela dá a ver outras formas possíveis de existir, agora desestabilizadas, para a ordem policial que imperava outrora. Mas a estética ainda tem a ver com outra dimensão, relacionada à experiência: os sujeitos, diante dos objetos do mundo e não somente das obras de arte, experimentam emoções, sentimentos. É essa capacidade de sentir, como argumenta Rancière, um dos traços de igualdade da humanidade – e que, portanto, também tem fundamentação política⁴.

É a partir dessa conceituação de sensível (como organização dos corpos no real) e de política (uma outra organização do real) que buscarei defender que professores de História, diante das fraturas do tempo presente, *realizam um ensino que se quer sensível*. Um ensino com intencionalidade estética e política, à medida que atribuem ao ensino de História o compromisso de fazer com que os estudantes percebam a partilha dos corpos (dentro da qual estão posicionados) e, conseqüentemente, fissurá-la – mobilizando materiais e elementos capazes de despertar experiências, emoções e sentimentos. Portanto, tratar-se-ia de um ensino de História que assume compromissos não somente com a compreensão dos tempos, mas também com esse auditório, que ainda estaria vivendo, na própria pele, as injustiças forjadas ao longo da história.

Tais pressupostos teóricos, me parece, contribuem para esta pesquisa, pois consideram as muitas relações entre os sujeitos e as realidades que os cercam. No momento em que vivemos, em que crises de ordens ecológicas, democráticas e sociais parecem diminuir ainda mais as possibilidades de vida no presente e no futuro, quais compromissos professores de História assumem com os seus estudantes? Quais projetos desejam tecer no espaço-tempo de uma aula?

Pesquisas em diálogo

⁴ Explorei essa relação em outro trabalho (MONTEIRO, 2020), no qual apresentei como tais modelos representam o que Rancière denomina de “regimes de interpretação da arte”, onde, no regime estético, existiria certa autonomização das artes e, conseqüentemente, das experiências.

Realizei um levantamento de trabalhos em diferentes repositórios, como o Portal de Periódicos Capes, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Scielo e os Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPUH). Inseri em tais repositórios os seguintes termos: “estética”, “ensino de História”, “Política”, “Sensibilidade no ensino de História” e não encontrei trabalhos que se relacionavam diretamente à problemática de pesquisa desta tese. Contudo, ao longo do desenvolvimento deste trabalho, sobretudo nos momentos em que tive a oportunidade de apresentá-lo, especialmente nos encontros da Associação Nacional de História (Anpuh), fui me aproximando de categorias, pesquisadores e temáticas que se demonstraram pertinentes à problemática desta pesquisa. Trago nesta seção alguns desses trabalhos, com os quais estabeleço diálogos e desdobramentos.

O primeiro deles é a dissertação de mestrado de Hosana do Nascimento Ramôa (2019). O trabalho de Ramôa busca perceber as aulas de professores de História entre as dimensões da presença (os efeitos sensíveis) e o sentido. Contudo, não faz parte da sua agenda de pesquisa uma análise acerca dos materiais didáticos ou mesmo do “sentido” em seu nível de compreensão política. Ou seja, diferente do que faremos aqui, não existe um trabalho acerca da categoria de experiência estética, na relação entre esses efeitos sensíveis e uma perspectiva de criação e intencionalidade política. Ramôa, no artigo “A presença da voz: a potência da oralidade na narrativa de professores na História Oral” (2020), investiga como, em uma entrevista de História Oral, professores de História manifestam a presença em suas respostas. Ali eles evidenciam medos, desejos e afetos para além de uma construção sobre si perpassada por explicações que se querem racionais a respeito das suas vidas e profissão. Diferente de Ramôa, entendo que existe uma relação entre a sensibilidade e a política como formas de existir no mundo.

O segundo desses trabalhos é o de Fernando Leocino (2019), que publicou nos anais do XXX Simpósio Nacional de História o trabalho intitulado “Experiências narrativas: relações e reflexões a partir das aulas de História através dos registros memoriais de estudantes do Ensino Fundamental”, fruto de uma pesquisa de Doutorado que, tal como esta, tematiza a sensibilidade. Seu objetivo é analisar os cadernos de alunos de História em busca da identificação de momentos sensíveis na apreensão que estes fazem das aulas dos professores. O pesquisador quer compreender as percepções dos estudantes e professores sobre o mundo e os lugares que ocupam nele. Esse trabalho tem a produção estudantil como *corpus* empírico privilegiado.

Esta tese, assim como as pesquisas de Uchôa e Leocino, parte da identificação de experiências sensíveis, variando suas perspectivas (entre docentes ou estudantes).

Outra linha de pesquisa que evoca o termo “sensível” relaciona-se ao que, no campo do ensino de História, temos convencionado chamar de “temas sensíveis”. Em 2018, a revista *História Hoje* publicou um dossiê em diálogo com esse tema, intitulado “Ensino de História, direitos humanos e temas sensíveis”, do qual gostaria de destacar dois textos: “Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis”, de Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner e “Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas”, de Carmem Zeli de Vargas Gil e Jônatas Camargo.

No primeiro, Mullet e Seffner (2018) operam com essa categoria relacionando-a passados vivos e questões sensíveis. Os autores argumentam que precisamos enfrentar a “residualidade do passado” no presente, na maneira como as injustiças históricas se fazem perceber. Nesse sentido, nos convocam a pensar nos temas urgentes para o ensino de História, pois “são questões que nos levam a discutir o pertencimento e a necessidade que os jovens têm de se reconhecer numa história determinada, de olhar para si mesmos e se autoafirmarem” (2018, p. 20). Na aula de História, na mobilização dos temas sensíveis, os professores deveriam evocá-los sob a forma de uma experiência que choque, cause indignação ou ganhe destaque na economia habitual daquela aula.

Por outro lado, Gil e Camargo (2018) pensam os temas sensíveis como temas controversos, sendo importantes na formação do professor de História. Os autores definem os temas sensíveis como as “questões vivas para a sociedade, controvérsias na historiografia, temas constrangedores para determinados grupos sociais, difíceis no contexto da escola” (GIL; CAMARGO, 2018, p. 141). Há algo similar entre o que escrevem Gil e Camargo e aquilo que é proposto por Seffner e Pereira (2018): a questão identitária e a necessidade de enfrentar, em linhas gerais, a persistência das violências enfrentadas por determinados grupos. Nesse sentido, nos dois trabalhos, o sensível está relacionado às fraturas do mundo, sobretudo no que diz respeito às questões identitárias. O que está em questão é, portanto, o compromisso ético do ensino de História: o seu papel na superação desses vestígios que condicionam, de maneira negativa, a vida de pessoas pertencentes a segmentos específicos da sociedade. A noção de temas sensíveis será evocada ao longo deste trabalho, embora busque argumentar em torno de uma dimensão de “sensível” em seu caráter contingencial, isto é, dependente do modo como determinado grupo (de professores e estudantes) encara e organiza o real. Ao final, acredito que esta tese contribui de alguma forma para o avançar das reflexões do campo sobre essas questões.

Abordagens teórico-metodológicas e postura epistemológica

Para dar conta da problemática de pesquisa desta tese, considereei pertinente observar o cotidiano das aulas de História, no momento exato em que elas acontecem e nas relações que estabelecem com suas respectivas culturas escolares⁵, considerando que

[o] espaço escolar e seus sujeitos existem para além de documentos já fixados no tempo que um historiador examina em determinadas condições de análise. São vidas em movimento e em interação, pessoas de diferentes gerações e referências que se relacionam com conhecimentos específicos em um contexto institucionalizado e em mudança permanente, às vezes perceptível, às vezes não (ROCHA et al., 2020).

Nesse aspecto, aproximando-me dos investimentos das pesquisas em Educação sobre o cotidiano escolar, considereei pertinente mobilizar alguns pressupostos da etnografia como maneira de “revestir” meu olhar para aquilo que é o objeto do meu estudo. No entanto, indico que esta tese não é uma etnografia *stricto sensu*. Não se trata de uma profunda descrição inerente ao “fazer etnográfico”, mas antes uma abordagem que se reveste não apenas dos procedimentos, mas também da perspectiva epistemológica que orienta os trabalhos interessados nas culturas, nos fazeres ordinários e, no caso das escolas, especialmente nos saberes docentes.

Para Elsie Rockwell (2015), é no cotidiano da sala de aula que flagramos “uma outra existência social, que se objetiva de outra forma: não no discurso da Pedagogia, mas sim no que-fazer cotidiano dos professores, de qualquer professor” (ROCKWELL, 2015, p. 27)⁶. Diante disso, considereei pertinente estar presente nas aulas dos professores, objetivando “flagrar” momentos que poderiam me ajudar a sustentar meu argumento. Desse modo, trata-se da possibilidade, e do desejo, de “documentar o não documento” inerente às práticas cotidianas e que reflete os valores e os significados partilhados em determinada cultura.

⁵ Para Dominique Julia (2011), “poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2011, p. 10)”. Por isso, considerando a pluralidade de escolas, sujeitos e pertencimentos referidos por Julia, considero mais pertinente me referir às “culturas escolares” quando não estiver me referindo a um contexto específico.

⁶ No original, “*con otra existencia social, que se objetiva de otra manera: ya no en el discurso de la pedagogía, sino en el quehacer cotidiano de los maestros, de cualquier maestro*”.

De acordo com Green e Bloome (1997), as pesquisas em situação escolar podem se valer da abordagem etnográfica em diferentes níveis, que vão desde mergulhos mais profundos (sobretudo no tempo) nas práticas escolares, usualmente feitos por antropólogos e sociólogos, até as pesquisas que se utilizam apenas dos métodos e técnicas etnográficas (como as observações participantes ou as entrevistas). Esta pesquisa se situa no meio desse caminho, pois assume a pertinência de adotar uma abordagem mais focalizada, fazer menos do que uma etnografia abrangente, sem deixar de considerar que a perspectiva etnográfica é não somente um conjunto de técnicas, mas sobretudo uma forma particular de se dirigir à vida cotidiana e às práticas culturais do grupo social em questão: professores de História do ensino básico na relação com os materiais que mobilizam, os estudantes e a cultura que os circunda.

Desse modo, compreendo a etnografia em contexto escolar não somente como um método, mas como uma postura diante daquelas pessoas, cujas interações busquei observar e descrever. Para isso, realizei observações participantes e entrevistas, que constituem técnicas etnográficas, mas busquei, em alguma medida, compartilhar de pressupostos que orientam os trabalhos dos etnógrafos em seus campos de pesquisa.

Para Clifford Geertz (2008), a construção de um objeto de pesquisa não prescinde da teoria, mas, nos trabalhos etnográficos, ela não deve ser absoluta: assim como a teoria direciona o olhar que dirigimos ao campo, esse campo pode dirigir novas elaborações teóricas. É assim, inclusive, que as categorias ganham sentido na vida cotidiana e assumem validades heurísticas.

Nesse sentido, embora os pressupostos teóricos contribuam para a formulação do meu objeto de pesquisa, à medida que o campo empírico foi se desenvolvendo, percebi a necessidade de mobilizar outras categorias para melhor refletir sobre aquilo que se apresentava a mim. Assim, embora eu inicie com uma problemática definida, estive aberto ao campo e aquilo que os professores, na sua relação com os estudantes, poderiam me dizer – sem que fosse, necessariamente, o que eu desejava escutar. Aberto ao campo, com um olhar direcionado, mas sensível às possibilidades de análise que dali poderiam surgir.

Como afirma Rockwell (2015), qualquer que seja o objeto de estudo, o trabalho do etnógrafo consiste em compreender o que Malinowski chamou de “visão dos nativos” e Geertz de “conhecimento local”. É essencial estabelecer uma colaboração estreita com as pessoas, manter abertura às suas maneiras de compreender o mundo e respeito ao valor de seus conhecimentos. Nesse sentido, não me cabe dizer se o que os professores estão fazendo, e eu pude observar, está correto ou errado. Mas, antes, elaborar análises que reconheçam os

significados que ali estão sendo construídos e compartilhados, próprios à ideia de cultura e de projetos coletivos (GEERTZ, 2008; VELHO, 1999).

O contexto das observações e os sujeitos da pesquisa

Em 2019, quando ingressei no Doutorado, meu objetivo era observar aulas de professores em contexto escolar, no “chão da escola”. Naquele ano, estive preocupado em aparar arestas do meu projeto de pesquisa e iniciar o processo junto ao Comitê de Ética da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) para iniciar as observações no início do ano seguinte. Eu já havia definido quem seriam os professores cujas aulas observaria naquele contexto. Um deles havia sido participante da minha pesquisa de Mestrado e seus relatos contribuíram para a formulação do meu projeto de Doutorado, tendo em vista seu forte investimento em aulas que, segundo ele, desejavam “tocar” os estudantes através da mobilização de “filmes com temáticas históricas”. “Tocar para quê?” foi a pergunta a que, naquele momento, com o instrumental teórico e metodológico de que eu dispunha, não consegui responder. E assim ingressei no Doutorado, fortemente provocado por esse professor.

Eu já havia ingressado em suas aulas quando, uma semana após o início do período letivo, em março de 2020, as escolas foram fechadas de forma a conter a propagação da Covid-19, doença que acometeu a vida de quase 700.000 brasileiros. Naquele momento, imaginava-se que as escolas poderiam voltar em algumas semanas, meses... Mas, como vimos, muitas escolas, sobretudo as públicas, retomaram a “normalidade” somente entre o final de 2021 e o começo de 2022. Naquele momento, também me apeguei à crença de que a sociabilidade da vida poderia ser normalizada. Mas, tão logo o tempo foi passando, descobri que precisaria repensar as observações e a constituição do meu campo empírico.

Naquele momento, descobri que Pedro encontrou uma maneira de se encontrar com os estudantes através do Zoom, plataforma de encontros virtuais amplamente utilizada no contexto de suspensão das atividades presenciais. Ao descobrir que ele havia encontrado uma forma de “dar aulas de História”, solicitei ao já referido Comitê de Ética um adendo que me permitisse observar as aulas de professores no ambiente remoto⁷. Neste ínterim, divulguei um questionário em uma comunidade de professores de História com muitos participantes ativos, almejando alcançar outros potenciais participantes. Para a minha surpresa, poucos foram os

⁷ Esta pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética através do parecer nº 4.398.893.

que responderam. Naquele questionário, fiz a seguinte pergunta: “Como estão acontecendo as suas aulas e qual o seu sentimento em relação a elas? (Estão acontecendo de forma regular, satisfatória, insatisfatória...)”. Obtive 9 respostas, dentre as quais destaco:

Virtual. Insatisfatória.

Neste momento de pandemia estão sendo on LINE e no meu ver insatisfatória, pois fico muito limitada.

Insatisfatória

Uma pergunta um tanto complexa, estamos nos esforçando para possibilitar um processo de ensino-aprendizagem que leve em consideração o momento difícil que estamos passando, o engajamento dos estudantes estão relacionados com a participação familiar e suas condições socioeconômicas. Enfim, considero como satisfatória, ciente de que o processo não atinge a todos da mesma forma.

Eu uso o classroom. Nele prefiro o form's e não estou usando zoom ou team's com alunos. Não confio em por minha imagem na internet... Vai saber o que eles farão... Todos os dias das 7 as 13h30. Mas para preparar as atividades levo horas fora do horário (claro).

As aulas estão acontecendo de forma remota, pelo Plataforma do Google Classroom
Aulas remoras via Whatsapp e outras redes.

Regular.

Os relatos acima indicam certa dificuldade dos professores, diante de uma realidade para a qual não se percebiam preparados, em conseguir manter relações síncronas com os estudantes – somente o professor que classificou suas aulas como “satisfatória” apresentou adesão a esse tipo de mediação. Entrei em contato com ele, que a princípio aceitou participar da pesquisa, mas logo informou que a direção escolar encontrou impedimentos relativos à autorização dos responsáveis dos estudantes.

Mesmo na escola onde Pedro trabalha, somente ele, dentre os professores de História, manteve encontros síncronos com os alunos em 2020. Cabe destacar que estou chamando de “síncronos” aqueles encontros instantâneos, dentro de plataformas virtuais, onde estudantes e professores poderiam estar ao mesmo tempo, com câmeras abertas ou não.

Observei as aulas desse professor pelo período de 6 meses, entre junho e dezembro de 2020. Ao todo, foi observado um total de 16 aulas (mapa das aulas em anexo), gravadas em áudio com anuência do docente, assim como a coleta das conversas, especialmente dos estudantes, que aconteceram no chat da plataforma virtual. Durante as observações, construí um diário de campo que contribuiu para as descrições e análises que compõem as páginas desta tese. Fui registrando tais áudios no software SoundOrganizer, onde sinalizei momentos

dessas aulas que, para os meus objetivos, considere mais pertinentes – e aos quais eventualmente retornei para apurar alguma informação ou impressão.

Pedro é professor de História desde 2004 e, em 2007, ingressou em uma escola da Secretaria Estadual de Educação (Seeduc) localizada na região metropolitana do Rio de Janeiro⁸. Trata-se de uma escola grande, que já contou com cerca de 3.000 alunos divididos nos seus três turnos. Atualmente, leciona 12 tempos de aulas de História, todos no segundo e terceiro ano do ensino médio. As aulas observadas referem-se aos encontros que o professor organizou com essas turmas, especialmente do terceiro ano do ensino médio, que naquele ano abarcava a maioria do seu tempo.

No final de 2020, ainda com dúvidas sobre o campo empírico, mas certo de que as aulas de Pedro já constituíam um rico material, ainda me via diante da busca de novos professores que estariam conseguindo encontrar os estudantes de forma síncrona. A princípio, quando as aulas estavam acontecendo no “chão da escola”, observaria as aulas de um professor do ensino fundamental que lecionava em uma rede municipal. Diferente da Seeduc, essa rede é reconhecida pela valorização dos profissionais e por permitir aos professores certa “liberdade curricular”. Assim, estive interessado, desde o princípio, em professores que pareciam ter condições de realizar seus trabalhos de forma satisfatória, fosse por motivos pessoais (como o que pude apreender das práticas de Pedro), seja por um *ethos* compartilhado entre os professores (classe de trabalhadores para a qual a questão salarial e outros tipos de valorização são sobremaneira pertinentes). Ou seja, nas trilhas de Maria Paula González (2018), busquei professores cujas práticas pareciam “estar dando certo”: por que partir para uma investigação considerando o que há de ruim?

No final de 2020, instado a descobrir por que essa rede municipal ainda não havia criado condições para a realização de aulas síncronas, entrei em contato com uma professora que conhecia. Fui informado que uma plataforma estava sendo projetada e que em 2021 os professores poderiam ter encontros síncronos com os estudantes através dela. Como eu não poderia observar as aulas dessa professora já conhecida, devido a eventuais conflitos éticos, perguntei se ela tinha algum ou alguma colega que considerava realizar trabalhos interessantes com os estudantes e que poderia estar disponível para participar desta pesquisa.

Foi assim que conheci Fernanda, professora de História do segundo ciclo do ensino fundamental, cujas aulas observei entre março e setembro daquele ano. Fernanda reunia-se

⁸ Tanto o nome das escolas quanto o dos professores foram codificados, em razão do que fora acordado junto ao Comitê de Ética em relação à privacidade dos participantes. Em alguma medida, evitei detalhar aspectos mais particulares e específicos desses professores e dos seus locais de atuação, tendo em vista o conteúdo sensível, por vezes controverso, evitando assim qualquer tipo de constrangimento a que poderiam estar suscetíveis.

com os estudantes quase diariamente, e cada turma, do sexto ao oitavo ano do ensino fundamental, tinha dois encontros de aproximadamente 50 minutos por semana. A verdade é que muitos desses encontros não aconteceram por falta de quórum, já que muitos estudantes não entravam na aula e, à medida que o tempo foi passando, elas foram se esvaziando. Por esse motivo, as aulas de Fernanda aconteceram de forma muito fragmentada. Muitas vezes o pouco conhecimento da plataforma ou os problemas de conexão impediam a realização de uma aula mais elaborada, comprometendo os já curtos 50 minutos de cada aula. Tendo isso em vista, acabei por conseguir desenvolver descrições e análises mais elaboradas a partir das observações das aulas de Pedro. Não que as aulas de Fernanda não tenham contribuído para o que vai ser defendido ao fim desta tese, mas reconhecendo os limites impostos pela conjuntura em que esta pesquisa pode ser realizada, aquelas de Pedro aparecem com mais recorrência.

Especialmente no caso de Fernanda, pude compartilhar com a professora algumas impressões sobre esse espaço, para além da aula. Entre uma turma e outra, ou mesmo ao final do dia, conversávamos sobre assuntos diversos. Nesse sentido, o “campo” extrapola o exato momento de realização das aulas, pois, quando pertinentes, alguns aspectos dessas conversas informais também são considerados aqui.

Fernanda iniciou a carreira docente em 1994, no que hoje é o primeiro ciclo do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e, portanto, possui um longo caminho no magistério. Em 1997, terminou a faculdade de História e fez concurso público para a referida secretaria, onde leciona até hoje. Em 2023, prestes a se aposentar, assumiu o cargo de diretora adjunta – embora não goste muito, já que, como relata, sua “turma” são os alunos e não os outros professores.

Após a observação das aulas de Pedro e Fernanda, realizei uma entrevista semiestruturada⁹ para investigar suas impressões a respeito das aulas remotas, como possibilidades e desafios. Depois, realizei ainda outra entrevista, a fim de compreender, de forma mais específica, concepções desses professores a respeito da História e do ensino que realizam.

Organização da tese

⁹ Segundo Zelia Maria Alvez et al. (1992), entrevistas semiestruturadas se caracterizam por eleição de tópicos a partir dos quais o entrevistador inicia a discussão, mas permite que o entrevistado tenha certa liberdade para discorrer sobre pontos que eventualmente possam fugir daquilo que é central. Tal perspectiva aproxima-se da entrevista etnográfica, que considera pertinente os pontos de fuga do entrevistado, pois elas sinalizam as “entradas” que o entrevistado considera pertinente para falar daquilo que é o objeto da inquirição. Revelam, portanto, aspectos não previstos, mas que podem ser pertinentes à discussão (FABIAN, 2006).

A fim de responder à problemática apresentada, organizei esta tese em duas partes, cada uma delas constituída por dois capítulos. Na primeira, contextualizo as aulas dos professores; na segunda, encaro mais frontalmente a questão da estética e da política e o modo como informam suas aulas.

No primeiro capítulo, apresento a conjuntura das aulas em contexto pandêmico, assim como elaboro descrições etnográficas sobre as aulas no espaço remoto, em que pesem os investimentos docentes na preservação do “encontro” – que envolve corpos e vozes. Nesse sentido, surge para esta pesquisa o primeiro deslocamento apresentado pelo campo: o corpo e a voz docente como elementos que também conferem expressividade à aula de História, mobilizados por eles de modo a sensibilizar os estudantes para aquilo que constitui o objeto do ensino como uma performance que deseja “tocar” os estudantes.

No segundo capítulo, provocado pela recorrente tematização dos “negacionismos” e do recrudescimento da extrema direita, analiso como os professores acabam incorporando tais produções discursivas em suas aulas. Portanto, apresento como a questão da negação da pandemia se amplia para o negacionismo histórico, e como os professores assumem o compromisso de enfrentar tais questões – que estaria comprometendo as bases democráticas e, especialmente, a vida dos seus auditórios.

No terceiro capítulo, que inaugura a segunda parte da tese, analiso a mobilização de elementos e materiais que conferem expressividade à narrativa dos professores, especialmente sobre seus possíveis efeitos, sensíveis, no corpo dos estudantes. Destaco que a escolha do percurso narrativo e dos elementos que contribuem para a história narrada evidenciam também o argumento que sustenta a visão do professor sobre o passado, fortemente amparada pelas questões que tangenciam a vida no presente (como a questão do negacionismo aludida no capítulo anterior).

No último capítulo, preocupo-me em investigar as concepções de História dos professores, buscando traçar relações entre suas expectativas sobre a disciplina e os projetos que desejam construir com os estudantes. Aproximo-me de uma discussão dos tempos históricos, especialmente aquele dos espaços de experiência e horizontes de expectativas, buscando defender que existe intencionalidade política no ensino dos professores à medida que estes se comprometem a dar a ver o modo como determinadas injustiças históricas foram construídas – almejando que seus estudantes tenham futuros diferentes de experiências

(supostamente) já vividas por eles (e seus antecedentes) e que se mostraram significativas para estes professores, sobretudo nas relações estabelecem entre os tempos.

PARTE I
(Contextos)

1 “É IMPORTANTE ISSO, DEIXA EU VOLTAR PARA VER VOCÊS” – AULAS REMOTAS, CORPORALIDADE DOCENTE¹⁰ E AS QUESTÕES DO PRESENTE

Buscando localizar o leitor ou a leitora dentro do cenário que constitui boa parte da empiria desta tese, as aulas dos professores que aconteceram no ambiente remoto, neste capítulo descreverei aspectos dessa mediação pelas telas. Tendo em vista a perspectiva etnográfica que orienta este trabalho, capturar os gestos e movimentos dos professores parece importante para dimensionar o próprio objeto desta pesquisa, já que, como nos lembra Geertz,

o objeto da etnografia: uma hierarquia estratificada de estruturas significantes em termos das quais os tiques nervosos, as piscadelas, as falsas piscadelas, as imitações, os ensaios das imitações são produzidos, percebidos e interpretados, e sem as quais eles de fato não existiriam (GEERTZ, 2008, p. 5)

Nesse sentido, ainda que não se trate de uma etnografia tal qual a dos antropólogos, que organizam seus textos sob forma de uma “descrição densa”, acredito ser relevante capturar tais momentos visando a busca de seus significados nesse contexto específico.

Sendo assim, no primeiro momento, destaco a dimensão corporal dos professores como importante elemento no conjunto que confere expressividade às suas narrativas. Como demonstrarei adiante, tal elemento é relevante para aquilo que acreditam que seja uma “aula de história”. Nesse aspecto, o campo me convoca à primeira inflexão: refletir sobre como tal expressividade corporal também contribui para sensibilizar os estudantes para aquilo que constitui o objeto do ensino.

No segundo momento, a partir dos apontamentos da empiria, apresento algumas chaves analíticas que perpassam esta tese, como a ideia de “temas” e “elementos coligatórios”. Tal categoria se mostrou pertinente à reflexão sobre o que tem mobilizado professores em suas construções do passado (diante dos seus auditórios e da vida no presente). Buscarei desenvolver como os encontros síncronos possibilitam a abordagem de temas candentes no momento em que as aulas aconteciam, constituindo eles mesmos os temas/elementos através dos quais os professores coligam distintos eventos e temporalidades.

¹⁰ Explorei alguns aspectos desta seção na publicação intitulada “No fim sobraram as telas – Corpos e vozes docentes em aulas remotas de História” (MONTEIRO, 2022).

Cabe, antes, apresentar algumas informações oficiais e debates a respeito do que experimentamos como “ensino remoto” no contexto de fechamento das escolas em decorrência da pandemia da Covid-19.

1.1 O ambiente remoto e aspectos das aulas síncronas

Era março de 2020 e o ano letivo acabara de começar. Desde dezembro de 2019, escutamos notícias de que, em alguns lugares do mundo, a vida seguia sob certos cuidados. Em um mundo conectado por telas e aeroportos, não demoraria até que, no Brasil, também tivéssemos a primeira vítima fatal em decorrência da contaminação pelo Sars-Cov-2, o vírus da Covid-19. Em 12 de março de 2020 morria Rosana Hurbano, mulher de 57 anos, moradora da cidade de São Paulo.

Diante da proliferação da contaminação, e da falta de respostas mais consistentes da comunidade científica para interditar ou dirimir os meios de sua proliferação, alternativas para um chamado “isolamento social”, como o fechamento de estabelecimentos e trabalho remoto, foram se desenhando ainda naquele mês.

As escolas de todo país, públicas e particulares, também se viram diante desse cenário. À medida que as semanas foram passando, sem expectativas sobre quando de fato poderíamos voltar à normalidade, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através do parecer CNE/CP nº 5/2020, autorizou a modalidade remota como forma de assegurar a continuidade do ano letivo, garantindo a autonomia das escolas, redes e instituições frente ao cenário calamitante. Tal parecer, ainda que listasse uma série de alternativas para viabilização dessas aulas, não determinava uma forma específica para as suas realizações. Meios digitais, videoaulas (previamente gravadas), plataformas virtuais, redes sociais, programas de televisão ou rádio, materiais didáticos impressos e entregues aos pais e responsáveis (BRASIL, 2020) constavam da lista de possibilidades arroladas.

Desse modo, oficializou-se a possibilidade do “ambiente remoto” como forma de mediação pedagógica entre professores e estudantes, constituindo-se uma interface da “escola” para além do seu chão. Dentro dessa conjuntura, indico que, a despeito de toda confusão ocorrida à época, o parecer não autorizava o “ensino à distância” (EaD), já regulado por outras diretrizes e cabíveis em outros contextos. O EaD pressupõe metodologias próprias desde a sua concepção, implicadas com as características intrínsecas ao modelo (MORIN,

2011). Aliás, durante as aulas que aconteceram em ambiente remoto devido à pandemia de Covid-19, professores teceram críticas, justamente, à ausência de propostas mais sistematizadas por parte dos sistemas de ensino.

Alexandre Duarte e Alvaro Hypolito (2020) apresentaram a discrepância entre o Decreto n. 9.057/2017, que regulamenta e define as modalidades de EaD, e a realidade vivida por professores e professoras nas escolas brasileiras. Os autores analisam que, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) determine que o trabalho docente nesta modalidade deva ser realizado sob condições de trabalho adequadas, os sistemas de ensino brasileiro ainda o fazem de maneira inconsistente.

Através de pesquisas e diferentes relatos, vimos que as aulas aconteceram de maneira consideravelmente fragilizada, especialmente por dois motivos. Primeiro, porque os alunos, sobretudo aqueles das escolas públicas, não dispunham de materiais necessários para o bom acompanhamento das aulas, como computadores, tablets, celulares ou mesmo boa conexão de internet. Assim como não houve políticas consolidadas para garantir a continuidade do ano letivo sob condições mais propícias, também não houve reflexões sólidas sobre o que deveria compor a organização curricular (SALES; EVANGELISTA, 2021). Diante do contexto, perguntamo-nos sem muitas respostas: o que, afinal, deveríamos ensinar? Ou ainda: o que era pertinente que os estudantes aprendessem? No nosso caso, no ensino de História, o fechamento dos horizontes de expectativas, mesmo a curto prazo, poderia ter nos levado à consolidação de políticas curriculares mais alinhadas com a epistemologia de nossa própria disciplina - que detém, com o tempo, forte relação.

A dificuldade de acesso às tecnologias de informação e comunicação (TIC) escancararam problemas que os docentes já enfrentavam, acentuados pela imposição do ambiente remoto. Ou seja, estamos falando de um cenário precário para os estudantes, mas não podemos ignorar que professores também estiveram limitados por uma realidade material, mas também pelos desgastes físico e emocional – que, em alguma medida, também serão considerados ao longo deste trabalho.

Diante desse panorama, professores precisaram mobilizar seus conjuntos de saberes de uma outra forma, ora conservando aspectos das práticas que realizavam no chão da escola, ora inventando novas “formas de fazer” diante desse novo e inesperado cotidiano (CERTEAU, 2014).

A seguir, buscarei recuperar alguns elementos a respeito das aulas síncronas que pareceram pertinentes para a análise desta tese, preocupada com os materiais e elementos que os professores mobilizaram para sensibilizar os estudantes. Frente a uma vida fraturada, com

questões identificadas por eles (os professores) como relevantes, parece que a corporalidade também é uma forma de conferir expressividade ao que se está contando – nesse sentido, ao contar alguma coisa, através da sua narrativa¹¹, desejam compartilhar com um outro (a imagem que constroem dos estudantes) certa perspectiva a respeito do passado, nas suas muitas relações com o presente.

Desse modo, buscarei demonstrar a relevância desta seção para esta tese, à medida que percebo como, em aulas mediadas pelas telas, professores investem em preservar dimensões do encontro no “chão da escola”, como a “aparência” dos seus corpos na tela e a projeção das suas vozes. Gostaria, então, de elaborar como tais características configuram elas mesmas certa aceitação do que esses professores compreendem como “aulas de História”.

1.1.1 Os professores e seus cenários

Para que o leitor ou a leitora possa ter uma melhor orientação em relação às aulas do professor Pedro, considerarei pertinente nomeá-las de Aula I, II, etc. O apêndice, ao final, apresenta a data das 16 aulas observadas. As nomeio a partir da própria compreensão do professor sobre o que é aquela aula, antes de classificá-las dentro daquilo que constitui conteúdos curriculares canônicos no ensino de História. Portanto, trata-se, antes, das temáticas evocadas e apreendidas por ele.

A partir desse mapa, refiro-me às aulas como “Aula I”, “Aula II” e assim sucessivamente. De todo modo, acho pertinente destacar que nem sempre as aulas são analisadas em sua totalidade. Pelo contrário, destaco momentos que demonstraram maior relação com a problemática desta tese. Mobilizando as palavras de Rocha (2006, p.77): “jogar a rede, colher tudo, jogar de novo...”. Isto é, embora exista uma totalidade de aulas que

¹¹ Mobilizo o conceito de narrativa na chave teórica de Paul Ricoeur (2016; 2020), para quem a narrativa histórica é de tipo específico, que reivindica sua condição científica ao erigir os modelos explicativos que condicionam as análises históricas. No entanto, essa narrativa também preserva códigos já estruturados na linguagem. Em Ricoeur, a narrativa se define pela reunião de objetivos, causas, consequências, acasos e uma unidade temporal de uma ação total e completa. Ou seja, ela se aproxima do conceito de metáfora, uma vez que, a partir da linguagem – afinal, as narrativas são produzidas pelos códigos constituídos nela – cria-se algo. Ela possui, portanto, uma característica de inovação, ao sintetizar em si diferentes elementos e, ao mesmo tempo, permitir sua inteligibilidade. A intriga, por sua vez, opera de dentro dessa narrativa, construindo um fio lógico que permite sua compreensão. Por compartilhar tais códigos, a narrativa histórica se aproxima da ficcional, embora o referido corte epistemológico confira à histórica a condição científica e de conhecimento. Ricoeur considera que na primeira etapa de elaboração narrativa (mimesis I), existe um mundo preexistente a ela, que, de alguma maneira, lhe informa. Esse é o espaço compartilhado entre o leitor e aquele que escreve, tendo em vista que ambos habitam o mundo da ação, ou seja, o mundo e os motivos que levam alguém a fazer tal coisa (e não outra) nesse universo simbólico que coabitam. Por esse motivo, o conceito de narrativa dentro dessa perspectiva teórica parece pertinente às análises aqui empreendidas, tendo em vista que ela está se referindo também a um mundo compartilhado entre os sujeitos da comunicação, que direciona sua escrita.

constitui parte relevante do campo empírico da pesquisa, fiz escolhas diante desse material. Às vezes, momentos diferentes dessas aulas são analisados; outras vezes, um mesmo momento é analisado sob diferentes perspectivas. Em ambos os casos, o objetivo foi aprofundar as questões postas tanto quanto possível, antes de ampliá-las.

Tendo em vista que as aulas da professora Fernanda aconteceram de forma muito fragmentada, com pouco tempo de duração e muitas turmas em um único dia, para as quais a professora eventualmente abordava as mesmas questões, considerei que apresentar o mesmo mapa para as suas aulas poderia confundir o leitor ou a leitora. Desse modo, a respeito das aulas dessa professora, optei por, antes de me referir a elas, destacar o ano escolar e a temática a partir da sua própria compreensão (ou seja, aquilo que ela anuncia como sendo o objeto da aula).

Na aula I, sobre o período Vargas, em uma turma do terceiro ano do ensino médio, Pedro está apresentando as causas que teriam levado ao *Golpe de Getúlio*. Ele diz que, nas primeiras décadas do século XX, as eleições eram muito fraudulentas – consequência do fenômeno que havia abordado nas últimas aulas, o Coronelismo. Pedro interrompe o compartilhamento da tela e diz: “é importante isso, deixa eu voltar para ver vocês”. Estamos em uma janela do Google Meet, plataforma de encontros virtuais utilizada por diferentes instâncias que precisaram encontrar alternativas às reuniões presenciais interrompidas durante a pandemia¹².

As aulas de Pedro têm sempre o mesmo cenário. Ele se encontra frente à câmera, em um cômodo da sua casa que funciona de escritório e biblioteca. É um ambiente claro, sem muitos elementos. Na lateral da cena há uma porta, fechada na maior parte do tempo, de onde eventualmente surgem a sua esposa ou o seu cachorro (que atende pelo nome curioso de um certo filósofo alemão).

¹² O Google Meet está associado à plataforma Google Sala de Aula, que, no final de março de 2023, foi assumida como plataforma oficial da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc). A partir de uma negociação com o Google, a Seeduc disponibilizou um link através do qual os estudantes e professores poderiam acessar a plataforma sem que seus dados de internet fossem consumidos. O Google Meet é uma das ferramentas disponibilizadas na plataforma, que também permitia a postagem de materiais escritos no formato PDF e interações escritas entre estudantes e professores.

Nas paredes à frente, ao lado da sua cadeira, há prateleiras cheias de livros. De vez em quando, o professor puxa um deles para mostrar sua capa ou tematizar algum assunto com os estudantes. Como quando, ao apresentar a discussão a respeito do “Golpe de Getúlio x Revolução de 1930” (Aula I), mostra o livro de Boris Fausto, cujo título sugere a aderência do autor à segunda corrente - ao contrário do professor, para quem se trata, evidentemente, de um golpe. Pedro está sempre com a câmera aberta, chega pontualmente às aulas, marcadas para às 13h30, e na maior parte do tempo fica ali, sentado, até o fim dos “encontros” semanais que duram aproximadamente duas horas.

A aula I, em que o professor apresentou os elementos que culminaram no *Golpe de Getúlio*, é a primeira que observo. Eu não sou apresentado. Registro em diário de campo que todos os estudantes estão com a câmera fechada. Opto também por manter a minha desligada, acreditando que assim seria menos invasivo nessa dinâmica que já estava estabelecida há alguns meses, desde março daquele ano. Embora eu não tenha sido formalmente apresentado, eventualmente sou evocado pelo professor como o “historiador” que tem acompanhado as aulas e a quem interessa determinadas questões, inerentes à profissão, como o trabalho sobre fontes históricas. Ele eventualmente se refere ao historiador como aquele que se debruça sobre diferentes tipos de documentos.

O professor está explicando sobre compra de votos e menciona que naquela época a criação de escolas nas fazendas do interior do país era, muitas vezes, um mecanismo que levava as populações mais pobres a votarem em determinado candidato. E é nesse exato momento da explicação que Pedro percebe a necessidade de ver os estudantes para melhor prosseguir: justamente quando encontra uma suposta relação entre o passado e a vida cotidiana dos seus interlocutores.

De fato, como o próprio professor afirma, durante uma das entrevistas que me concedeu após o momento de observação das aulas, nesse contexto de pandemia, e facilitado pelos recursos virtuais, teve chances de tematizar o “tempo presente” como nunca havia feito:

Eu acho que eu nunca dei uma aula de história, assim, do tempo presente, sabe? Falar tanto do presente, dos acontecimentos imediatos, como eu dei aula no online, porque assim, justamente a possibilidade da ferramenta, a possibilidade do uso da internet em tempo real ali com eles, eu nunca fiz tantos links entre passado e presente quanto nesse período de aulas online. Acho que essa foi a grande mudança: a possibilidade de ir no passado e no presente, de mostrar a eles o quanto o presente é uma construção histórica, acho que nunca consegui fazer tanto e tão bem quanto eu pude fazer nessas aulas online.

Afinal, 2020 era ano de eleições para governador e vereadores e, segundo as relações estabelecidas por ele, na cidade onde ele e os estudantes moram, a prática da compra de votos (como aquela do “coronelismo”) ainda pode ser facilmente identificada. Isso, por conseguinte, contribuiria para a perpetuação da desigualdade socioeconômica e cultural que caracteriza a cidade e sua população em relação às cidades vizinhas. Nesse momento, em que surge a imagem do professor na centralidade da tela, entra em cena a conscientização política. Nesse caso, temos a mobilização de um fenômeno do passado, que contribui para explicar a realidade da cidade onde moram na contemporaneidade, sem que tenha sido feito qualquer tipo de distinção entre as distintas realidades e temporalidades.

Ele afirma que os estudantes, verbalmente classificados por ele como pobres, precisam estudar os candidatos de modo a votarem naqueles que vão melhor atender às suas necessidades. E, assim, poderiam contribuir para a mudança do cenário de desigualdade em que vivem. Essa questão também é aludida pelo professor na aula XII, onde explica o governo de Juscelino Kubitschek e apresenta a construção de Brasília como símbolo da democracia brasileira. Embora, também nessa aula, a partir de imagens de favelas da região (das maiores do Brasil), faz deflagrar as diferenças socioeconômicas entre o que define como a “elite” e os “pobres”. Ele mostra imagens contrastantes de casas luxuosas e cenários paupérrimos para corroborar o que está sustentando. Demonstrando, portanto, certa contradição de um estado democrático ao expor realidades distintas vividas por diferentes camadas da população.

Ainda na aula I, Pedro explica que Vargas vai ter apoio de parte dos militares, principalmente de tenentes (tenentes para baixo). “O tenente é a classe média de farda”, diz o professor, que no momento anterior estava explicando como a classe média apoiou Getúlio e o seu golpe, assim como apoiou outros golpes em outros momentos da nossa História (na Ditadura Militar, em 1964; e depois em 2016, no impeachment da Presidenta Dilma). Nesse momento, Pedro não explica as particularidades desses contextos específicos, justamente porque parece estar mais interessado em evidenciar certa “repetição” do comportamento dessa classe média ao longo da História do Brasil.

O professor está buscando construir relações entre a classe média e os militares, e diz que o tenente é como a classe média porque, diferente dos militares com altas patentes, também tem salários medianos. Ao constatar para os estudantes que os tenentes são “a classe média de farda”, repete: “deixa eu até fechar aqui pra gente conversar melhor”. Nesse exato momento, encontra formas de explorar um acontecimento que em junho de 2020 circulava no noticiário político brasileiro:

Só aqui que a gente tem um ex sargento que foi encontrado em uma casa em Atibaia, e esse sargento paga uma conta de 70 mil em dinheiro no hospital... e é só sargento, só sargento, no Brasil tem isso, mas normalmente, de forma honesta, o salário de um sargento não é o de cara um cara que vai ter uma Ferrari... [...] é quase que classe não é só o dinheiro que você tem. Se o pobretão da esquina ganhar na megasena ele não vai pertencer... tem a questão cultural etc. não é só financeiro.

Transcrição literal, momento da aula I do professor Pedro, 22/06/2020

Destaco que a entrada das discussões do “tempo presente”, vinculado neste caso ao noticiário político, é quando Pedro percebe a necessidade de interromper o compartilhamento da tela. Ou seja, suspender a imagem do “quadro” (uma janela do *Word*) e voltar à sua própria imagem. Este assunto demanda a expressividade corporal do professor, que agora deixa ouvir não só o tom de sua voz, mas também deixa ver seu rosto e os movimentos limitados pela cadeira do escritório.

Pedro começou sua trajetória como professor de História em colégios particulares, em 2004. Em 2007, iniciou na Seeduc, onde trabalha desde então, atuando sobretudo em turmas do terceiro ano do ensino médio (especialmente no segundo e terceiro anos, pelos quais tem declarada preferência). Desde 2012 é também professor concursado de uma prefeitura da região metropolitana do Rio de Janeiro, onde atua no segundo ciclo do ensino fundamental. O professor é licenciado em História por uma universidade pública da região metropolitana do Rio de Janeiro (RJ) e mestre em História por um importante programa de pós-graduação na capital – onde atualmente também realiza o seu doutorado.

A professora Fernanda, em uma turma de sexto ano, está explicando sobre a temporalidade e periodização na História. Ela compartilha a tela e exhibe uma linha do tempo que ilustra a perspectiva cronológica de compreensão do tempo histórico. Ali temos a informação de que a escrita surgiu na Idade Antiga. Ela pergunta à aluna Thaynara se antes dessa invenção os homens tinham ou não História. Thaynara é enfática e responde um sonoro “não”. Durante esse tempo, a professora não está vendo a aluna por que está compartilhando a referida linha do tempo. Dessa forma, ela também não está sendo vista por Thaynara e nem pelos demais estudantes. A docente, com um tom de voz em que demonstra um misto de indignação e ironia, diz então que vai precisar interromper o compartilhamento. Agora, com

sua imagem na centralidade da tela, em tom sério e com rosto expressivo, pergunta: “então você acha que a História só é feita quando a gente escreve?”

Como resposta à estudante, a professora vai ao Google e começa a pesquisar pinturas rupestres de Altamira, buscando demonstrar como aquelas inscrições podem servir de evidência para compreensão do modo como povos do passado viviam. Ela aproveita e explica sobre distintas formas de inscrição na pedra, antes mesmo do surgimento da escrita, e sobre a importância de culturas ágrafas como a dos povos originários brasileiros.

Ela quer construir um conjunto de fontes que poderiam traduzir a maneira como certos povos viviam, ou seja, que eles também tinham e têm História, independente da sua inserção na cultura escrita. A professora afirma que os estudantes também são sujeitos da História, e que os objetos dos seus cotidianos servirão, no futuro, de fonte para os historiadores – inclusive, para que a pandemia do Coronavírus seja compreendida segundo a perspectiva dos “jovens” que a experienciaram.

Fernanda dispensa um bom tempo exibindo as imagens de Altamira e realizando apreciações pessoais sobre elas, como ao dizer: “olha que coisa linda”. Em outros momentos das suas aulas, encontra uma maneira de elaborar questões relativas às populações originárias brasileiras, destacando suas culturas e saberes¹³.

Nessa mesma turma de sexto ano, em um momento de recrudescimento do número de mortes pela Covid-19 (junho de 2021), a professora começa a aula abordando um assunto que, segundo ela, “não tem nada a ver com a aula de história, mas sobre a vida”. Fernanda faz uma conscientização para a vacinação contra a Covid-19, e diz: “vou até me aproximar aqui na câmera porque esse assunto é muito sério”. Quer dizer, a professora acredita que ao se aproximar da câmera, focalizar o seu rosto e sua carga expressiva, seria capaz de melhor explicar, e de convencer, sobre algo que é sério – um assunto candente e ao mesmo tempo controverso naquele contexto, tendo em vista a expressiva campanha contra a vacinação com a qual a comunidade científica, preocupada com o arrefecimento da doença, disputava.

Quando perguntei a Fernanda sobre as aulas que aconteceram de forma síncrona, a professora relata sobre a sua própria dificuldade com essa forma de mediação. Ela não parecia acostumada com os recursos disponibilizados na plataforma. Diferente do Google Sala de aula, adotada pela Seeduc, a secretaria de Educação do município em que trabalha adotou uma plataforma própria, com recursos mais rudimentares e menos intuitivos, mais de um ano depois desde o fechamento das escolas em março de 2020. Ou seja, somente em 2021. Nessa

¹³ – Tal percepção me levou a perguntar a professora se ela tinha algum interesse especial nesse tema, mas ela disse que não e que, na verdade, nem percebia que fazia tanta referência a ele.

plataforma também poderiam ser postados materiais escritos, além do próprio encontro síncrono.

As aulas de Fernanda tinham cerca de mais ou menos 50 minutos de duração. Começavam às 8h da manhã e terminavam, aproximadamente, 12h. Não havia intervalos entre uma turma e outra. Embora eu tenha observado as aulas dessa professora por um período de seis meses, considero que as suas aulas aconteceram de forma muito segmentada. Seja por pouca adesão dos estudantes, seja por eventuais problemas de conexão e de saúde da docente.

De todo modo, até o episódio em que sentiu um clima persecutório por parte da família de uma estudante, já no final daquele ano, a professora permaneceu com a câmera aberta. Fernanda também tem em sua casa um cômodo que faz de escritório e de biblioteca, onde ministrava as aulas remotas. Este cômodo era escuro, iluminado por uma luz direta colocada sobre o seu próprio rosto, como um ponto focal. A professora usava uma cadeira reclinável, com a qual realizava movimentos durante aqueles encontros.

Em uma aula para o sétimo ano, a professora está explicando a Revolução Industrial e a ascensão do capitalismo. Indagada por um estudante se hoje ainda existem capitalistas, a professora encontra uma forma de relacionar o capitalismo na atualidade e à pandemia, ao explicar como o Estado poderia intervir na compra de vacinas (ela explica, então, a ideia de intervencionismo estatal). A partir deste gancho, a professora aproveita para suscitar um debate a respeito da compra de vacinas no contexto brasileiro. Ela expõe para os estudantes que mesmo os EUA, potência capitalista, estava colocando dinheiro da economia para a compra de vacinas. Ao contrário do Brasil, que parecia estar retirando o dinheiro que deveria estar sendo usado para esse fim. Nesse momento, a professora joga seu corpo para trás, acompanhado pelo movimento da cadeira reclinável. À medida que fala “o Brasil está retirando”, seu corpo distancia-se da câmera.

Fernanda é uma professora que está prestes a se aposentar. Iniciou a carreira docente em 1994, após concluir o curso normal. Em 1997, após a conclusão da sua licenciatura em História, fez concurso público para a prefeitura onde trabalha, até o momento em que escrevo esta tese. Até 2022, era professora de História do primeiro ciclo do ensino fundamental (do sexto ao nono ano), para os estudantes em idade escolar e na Educação de Jovens e Adultos. Em 2023, assumiu o cargo de vice-diretora da escola onde sempre trabalhou como professora de História.

Como apresento na parte final desta tese, tal movimento, de sair da sala de aula para assumir a direção, não é motivador para a docente. Ela explica que sua turma são os alunos, e não os professores;

Fernanda é licenciada em História e bacharela em História por uma universidade pública da região metropolitana do Rio de Janeiro, e atualmente está prestes a concluir seu mestrado, realizado em um programa de pós-graduação em História.

Tanto Fernanda quanto Pedro são professores que, em momentos distintos das suas carreiras docentes, encontram-se também na pós-graduação. Portanto, estamos falando de professores que em alguma medida permanecem em contato mais direto com debates historiográficos (e, no caso de Fernanda, especialmente em relação aos debates sobre ensino de História, tendo em vista a linha de pesquisa onde desenvolve a sua dissertação). Tais informações mostram-se pertinentes porque, em alguma medida, revela que estes professores continuam em formação e potencialmente expostos aos debates acadêmicos sobre a História e o seu ensino.

1.1.2 O “cuidado” com os estudantes e aceitações do que é uma aula de História

Em uma turma do sétimo ano, Fernanda está explicando que o historiador se parece muito com o detetive, que precisa buscar evidências para reconstituir um fato. Novamente, ela interrompe o compartilhamento e diz que precisa voltar para ver os estudantes e *explicar melhor*. Em outra aula dessa mesma turma, onde os estudantes raramente abrem suas câmeras, a professora é mais enfática, e contesta: “abram essas câmeras, gente. Eu fico conversando com bolinhas...”

Ao mesmo tempo em que a professora atribui relevância à sua corporalidade, também remonta às imagens dos seus estudantes como fator importante para a sua própria desenvoltura no contexto da aula. Nesse sentido, não bastaria vê-los, mas também, supostamente, ser vista por eles.

Na primeira aula do nono ano, em 2021, Fernanda chora quando os estudantes começam a abrir suas câmeras. Ela não os vê há quase dois anos. Ela diz que gosta muito dessa turma e que se assustou quando suas imagens começaram a “pipocar” na tela: “como vocês cresceram”. Em 2020 eles não tiveram aulas síncronas, somente apostilas com explicações sobre os conteúdos e atividades, que os responsáveis deveriam retirar na própria

escola. Ou seja, nos últimos dois anos escolares, essa turma não frequentou os espaços físicos da escola. Em 2021, eles estariam finalizando o ensino fundamental e, portanto, saindo da escola onde Fernanda atuava como professora, que não oferece Ensino Médio. Ou seja, pelo menos a princípio, não voltaria a vê-los como estudantes...

A docente manifesta um carinho, uma emoção que permite inferir que este distanciamento compulsório interferiu nos sentidos que parte dos professores atribuem à docência e à escola, porque neste espaço também desenvolvem relações afetivas. Afinal, professores em contexto escolar estão, muitas vezes, acostumados a acompanhar o desenvolvimento desses alunos – não somente intelectual ou cognitivo, mas também físico e afetivo, com os quais podem construir relações de carinho e de cuidado.

Tais dimensões, de carinho e de cuidado, aparecem também no “último encontro” de Pedro (no final de 2020) com as suas turmas do ensino médio (Aula XVI). Como destaquei, o professor gosta de chamar suas aulas de “encontro” ou de “bate papo” porque acredita que é no encontro síncrono que o debate acontece, elemento constitutivo da sua própria concepção de “aula de História”. Nesse dia, após abordar o último conteúdo curricular programado para aquele ano – Redemocratização no Brasil – ele pede licença aos alunos, mas deixa a câmera ligada e se retira de cena. O escritório fica vazio e em silêncio por alguns minutos, até que retorna com um copo e uma cerveja zero álcool na mão, e diz que gostaria de fazer um brinde aos estudantes, corajosos, que se mantiveram presentes até aquele momento:

Mais do que ensinar história do Brasil, nesse bate papo nosso, meu esforço é mostrar pra vocês que vocês não podem se contentar em simplesmente ver o mundo. Não basta ver o mundo. Tá na hora de transformá-lo. (...) Mas eu só consigo transformar essa realidade, se eu a compreender, se eu entrar dentro dela. A aparência é uma parte da realidade. A essência é outra. A gente tem que sair do mundo e ir pra outro. Eu tentei isso aqui, esse ano, com vocês. Dar a vocês a possibilidade de ver a essência do mundo. Não sei se eu consegui... Antes de terminar a aula, perai, rapidinho, eu já volto (o professor sai). Antes de terminar a aula eu quero fazer aqui um brinde a vocês, por esse ano juntos, apesar de toda essa dificuldade. Um brinde aqui pra gente. Espero que vocês tenham a vida próspera (quer que a gente chore, professor?), pra ninguém me processar, é zero álcool, não vou aqui (os estudantes falam juntos), foi muito difícil, mas foi muito bom estar aqui com vocês. No ano que vem, visitem o Adino, vou estar lá, segundas e quartas. Provavelmente. Queria muito que esse ano fosse diferente, mas enfim, a gente tem que trabalhar com o que tem. Então, ótimo natal, feliz ano novo, se cuidem porque a gente tá vivendo a pandemia, tá cada vez pior. Se cuidem. (Tchau, professor)

Transcrição literal, momento da aula XVI do professor Pedro, dia 30/11/2020

Neste excerto, Pedro se refere a um tempo que viveu com estes estudantes do terceiro ano do ensino médio, que, em 2020, estavam se despedindo da educação escolar. Tal relato não deixa de transparecer certa intimidade e projetos que o professor construiu com aqueles estudantes, naquele ano, a despeito de toda dificuldade do ensino remoto. Quando o professor diz “você não podem se contentar em só ver o mundo”, manifesta também um desejo que tem para eles: que de alguma maneira consigam atuar sobre o mundo, como agentes, a despeito dos lugares que supostamente ocupam nesta realidade injusta e desigual. A performance de Pedro e o seu tom de voz ganha ares dramáticos, o que desperta a atenção de uma estudante: “quer que a gente chore, professor?”.

Mobilizo com certa frequência a ideia de projetos nesta tese, pois considero que a construção do passado histórico pelos professores é informada pelos projetos que desejam construir com os estudantes. Para o antropólogo Gilberto Velho (1999), a ideia de “projetos coletivos” requer, necessariamente, a criação de uma linguagem comum. Quer dizer, faz-se necessário identificar os paradigmas culturais vigentes, seus dilemas e possibilidades, para que os contemporâneos consigam operar com um mesmo vocabulário e, assim, construir um sentido compartilhado. É através deste sentido que o projeto coletivo, referente às possibilidades da vida no presente e no futuro, ganham força.

Em diferentes momentos das suas explicações, os professores convocam de alguma maneira o corpo dos estudantes e os seus próprios. Seja pedindo que eles abram suas câmeras, seja interrompendo o compartilhamento das telas para voltar a vê-los, demonstrando como a interação é elemento importante de suas aulas. A docência, como bem argumentaram Maurice Tardif e Claude Lessard (2004), é profissão de interações humanas. Professores se alimentam da interatividade com os estudantes, suas respostas e dinâmicas, pois este trabalho interpessoal interfere na própria compreensão do professor sobre si e à profissão. Esta interação, portanto, constitui dimensão relevante da identidade docente.

Tais interações podem se desenvolver de diferentes maneiras. Mas, me parece que para estes professores de História, a interação que acontece na sincronicidade do encontro é importante para que um certo nível da explicação seja atingido. Neste sentido, a sincronicidade da presença dos corpos confere expressividade às explicações que tecem em aulas, assim como os projetos desvelados nos argumentos particulares que sustentam a explicação do passado histórico.

Se a experiência é potencializada no encontro, entendo que o desejo aparentemente instintivo de se aproximar dos estudantes é algo que potencializaria os sentidos, preenchidos de sentimentos, que professores desejam compartilhar a partir das suas explicações. Digo

aparentemente instintivo porque, na verdade, as práticas dos professores estão pautadas em uma tradição escolar que tem os espaços físicos da escola com forte referencialidade.

Quando os professores dizem que precisam retornar à tela para que possam ver os estudantes, tão importante quanto vê-los é que eles próprios sejam vistos pelo público. Quando os alunos estão com as câmeras desligadas, o espaço que ocupam na tela é de uma bolinha sólida, que representa cada um deles. Essa *bolinha* parece causar certo desconforto e agonia, percebido no tom aflito da professora Fernanda ao dizer “abram essas câmeras, gente”. Ela pede que os alunos abram as câmeras constantemente, o que raras vezes acontece com Pedro, que parece ter se acostumado com a realidade material e a dinâmica das aulas naquele contexto.

Em uma das aulas de Fernanda, uma aluna diz que não quer abrir a câmera porque sua casa está bagunçada, mas a professora insiste e argumenta que sua casa também está bagunçada e, no entanto, sua câmera está aberta. Ela gira a tela do computador e deixa ver a própria mesa de trabalho e o marido, também professor, que trabalha ao lado. Isso é suficiente para a aluna abrir a câmera por alguns segundos. A professora comemora, mas em instantes ela é novamente desligada.

Durante as entrevistas com os professores, perguntei a eles se o fato de as câmeras dos alunos estarem fechadas os incomodava e porque os alunos raramente as abriam. Ambos disseram que gostariam que as câmeras estivessem abertas, mas me forneceram explicações razoáveis e em tom compreensivo: muitos alunos não tinham conexão suficientemente forte para exibição de vídeos ou tinham vergonha das suas casas.

Nesse sentido, é preciso considerar o cenário de desigualdade acirrado neste contexto, especialmente no que diz respeito ao acesso à “conectividade” dos estudantes brasileiros. No Brasil, tanto a Constituição Federal de 1988 (CF/1996) quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB/1996) garantem que a Educação é direito de todos e dever do Estado e da família, que devem ser responsáveis tanto pela entrada quanto pela permanência dos estudantes no ensino básico (desde a educação infantil ao ensino médio).

Tais marcos legais são significativos à medida que representam verdadeira expansão do ensino básico, com aumento expressivo do número de escolas, mas também porque oportunizam a diversidade dos sujeitos que passam a frequentá-las. O que, por sua vez, contribui para a formação de diversas culturas escolares. Isto é, estamos falando de crianças e jovens pertencentes às mais diferentes realidades socioculturais e identitárias (étnico-raciais, religiosos, sexuais...). No entanto, as características das escolas brasileiras ainda reverberam desigualdades históricas, acentuadas sobremaneira no contexto da pandemia:

Diversos operadores de diferenciação social se acentuaram, aumentando as distâncias educacionais entre escolas públicas e privadas, ricos e pobres, “herdeiros” e “não herdeiros”. Para além das desigualdades educacionais e sociais, somaram-se desigualdades digitais. (MACEDO, 2021, p. 265)

Renata Mourão Macedo (2021) refletiu sobre como a “conectividade”, que deveria ser direito de todo cidadão brasileiro, tornou-se mais uma peça da gama de privilégios sociais. Isso porque, na imbricada relação de inclusão/exclusão característica da Educação no Brasil, foi possível perceber como as populações historicamente subalternizadas ou marginalizadas tiveram menos oportunidade de acesso às mediações pedagógicas adotadas pelas escolas naquele contexto. Os marcadores sociais da diferença, como pobres/ricos e negros/brancos, revelam de forma ainda mais pungente a desigualdade vivida pelos estudantes:

Se tais desigualdades já eram conhecidas no Brasil, durante a pandemia, com a transferência do ensino presencial para o ensino remoto emergencial, a diferença de acesso ampliou tais diferenças. Dados da Rede de Pesquisa Solidária de agosto de 2020 mostram que, entre março e julho de 2020, mais de 8 milhões de crianças de 6 a 14 anos não fizeram quaisquer atividades escolares em casa. No mês de julho, enquanto apenas 4% das crianças mais ricas ficaram sem qualquer atividade escolar, tal número saltou para 30% entre as crianças mais pobres. O relatório conclui: “Com a omissão do Estado no acompanhamento das famílias mais pobres, a diferença de atividades realizadas em casa, entre pobres e ricos, pode chegar a 224 horas, o equivalente a 50 dias letivos” (MACEDO, 2021, p. 267)

A percepção desta desigualdade não raro aparece nas aulas dos professores, especialmente naquelas de Pedro, tendo em vista que os seus estudantes estavam no terceiro ano do ensino médio e, portanto, em momento de realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e vestibulares. Para este professor, o ingresso na universidade pública deveria ser desejado pelos seus estudantes, pois representaria uma forma de mobilidade social e de estarem presentes em espaços que lhes foram historicamente negados (e os quais disputam com essa “classe média” construída pelo professor como inimiga das classes populares).

Embora reconheçam o cenário de desigualdade que prejudicou o amplo acesso dos estudantes às aulas síncronas, os professores parecem associar uma “boa aula de História” com aquelas ministradas através destes “encontros”. Isto fica explícito em depoimento do professor Pedro:

As aulas foram um desafio enorme. Eu acho, com sinceridade, pelas minhas deficiências na parte burocrática, eu acho que fui um professor pior para os alunos

do ensino fundamental do que fui para o ensino médio. Isso porque no ensino fundamental as aulas síncronas não eram online, na verdade elas não eram ao vivo: você postava coisas, você postava materiais. Então sei lá, Proclamação da República, então eu formulava um texto, tentava escrever, *claro, como se eu tivesse dando aula*, da forma mais didática e simples possível, até porque eu sei que são alunos que tem dificuldade de leitura, então tudo era leitura. E aí eu postava as atividades. E aí quando eu voltava tinha assim: 40 alunos na turma e 3 devolviam. Eu fazia o texto, fazia um questionário no final e aí eles me devolviam. E aí era assim: 2, 3 me devolviam. E isso me desestimulou. O modelo me desestimulou e aí eu não postava com a regularidade que eu deveria postar. Porque eu via colegas postando toda semana e aquilo se acumulando, se acumulando, e os alunos pouco devolvendo. Eu achava isso contraproducente. Eu acho que o modelo implementado pela prefeitura do Rio me fez um professor pior no fundamental. No ensino médio, você tinha o modelo duplo: você tinha as aulas ao vivo, aquelas aulas no Google Meet, e tinha a questão da postagem. Tinha professor que não dava aula, só postava coisas. Então assim, eu acho que para esse aluno nas aulas ao vivo, eu acho que deu para fazer um trabalho interessante. Até pela ferramenta que a internet me possibilita. Eu falo para eles na sala hoje: “po, eu queria mostrar um mapa, mas eu não posso. Eu queria mostrar um discurso de alguém, mas eu não posso.” Então essa ferramenta foi importante. Para esses alunos que frequentavam as aulas no google Meet eu acho que conseguia fazer um trabalho razoável pelo menos. Mas desses alunos muitos não frequentavam porque não tinha interesse, porque tinham a plena consciência de que seriam aprovados, mas muitos, e eu acredito que a grande maioria, não tinha condições de acessar. E para esses eu acho também que foi um 2019 falho em matéria de conteúdo, porque eu acabei me dedicando mais aqueles que estavam online, aqueles que estavam ao vivo. Eu acabei me dedicando, de preparar aula, de pensar aula, para esses alunos. Ensinar na pandemia foi um desafio muito grande. Eu me senti um professor pior no geral, a não ser para esses poucos alunos que iam no online.

Entrevista com o professor Pedro realizada em janeiro de 2021

Neste aspecto, identifica-se um parecer do professor sobre as possibilidades de uma aula de História: diante do esfacelamento daquele contexto, fez-se necessários investimentos capazes de lhes devolver sua “essência”.

Velho (1999), ao discorrer sobre a possibilidade de a antropologia estudar os fenômenos urbanos, utiliza a metáfora da janela para esclarecer o que chama de “estranhando o familiar”: debruçando sobre ela, avistamos o mundo a partir dos nossos próprios mapas mentais, dando nome, lugar e posição aos indivíduos. Tais mapas são (re)construídos à medida que nos inserimos em outras culturas, ou seja, olhamos a partir de outras janelas. Uma sociedade complexa é composta por diferentes situações culturais, e ampliamos repertórios à medida que estabelecemos conexões, diálogos e sentidos conforme nos inserimos e nos movimentamos nelas.

Acredito que a escola possui (e deve possuir) papel fundamental nessa maneira de reelaboração dos olhares sobre o mundo: de desestabilização de sentidos postos e construção

de perspectivas compreensivas sobre as diferentes manifestações do humano. Em certa medida, me parece que para os professores, as aulas síncronas acabam se tornando uma forma de materializar a escola e potencializar suas funções sociais, as crenças que eles próprios têm sobre o que pode e deve ser este espaço.

É sobretudo a escola pública, que abriga a maioria dos estudantes brasileiros, fórum privilegiado para o ensino dos valores democráticos, o trato com a diferença e a transmissão e valorização de distintas formas de saberes e conhecimento. Mas, e quando a escola transpõe suas atividades do chão da escola para um *aquário*? Aqui, recorro à imagem evocada pela professora Fernanda, que em certa aula se refere à “escola”, cujas aulas estavam sendo mediadas pelas telas, como um aquário: “A escola está diferente. Está dentro de um quadrado. Estamos em um aquário. Uma coisa que me deixou muito feliz hoje é perceber a importância da escola”.

Ou seja, para a professora, a escola não deixa de existir. O que muda é a sua materialidade: transmuta-se, pelo menos por um momento, em *aquário*, apesar de todas as dificuldades percebidas e envolvidas naquele processo. Esta crença, na potencialidade da Escola e do ensino que realizam, acabam por informar os investimentos destes professores para a manutenção do encontro, em que pese a necessária sincronicidade destes corpos para a conservação do que compreendem como fenômeno aula de História. Quando pergunto a Fernanda e Pedro sobre características específicas da aula de História, os professores me remetem ao “debate” e às “conversas”. Isto é, parece existir uma espontaneidade que conforma suas acepções do que ela pode e deve ser. Apresentando, por conseguinte, um problema para as aulas que aconteceram fora desse modelo síncrono¹⁴.

Acredito que tal aceitação pode ser compreendida da perspectiva dos “gêneros do discurso” em Bakhtin (2020), para quem os enunciados são capazes de promover gêneros discursivos à medida que três eixos se vinculam: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Determinados temas estão diretamente relacionados a um modelo de apresentação, que evidencia um “estilo” possível e gera uma estrutura reconhecível. Tais

¹⁴ Leticia Mistura *et al* (2021) apresentaram como as aulas remotas não apresentaram rupturas na representação de estudantes sobre o que é uma “aula de História”. Isto porque, para aqueles focalizados na pesquisa das autoras, “aulas de história” consiste em dois movimentos básicos: enquanto aos professores caberia uma explicação “incessante, assertiva e diagnóstica”, aos estudantes caberiam “a espera atenta e a reprodução” (MISTURA *et al*, 2021). Desse modo, parece não haver prejuízo na aceitação, pelos estudantes, do que é uma aula de História quando essa perde seu elemento interativo, já que aos estudantes caberia a reprodução. Acredito, portanto, que estudantes e professores podem possuir divergência quanto esta aceitação.

gêneros circunscrevem-se, portanto, em determinada dinâmica cultural, à medida que são moldados por expectativas e convenções sociais.

O emprego da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicas e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e não igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. (BAKHTIN, 2020, p. 261-262)

Nesse sentido, me parece que a aula de História se constituiria também como um tipo de gênero discursivo para estes professores, que reconhecem uma necessária relação entre o conteúdo, como os próprios conteúdos curriculares e as temáticas que desejam apresentar aos estudantes a partir deles, e sua forma de apresentação. Nesse sentido, a “aula de História” constituiria ela mesma uma forma específica de “enunciar”, que na concepção Bakhtiniana significa “expressar, transmitir pensamentos, sentimentos” (BAKHTIN, 2020, p. 261).

Daí os investimentos nesta estrutura, assentada em uma tradição escolar, da qual a corporeidade constitui-se como um elemento inescapável. Me parece que, para estes professores, esta “forma”, em que pese a importância do corpo para expressar o “sentido” desse enunciado, não é algo menor. Ao mesmo tempo, não podemos ignorar que no momento de fechamento das escolas em decorrência da pandemia, cerca de 98% dos estabelecimentos de ensino informaram ter os encontros presenciais como única modalidade de mediação pedagógica (DUARTE; HYPOLITO, 2020). Portanto, trata-se de uma realidade imposta, e as práticas destes professores revelam esforços na manutenção, tanto quanto possível, do que aceitam e acreditam ser uma aula de História.

1.2 Os elementos e temas que ligam uma coisa à outra

Nos momentos trazidos na seção anterior, quando os professores interrompem o compartilhamento da tela, estão em momentos da explicação onde determinadas temáticas prementes do mundo contemporâneo ganham destaque. Seja a partir de correlações que estabelecem com o conteúdo curricular programado para a aula, seja suspendendo-os deliberadamente – como quando Fernanda diz que quer abordar um assunto sério que não tem

relação com o que se espera que seja abordado em uma aula de História, e inicia uma campanha de conscientização acerca da prevenção contra o coronavírus.

A partir do conteúdo curricular “Era Vargas”, Pedro estabelece duas correlações entre práticas do passado e do presente: ao expor como políticos ainda hoje investem em compras de votos, correlacionando o fenômeno contemporâneo ao coronelismo; e estabelece paralelos, sem expor suas nuances, entre os diferentes golpes vividos em diferentes momentos da História (como o Golpe de Getúlio Vargas em 1930, aquele que instituiu a Ditadura Militar em 1964 e o que teria sofrido a ex-presidenta Dilma Rousseff em 2016).

Ele expressa que tais golpes, sempre apoiados pela classe média, deseja manter desigualdades e injustiças históricas (que ainda estariam se abatendo sobre os estudantes). Fernanda, ao falar sobre a periodização da História, destaca a importância da valorização das culturas dos povos originários, que, em suas palavras, encontram-se “cada dia mais massacradas”. Em Fernanda, registro que a professora ganha entrada na temática a partir do questionamento da estudante, que nega a possibilidade de um povo ter História se ele não estiver no domínio da escrita.

Nestes exemplos, podemos ver como estes professores de História encontram frestas ou relações entre aquilo que estão ensinando para abordar dimensões da vida, no presente, que afetariam diretamente a realidade dos seus estudantes ou de grupos historicamente subalternizados. Neste sentido, os conteúdos curriculares prescritos parecem funcionar como um “fundo” (uma figura) a partir dos quais inferem temáticas candentes nesta realidade, percebida e afetivamente experienciada por eles, e que em alguma medida estariam partilhando com seus respectivos públicos.

Na aula XIII do professor Pedro, que aconteceu no dia 04/11/2020, portanto um dia após as eleições que elegeu Joe Biden presidente dos Estados Unidos (EUA), em uma derrota histórica do Partido Republicano, Giovani se sente instado a tematizar o sistema de votação das eleições norte-americanas, fazendo dessa temática aquilo que dispara o que vai abordar em sua aula.

Ele diz que esse “tema” será abordado porque é de extrema relevância e, talvez, a eleição mais importante da História dos Estados Unidos, tendo em vista que estávamos diante da vitória ou não de Donald Trump, candidato representativo da expansão da extrema-direita em todo o mundo. Voltando-nos ao mapa de aulas do professor, é possível perceber que, provocado pelas discussões a respeito do pleito, interrompe a abordagem sobre a Ditadura Militar para entrar nessa discussão específica.

A respeito da campanha dos presidenciais, destaca como as Fake News fizeram-se presente e constituem marca registrada de uma “extrema direita” que mobiliza as mesmas estratégias no contexto brasileiro. Nesse dia, muitas pessoas desconhecidas tentaram acessar a sala onde acontecia a aula do professor, que demonstra preocupação: “Tô ficando assustado com a galera que tá tentando entrar. Caraca. Não pode ser. Isso é vírus, gente. Não param de tentar entrar aqui. Tá difícil isso”. Não é possível afirmar sobre o que de fato ocasionou a entrada massiva dos usuários desconhecidos. De todo modo, o professor acaba por cogitar a possibilidade de uma “invasão” em função da controvérsia daquela temática.

Embora as votações tenham sido encerradas no dia anterior, no momento da aula a totalidade dos votos ainda não havia sido computada e, portanto, não sabíamos quem afinal havia sido eleito. E também por isso parecia importante refletir sobre o evento, tendo em vista que “o presidente dos EUA é a pessoa mais importante do mundo, devido a sua influência em muitos países”, como afirma o professor. No entanto, apesar de toda importância dessa pessoa aos destinos do mundo, o fato de as eleições norte-americanas não serem pelo voto direto faria da sua democracia “uma grande piada” (palavras do professor). Quer dizer, ele quer desestabilizar, em algum nível, a ideia de os EUA serem vistos e auto representados como “a maior democracia do mundo”.

O professor exibe um mapa do território norte-americano, divulgado pela CNN (Cable News Network), onde conseguimos visualizar os estados onde Biden e Trump haviam sido eleitos. É a partir dele que Pedro introduz o sistema de “delegados”, que escolhem o candidato na função de representantes dos seus respectivos estados, tornando a votação norte-americana não direta. Diz ele: diferente do Brasil, onde “os estudantes” iriam diretamente às urnas, que consiste num mecanismo de votação que, embora questionado por segmentos da extrema direita, possui indubitável segurança no cômputo dos votos.

Contudo, Pedro quer mostrar aos estudantes a origem desse modelo de eleição, que possui fragilidades, e, ao mesmo tempo, comprometeria o destino de todo o mundo, Afirma: “muitas coisas são escondidas de vocês”. Ele, como professor de História, a partir dos seus conhecimentos disciplinares, a respeito da colonização inglesa no que hoje é o território norte-americano, poderia ser capaz de desvelar estes fatores que teriam atravessado o tempo.

E, remontando à Colonização Inglesa, aponta que no primeiro momento a tomada do território se deu no litoral, mas que logo os colonos, “homens brancos cristãos”, foram invadindo o interior e massacrando as populações indígenas que ocupavam aquele território:

Então assim, essa galera aí cristã do litoral foi invadindo e o país foi crescendo. O que motivou, ou melhor, o que justifica, porque a motivação é grana, aumentar o

território. Mas o que justifica você matar índio, destruir as tribos e tal, é uma coisa que eles chamavam de “destino-manifesto”, como se esse homem branco cristão estivesse destinado a tomar aquilo tudo. É a vontade de Deus que ele faça aquilo. Então Deus é usado para a coisa mais bárbara que você pode imaginar.

Transcrição literal, momento da aula XIII do professor Pedro, 04/11/2020

Nesse sentido, Pedro parece estar interessado em destacar como se deu a expansão territorial e populacional dos norte-americanos, deflagrando a “chacina” envolvida nesse processo. Adiante, destaca as diferenças entre os modelos de produção do norte e do sul dos Estados-Unidos, que ocasionaram na Guerra de Secessão e a Independência dos EUA, destacando a predominância da mão de obra escravizada em estados sulistas. Ele afirma:

Os fazendeiros do sul formavam uma elite branca, poderosa, e fizeram pressão pro modelo político americano ter esse formato de delegados. O modelo foi feito para privilegiar ricos e brancos. Porque o modelo americano foi pensando nesse contexto, e os fazendeiros, malandramente, propuseram ter delegados em cada estado e a quantidade seria proporcional à população. Mas aí vem o pulo de gato: na hora de contar essa população, os fazendeiros forçaram a barra pros escravos serem contados também. O escravo não tinha direito a nada. Levava chicotada, não tinha salário, tinha uma vida miserável, não era considerado cidadão... aí acontece a aberração que temos hoje: Nova Iorque tem muito mais habitantes que na Flórida, mas a Flórida é um estado que mais tem delegados, mas por quê? Quando esse modelo foi criado, aquela região tinha milhares de escravos, então a região mais racista é aquela que mais tem peso na eleição. Será que a gente acha? (Professor Pedro, transcrição literal de momento da aula XIII)

Transcrição literal, momento da aula I do professor Pedro, 04/11/2020

O professor, então, procura no Google um mapa para ilustrar a quantidade de delegados desses estados na atualidade, e estabelece inferências entre esta realidade, a própria expansão colonial e o contexto de Independência dos Estados Unidos. Isto é, parece que o professor está, então, revelando aos estudantes o que está oculto por detrás da eleição de candidatos, como Donald Trump, que possuiria tendências racistas: “quando esse modelo foi criado, aquela região tinha milhares de escravos, então a região mais racista é aquela que mais tem peso na eleição.”

Como abordarei ao longo desta tese, em outras aulas o professor Pedro parece querer demonstrar aos estudantes certa “perversidade” norte-americana, sobretudo no contexto político que atravessamos, onde determinados segmentos da sociedade brasileira demonstraram filiações ao modelo de governabilidade norte-americano, então presidido por Trump, e defendiam a sua reeleição.

Dito isso, acredito que o modelo síncrono permitiu ao professor abordar questões pungentes no exato momento em que suas aulas estavam acontecendo, importante para sua própria concepção de aula de História. Ele estabelece inferências, no sentido de construir relações lógicas, entre o passado e o presente, a partir dos seus saberes disciplinares.

Quer dizer, existe um intervalo de tempo considerável entre uma coisa e outra, mas ali se encontra a ponta da explicação sobre como hoje, nos EUA, candidatos vinculados a tais perspectivas ideológicas e sociais têm mais condições de serem eleitos – já que o voto não é direto. Uma realidade com fundamentação a mais injusta, remontada pelo professor a tempos mais remotos.

Portanto, as inferências entre o modelo eleitoral norte-americano na atualidade, a colonização inglesa e as disputas entre norte-sul ainda no século XIX, corresponde a uma certa capacidade do professor de “ligar pontos” a partir de uma determinada questão. Nesse caso, as “eleições nos estados unidos” constitui a própria temática através da qual direciona a sua construção narrativa, buscando diferentes momentos capazes de dar inteligibilidade àquilo que está querendo argumentar: a fragilidade da maior democracia do mundo.

Como professor de História, e da inegável relação que a disciplina estabelece com o tempo, parece agora não somente instado, mas autorizado a refletir e “coligar” tais eventos e contextos. Nesse sentido, esta relação com o tempo, e sua potencial capacidade de explicar ou dar a ver o que está oculto, parece justificar a entrada de temas como “as eleições norte-americanas em 2020” por ele – e, eventualmente, por outros professores da disciplina. Portanto, pode-se argumentar que falar sobre algo tão presente seria tarefa da sociologia, mas a possibilidade de realizar inferências entre eventos e tempos, própria do historiador, parece autorizar a abordagem desta temática pelo professor.

Parto da ideia de figura/tema desenvolvidas pelo linguista José Luís Fiorin (1997), para quem os textos possuem pelo menos dois percursos interpretativos. O primeiro, a leitura das figuras, diz respeito aos personagens, paisagens e outros elementos objetivamente apresentados. Por outro lado, o percurso temático demanda um grau de abstração maior, portanto em algum nível particular, pois trata-se de uma organização do real segundo as concepções daquele que lê. Ou seja, os textos podem ser “figura” ou “fundo” dos quais despontam distintas temáticas, essas últimas amplamente relacionadas às realidades sociais e culturais vividas pelo leitor. Daí que o professor ou a professora pode estabelecer inferência entre o atual modelo das eleições nos EUA e seu passado escravista, assim como relações entre a Revolução Industrial e a pandemia da Covid-19 (a compra ou não de vacinas e o modo como isso afeta a realidade dos mais pobres, como Fernanda faz questão de afirmar).

As temáticas do tempo presente, que estão informando as aulas, parecem constituir o elemento fundamental para a concepção da aula de História destes professores, que atribuem à História e ao seu ensino modos de compreensão da vida que compartilham com os estudantes. Daí, entendo, os investimentos nos encontros síncronos, pois essa “instantaneidade” acaba por permitir que explorem as inferências ou relações possíveis entre aquilo que está acontecendo e aquilo de que precisam dar conta de ensinar.

Se compreendemos a “aula de história” com um tipo de gênero discursivo, poderíamos dizer que sua “forma” parece depender tanto dessa instantaneidade dos corpos quanto os seus “conteúdos” dependem das correlações que os professores estabelecem com o que está acontecendo de mais imediato. Não à toa registrei que os professores mobilizam seus corpos de forma mais expressiva à medida que percebem a necessidade de sensibilizar os estudantes para algo que está acontecendo, e que supostamente estaria afetando as suas próprias vidas.

De acordo com John Walsh (1983), em sua teoria a respeito da explicação histórica, historiadores buscam, em algum nível, compreender os sentimentos humanos a partir das suas ações. Isto é, quando historiadores se detêm sobre evidências do passado, estão buscando alcançar um sistema de pensamento que teria culminado naquela ação:

Os primeiros tomam (o paleontólogo) toma seus restos como uma prova que lhe permite construir a aparência física e as características dos animais aos quais pertencem os ossos e descobrir a evolução de espécies agora extintas. Mas o segundo (o historiador), quando descobre restos de um povoado ou de um acampamento, não se contenta em construir a aparência física que teriam quando realmente estava ocupado; querem ainda usá-los como provas que iluminam os pensamentos e as experiências das pessoas que viveram ou lutaram ali. De outro modo, ainda que a natureza esteja em toda a superfície (...), a história tem interior e exterior. E é o seu interior o que interessa propriamente aos historiadores¹⁵. (WALSH, 1983, p. 59)

No entanto, a explicação histórica não se contenta com o sentimento objetivo e individual representado pelas fontes. Ou, sobre o que a evidência pode revelar a respeito de um indivíduo em particular. Pelo contrário, o procedimento de explicar um acontecimento está relacionado ao rastreamento das suas relações com outros acontecimentos, com outros

¹⁵ Tradução livre do autor. No original: “Pero el segundo, cuando descubre restos de un poblado o de un campamento, no se contenta con reconstruir la apariencia física que tenía cuando realmente estaba ocupado; quiere además usarlos como pruebas que arrojen luz sobre los pensamientos y las experiencias de la gente que vivió o luchó allí. Para decirlo de otro modo, mientras la naturaleza está en toda en la superficie (...), la historia tiene interior y exterior. Y es su interior lo que propriamente interesa a los historiadores”.

indivíduos. Isso porque, como afirma, as ações são “realizações de propósitos” que representam determinados grupos e suas épocas.

Diante disso, Walsh (1983) sugere que os historiadores estão interessados em apresentar um todo coerente, mobilizando conceitos ou ideias (ou “elementos coligatórios”) através dos quais rastreia as conexões entre uma cadeia de eventos. E, portanto, através delas confere não somente inteligibilidade, mas significado à narrativa. Por este motivo, reconhece a parcialidade de uma explicação histórica sustentada nesse princípio, ao mesmo tempo em que identifica o necessário reconhecimento de um “todo geral” sobre o período específico concernente à análise do historiador – que em alguma medida atenua os problemas desta parcialidade.

No caso dos professores que aludi ao longo deste capítulo, e que reverberam nos próximos, é possível compreender como os “elementos coligatórios”, que constitui a inteligibilidade de sentido da narrativa dos professores, é o presente e suas demandas. De todo modo, Walsh (1983) argumenta que os historiadores estão interessados em construir um quadro do passado como um todo inteligível e concreto, tal como é a percepção da nossa própria vida e a dos nossos contemporâneos, assim como conferir aspectos relativos à natureza humana.

Nesse aspecto, argumenta que tanto a História quanto a Ficção são capazes de, em algum nível, nos fazer refletir sobre nossas próprias concepções de humanidade. Ao mesmo tempo em que nos dirigimos ao passado com alguma compreensão do que é a natureza humana, podemos ter nossas crenças confrontadas à medida que esse “todo inteligível e concreto” vai sendo criado.

Reconhecendo que a mobilização de “elementos coligatórios” representa, portanto, formas de conferir inteligibilidade e tornar a explicação histórica significativa, acredito ser possível estabelecer relações entre eles e as temáticas aludidas em Fiorin (1997). Ao longo desta tese operarei em algum nível com estes conceitos, buscando demonstrar como os professores sustentam suas explicações a partir de temáticas que qualificam como urgentes nos contextos em que suas aulas aconteceram. Assim, trata-se de questões por vezes controversas ou sensíveis, sobre as quais têm posicionamentos pessoais, assumindo-os como ideias-força estruturantes das suas narrativas – e, portanto, contribuindo para o que entendem e aceitam como “aula de História”.

Como buscarei descrever e analisar ao longo desta tese, os professores estruturam suas narrativas a partir destas temáticas, que parecem identificar como pungentes na vida cotidiana

do seu auditório. Assim, seguindo a importância do trabalho apresentado por Ana Maria Monteiro, concordo que

Professores, ao atuar em contexto educacional, têm como desafios definir o que ensinar – em um processo de seleção político-cultural no qual atuam muitas vezes de forma tácita –, e como ensinar – processo de produção de saberes no qual realizam mediações didáticas para tornar possível de ser aprendido o que está sendo ensinado. Esse processo de didatização é processo de mediação cultural pelo qual sentidos são produzidos com base nos significados que os docentes atribuem aos saberes ensinados em suas explicações e que buscam controlar mediante as avaliações exigidas pelos sistemas educacionais (MONTEIRO, 2013, p. 30)

A citação acima transparece as preocupações que tem acompanhado a pesquisadora, interessada no modo como os professores de História se relacionam com aquilo que precisam ensinar. Na trilha dos saberes docentes, compreende que a docência em História não consiste na simples reprodução da História disciplinar, acadêmica, mas antes um novo tipo de conhecimento construído nos limites da “autonomia relativa” da profissão (MONTEIRO, 2011).

Isto é, a prática de professores ainda passa por constrangimentos próprios de uma profissão sobre a qual se exercem controles, como nas políticas e avaliações educacionais. Mas, ao mesmo tempo, considera existir um espaço nas práticas docentes que revelam a dimensão axiológica dos professores, que informa as mediações e o olhar sobre aquilo que ensinam. Portanto, professores de História não são meros “transmissores”, mas também “autores” dos seus textos, das suas aulas, que transparecem estas escolhas.

Neste sentido, estabelecendo diálogos com a proposição de Monteiro, acredito que diante da fragilização das instâncias democráticas, assim como o recrudescimento de injustiças históricas, tal realidade cindida (e na qual professores posicionam seus estudantes) acaba por contribuir para o olhar que dirigem àquilo que ensinam (considerando, *sobremaneira, para quem estão ensinando*).

Ao longo desta tese, mas sobretudo no último capítulo, observo e analiso como estes professores posicionam os estudantes dentro desta realidade fraturada, em que injustiças históricas parecem estar ainda mais acentuadas. Realidade percebida por eles e que, conseqüentemente, os leva a refletir e tomar decisões sobre *o que e como* ensinar neste contexto.

1.3 A voz que emana de um corpo

Desse modo, a busca pela “instantaneidade” que parece interessar aos professores revela-se importante por, justamente, através dela serem capazes de realizar correlações com um “mundo da vida”¹⁶. Isso me leva a acreditar que este corpo que entra em cena também está no rol das materialidades que os professores evocam e mobilizam buscando sensibilizar os estudantes. Ou melhor, talvez seja mais pertinente falar dos corpos dos professores e suas expressões como um dos elementos que conferem expressividade à narrativa, para além dos diferentes produtos artísticos e culturais que mobilizam. Isto é, as expressões desse corpo também tentam convencer, falar, dizer e, sobretudo, dar a ver ao outro alguma coisa. Sob uma forma e dramatização específicas.

No nosso caso, entendo que a forte relação que este corpo e sua dimensão sensível detém com o ensino de História encontra duas justificativas: a primeira é a dimensão narrativa da disciplina, seja sua produção acadêmica ou escolar, e a força poética que ela pode ter. À medida que narramos, especialmente na dimensão oral, desejamos envolver nossos interlocutores em uma determinada experiência. Não somente interpretativa, mas também sensível, buscando despertar sentimentos e emoções. É uma narrativa que não quer ser monótona, caso contrário correríamos o risco de perder a atenção daqueles a quem estamos nos dirigindo. Ou seja, querendo prender a atenção dos nossos interlocutores, investimos na “força poética” conferida às palavras.

A segunda é que a História, como demonstrou Walsh (1983), está em algum nível interessada no humano e sua natureza: homens, mulheres, crianças, corpos que se fragmentam e se reconstróem à medida que o tempo avança – as vezes com esperança, tantas outras em meio a conflitos, massacres e tragédias.

Nesta seção, estarei interessado em descrever como vozes e corpos dos professores surgiram no contexto das observações, e buscarei descrevê-los como elementos relevantes para a expressividade que querem conferir às suas narrativas – e, portanto, às temáticas que de alguma maneira as informam.

¹⁶ O “mundo da vida” é um conceito ligado ao arcabouço teórico da fenomenologia, inicialmente formulado por Edmund Husserl (2012). Segundo o filósofo alemão, existe um mundo pré-conceitual que experimentamos e percebemos cotidianamente. Antes mesmo de desenvolvermos apropriações lógicas sobre ele, experimentamos o espaço, suas formas, objetos e seres que nele habitam de forma subjetiva. A fenomenologia de Husserl busca descrever a estrutura da consciência, compreendendo esta atitude primeira que estabelecemos com o mundo. O “mundo da vida” é, portanto, este mundo pré-conceitual que experimentamos rotineiramente. Ou seja, o mundo empírico.

Por muito tempo, como nos mostra a História do ensino de História, a oralidade foi alvo de críticas dos profissionais e pesquisadores do campo. Uma aula de história fortemente oralizada era associada a uma aula meramente transmissiva, memorialística, o que se tornou forte justificativa para a busca de alternativas que conseguissem dinamizar o ensino da disciplina (NADAI, 1993; STEPHANOU, 1996; CAIMI, 2007).

Na virada do século XX para o XXI, sob a chave genérica de “novas linguagens”, surgiram diversas pesquisas e manuais instrutivos para o trabalho docente com diferentes fontes e produtos culturais, como filmes, músicas etc., sempre com forte alegação de que estas novas abordagens poderiam contribuir para superar a apatia dos estudantes frente à monotonia da aula assentada na preleção (ROCHA, 2015b).

De fato, não é possível descartar que em alguns casos a preleção pode ter tais características e, conseqüentemente, constituir um impeditivo para um ensino de história que se deseja reflexivo ou que busquem fomentar a “atitude historiadora”. No entanto, não acredito que elencar alternativas à oralidade ou simplesmente dizer aos professores o que devem fazer¹⁷ seja suficiente para superar a suposta monotonia da disciplina, que justificaria a histórica apatia ou desinteresse dos estudantes por ela.

Este retorno ao corpo me faz olhar para a oralidade reconhecendo que ela não é, necessariamente, estéril. Quer dizer, se entendermos que essa oralidade é, na verdade, uma voz que emana de um corpo, poderíamos devolver a ela dimensões de sua expressividade e a descoberta das intencionalidades que carrega. Acredito que na voz e no corpo do professor possamos flagrarmos os desejos e intencionalidades que carregam. Nas entonações, euforias, pausas e silêncios, talvez possamos identificar nuances dos projetos que desejam tecer, dos sentidos que desejam compartilhar – e, portanto, a (re)organização do real que assumem como tarefa lhes cabe.

Chamo a atenção para o fato de que, mesmo ao recorrer a outras materialidades, como no caso da professora Fernanda, que mobiliza imagens de Altamira, ainda há uma voz que dialoga com elas: *olha que coisa linda*; ao exibir músicas, videocliques e imagens, Pedro interrompe e dialoga com tais produtos, como quando exhibe um trecho da série de tv *Um*

¹⁷ Em 2003, Marcos Napolitano lançou um livro intitulado “Como Usar O Cinema em Sala de Aula,” um verdadeiro manual que deseja instrumentalizar professores de história para o uso do recurso filmico em sala de aula. O livro não considera aspectos como os saberes docentes, por exemplo, indo na contramão de estudos que buscam reconhecer os saberes dos sujeitos-professores e suas práticas. Pelo contrário, o livro indica o que deve ser feito em sala de aula, partindo de concepções acadêmicas que não olham para o que poderia ser sustentado na prática (NAPOLITANO, 2015). Maurice Tardif (2017) diz que, muitas vezes, as pesquisas acadêmicas estão mais interessadas no que os professores deveriam fazer e menos naquilo que eles fazem, o que representa um impeditivo para o diálogo entre academia e escola, tão fundamental em nossos tempos.

Maluco No Pedaco ou a música *Diário de Um Detento* do grupo Racionais MCs para abordar questões raciais nos Estados Unidos (EUA) e no Brasil (Aula VIII). Ou seja, a voz do professor de História é elemento inescapável – e eles não parecem dispostos a renunciar o potencial que enxergam nela, haja vista todo investimento na manutenção do encontro síncrono.

No caso de Pedro, as aulas síncronas foi uma escolha pedagógica do professor. Elas estavam acontecendo antes mesmo de a Seeduc fornecer diretrizes e recursos necessários à implementação das aulas em plataformas virtuais. No começo de 2020, nos primeiros meses da pandemia, o professor investiu, como a maioria dos colegas, na produção de materiais escritos. No entanto, diante do pouco retorno dos estudantes e de um manifesto desejo de estar sincronicamente com eles, iniciou os encontros no Google Meet através de recursos pessoais. Mais tarde, outros professores teriam assumido tal dinâmica, que passou a ser uma das formas possíveis de mediação pedagógica naquele contexto. Pedro diz que a produção de materiais escritos era mais fácil, mas, para ele, tal dinâmica não pode ser considerada uma “aula de história”, já que, como mencionei, em sua compreensão a aula de história é caracterizada especialmente pelo “debate”.

Me questiono se a produção de materiais escritos é realmente tarefa mais fácil, sobretudo pelo necessário investimento em formas de produção textual diferente daquelas que conformam a aceitação do professor sobre o que é e pode ser uma aula de História. Dito de outro modo, o professor já está acostumado a determinada rotina da sua profissão, que inclui encontros, exposição oral e mobilização de diferentes materiais que o ajudam nas mediações que realiza. Mudar o suporte privilegiado de sua aula significa, necessariamente, iniciar um caminho diferente daquele que lhe era habitual. Ou seja, construir uma outra forma de aula, sobretudo se pensarmos na aula de história como um tipo particular de gênero discursivo.

No entanto, Pedro argumenta que, mesmo quando estava desenvolvendo os materiais escritos, se preocupava em escrever como se estivesse falando. Nesse sentido, tal argumento revela seu investimento em manter algum nível de interação oralizada com seus estudantes. Ora, ao escrever como se estivesse falando, podemos pressupor que desejava ser lido como pudesse ser ouvido? Que os estudantes fossem capazes de alcançar as nuances da sua voz? Nesse caso, a voz é imaginada, e à ela é conferida importância, mesmo na construção dos materiais escritos. O que, por sua vez, demonstra como pode ser componente expressivo dos investimentos que professores realizam em um ensino que se pretende significativo e formativo.

Na Aula VI, a respeito dos principais conflitos ocorridos na Segunda Guerra Mundial, o professor Pedro está explicando algumas estratégias de guerra da Alemanha. Ao dizer que quando Hitler invade a Polônia utiliza uma estratégia nunca vista, cria um ar de suspense. É o silêncio que dá esse ar: o intervalo entre o que o professor diz e a anotação no “quadro” que ele vai abrir. O professor então escreve e, ao mesmo tempo, pronuncia a palavra em alemão. Faz uma pausa e pergunta aos estudantes: “Blitzkrieg (pausa). Por que esse modelo de guerra assustou o mundo? E reparem: eu não disse assustou a Europa. Eu disse assustou o mundo”. O professor divide as sílabas de “mundo”, como quem quer dimensionar a gravidade da tragédia. Trata-se do mundo inteiro.

Ele dá prosseguimento à explicação dizendo que o mundo não estava preparado para conhecer a força de guerra alemã e que ele (o mundo) estava se preparando “com a merda comendo solta”. O professor aproxima seu corpo da câmera e cria diálogos, dando voz à Alemanha, tornando-a um próprio personagem nessa narrativa. Ele chama atenção para o fato de que a Alemanha teria construído uma máquina de guerra muito bem aceita porque, entre os nacionalistas alemães, a crença de que constituíam uma “raça superior” se tornou importante componente ideológico. E, por isso, os soldados alemães eram muito bem preparados. Diferente dos soldados dos outros países envolvidos no conflito, eram verdadeiros “monstros de guerra”

O professor recorre ao aluno Lucas na sua explicação: “Para e pensa. Tenta visualizar. Lucas tá ali. Lucas Toledo. Lucas tá lá, curtindo a namorada... e tu recebe uma carta convocando você pra guerra”. Lucas responde no chat: “mds, sem preparo nenhum, ia se ***** lá msm”¹⁸. O professor lê a mensagem e responde: “isso aí mesmo, Lucas, ia se *****”.

Pedro está buscando construir uma imagem da magnitude do exército alemão e, para isso, recorreu aos matizes da sua oralidade. Mais adiante, ele diz:

A Alemanha, ela escolhia um alvo. Por exemplo, Varsóvia. A força aérea alemã ela vinha sobrevoando a cidade despejando toneladas de bomba sobre a cidade. AÍ VAI MORRER SOLDADO (pausa), VAI MORRER CRIANÇA (pausa), VAI MORRER VELHINHO (pausa), VAI MORRER QUEM TIVER ALI (pausa). Então toneladas de bomba eram despejadas sobre a cidade. A destruição causava o caos. E lembrem: no caos você não raciocina. Pensa a estratégia militar: pra você preparar uma estratégia militar de defesa, você precisa raciocinar friamente. O problema é que o ataque alemão causava o pânico, a histeria, as pessoas saíam de casa, que as casas estão caindo, né, as bombas estão destruindo tudo, então as pessoas vão pra rua e você tem o desespero, o pânico, todo mundo tentando correr desesperado... então

¹⁸ Mds = sigla para “meu deus”; Msm = sigla para “mesmo”. Os asteriscos representam palavras que foram suprimidas buscando preservar o professor, ainda que sua identidade não seja aqui revelada.

você tem o caos, a desordem, e no momento que você cria a desordem instalada, a infantaria alemã, os soldados alemães invadiam a cidade...

Transcrição literal, momento da aula VI do professor Pedro, 17/08/2020

Neste exemplo, podemos perceber pausas, ênfases e gradações que, na perspectiva deste trabalho, contribuem para destacarmos a corporalidade e a oralidade como elementos importantes dentro do conjunto que confere expressividade à narrativa. ,E portanto, são mobilizados com a intencionalidade de despertar sentimentos e emoções nos estudantes.

Quando o professor modula a sua voz de modo a enfatizar que vai morrer soldado, vai morrer criança e que vai morrer velhinho, está querendo não somente enfatizar o horror da experiência da Guerra, mas explicitar que a Alemanha matou soldados, crianças e velhinhos.

Para Paul Zumthor, “a voz é uma subversão ou uma ruptura da clausura do corpo” (ZUMTHOR, 2018, p. 77), pois é o corpo que encanta as palavras através da voz. O historiador compreende a voz como presença física porque através dela os textos se tornam presentes para os leitores: “a voz é o elemento essencial da poesia oral. Ela é um fenômeno físico e concreto que encarna a linguagem e que, através da sua modulação, expressa emoções e sentimentos” (ZUMTHOR, 1983, p. 29)¹⁹.

Zumthor afirma que todos os amantes de literatura em algum momento se deram conta de que quando a “dimensão poética” se torna grande, imaginamos uma voz para aquilo que lemos: “uma articulação de sons começa a acompanhar espontaneamente a decodificação dos grafismos” (ZUMTHOR, 2018, p. 77). Esta voz é agente ativo do processo de enunciação e recepção, que faz do texto algo mais “vivo” à medida que sua expressividade potencializa sentimentos e emoções (definidos por ele como a “dimensão poética” dos textos). Neste sentido, não podemos ignorar que a voz docente também pode ser forma significativa de conferir expressividade à aula de História, sensibilizando os estudantes para a temática que orienta a construção narrativa do professor.

Na aula X do professor Pedro, onde intrudoz o conteúdo curricular “Ditadura Militar” a partir da convocação da volta dos militares por segmentos da sociedade brasileira na atualidade, podemos identificar mais evidências que contribuem para a sustentação desse argumento:

Aí o cara hoje vai estender a faixa pela volta da ditadura militar baseado aí em desenvolvimento econômico, corrupção, violência... (silêncio). Então assim, isso

¹⁹ No original: « la voix est le médium par excellence de la poésie orale, car elle est l'instrument qui permet la modulation de la parole et que donne corps et vie aux textes ».

aqui, a gente não pode esquecer. Mas não quer dizer que não tenhamos de nos divorciar disso. A gente tem que olhar pra isso e falar “bom, esse é o passado que eu não quero voltar, mas sei que aconteceu e faz parte da história recente do Brasil, não adianta tentar esquecer”. E o cara que dava ordem, o cara que comandava essas torturas em SP, que mandava estuprar, que mandava matar, que mandava dar choque elétrico, que mandava colocar no pau de arara, e vocês viram no depoimento esse sujeito citado, o sujeito chamado Us-stra. Carlos Augusto Brillhante Ustra. Condenado por tortura. Esse sujeito torturador, covarde, esse sujeito que, enfim, durante a Ditadura Militar era um militar medíocre, mas ficou famoso por ser o monstro que foi, esse militar foi homenageado pelo nosso atual presidente. Dá pra entender o Brasil que a gente tem hoje?

Transcrição literal, momento da aula X do professor Pedro, 05/10/2020

Quando o professor separa as sílabas de “Us-tra”, ele deseja enfatizar o nome de um algoz, torturador e violador de direitos humanos durante a Ditadura Militar, aclamado como herói por parte da extrema direita brasileira que estava, naquele momento, indo às ruas de verde e amarelo reivindicando a volta dos militares.

Nas palavras do professor, Ustra foi um monstro. Acredito que esta escolha de palavras, assim como a modulação de sua voz, possui intencionalidade de causar emoções particulares nos estudantes, que contribuam para um determinado tipo de experiência com aquilo que constitui o objeto de ensino. A compreensão do “Brasil que temos hoje” atravessada por estas emoções. É uma voz que deseja dar força às palavras, produzindo um efeito não somente interpretativo, mas de uma experiência com aquilo que está sendo dito. É como se, agora, elas fossem capazes de fornecer à explicação componentes sensíveis e, intencionalmente, “atravessar” os estudantes.

A experiência, em diferentes perspectivas e tradições filosóficas, é aquilo que nos “atravessa”, mais do que aquilo que simplesmente passa por nós. Isto é, ela nos deixa algum rastro, como na própria noção de “experiência estética”. Tal atravessamento nos remete a uma elaboração desse conhecimento pelo corpo e sua memória, afinal, ele está relacionado ao modo como se faz presente em nós.

Jorge Larrosa (2014) tem destacado a importância da experiência no campo educacional. Para o filósofo e educador, a experiência tem a ver com as leituras do sujeito e suas percepções sobre os objetos do mundo. Nas escolas, as práticas pedagógicas deveriam ser capazes de causar experiências de atravessamento nos estudantes. Compreendendo que eles próprios possuem leituras e referencialidades diversas, tais atravessamentos poderiam despertá-los para construção de formas outras de compreensão da realidade, mais alinhadas com os objetivos e intencionalidades educacionais. Respeita-se, portanto, a singularidade da experiência, pois está relacionada ao modo como cada estudante será capaz de realizar ajustes

em suas leituras de mundo à medida que a escola lhes apresenta outras tantas formas de vê-lo, percebê-lo, senti-lo.

Sendo assim, para o educador, a experiência é o que nos “atravessa” pela sua capacidade de realizar ajustes e rupturas nessas formas singulares de olhar e compreender determinado objeto e a realidade em que nos encontramos (e a qual construímos): “o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrente o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência (LARROSA, 2014, p. 32)

O texto de professores de história se assenta sobretudo nessa escolha de palavras, que não acontece, necessariamente, previamente ao momento em que ela é proferida (MATTOS, 2007). Elas certamente são empregadas a partir do léxico dos professores, mas, diferente dos historiadores da academia, cujas produções culminam sobretudo em textos escritos, reflexivos no tempo, os professores de História do ensino básico produzem textos majoritariamente oralizados, que “acontecem” e podem ser interpelados por diferentes fatores próprios às culturas escolares.

Entretanto, não é possível ignorar que o conjunto de formas explicativas dos professores se repetem ao longo de sua trajetória profissional. Na aula VIII, sobre a Guerra Fria e questões raciais, o professor Pedro insere uma experiência pessoal no seu fio explicativo, descrevendo uma situação onde homem negro, em um carro de luxo, foi parado em uma blitz policial. Enquanto ele, homem branco, mesmo estando em um carro “sujo e esculhambado”, não foi parado pela polícia. No chat, um aluno digita: “professor, o senhor já contou essa história no ano passado kkk”. Quer dizer, a temática do racismo, explícita na diferença entre o modo como a polícia militar aborda homens brancos e negros na atualidade e no território onde o professor circula, constitui um exemplo operado pelo professor diante de diferentes situações educacionais.

O texto do professor costura-se à medida que a aula acontece, que os imponderáveis surgem, como quando a aluna Isabela surpreende a professora Fernanda ao dizer que antes da escrita não havia História – e ela interrompe o compartilhamento da tela para, com sua voz e corpo, tentar convencê-la do contrário. Parece que ela está acreditando nessa expressão corporal também como forma de provocar os estudantes para aquilo que se tornará relevante em sua argumentação a partir daquele momento.

Fernanda, quando provocada por alguma reação inesperada dos estudantes ou diante de uma temática atribuída por ela como “importante”, parece conferir ainda mais importância à expressividade do seu corpo e da sua voz. Em uma turma de sexto ano, durante a explicação

sobre a periodização na História a partir de uma linha do tempo, a professora menciona que tem um “povo” que acha que a terra é plana. Nesse momento da explicação, a janela está compartilhada e, portanto, a imagem da professora não está aparecendo. Ela diz que essa ideia da terra plana começou lá na Idade Antiga, passando pela Idade Média, quando circulava a informação de que existia uma compota pela qual passava a água da chuva.

A professora, então, argumenta que, na Idade Média, os homens acreditavam que as mulheres eram propriedades deles. A partir dessa provocação, pergunta se os alunos ficaram sabendo do que aconteceu no maior shopping da cidade onde moram. É nesse exato momento em que a professora para de compartilhar a tela. Ela percebe a necessidade de sua imagem ser vista.

Isabela responde: “uma mulher foi assassinada”. A professora menciona que foi ao shopping há um mês e que tomou café na mesma cafeteria onde a jovem, vítima de feminicídio, trabalhava. E explica que o machismo é o que explica a motivação do homem que a assassinou. O machismo, por sua vez, é apresentado pela professora como uma forma de pensamento que vem desde aquela época (a Idade Média). Portanto, a professora parece estar desejando explicitar os fios que ligam os tempos, e os espaços, a partir da temática do machismo e do feminicídio: da Idade Média à atualidade, da Europa medieval à cidade onde ela e as estudantes moram. No entanto, é também verdade que não particulariza as manifestações desse machismo nesses diferentes contextos, assim como as próprias noções de gênero que embasam a construção deste fenômeno.

E a professora complementa que hoje as pessoas querem retomar formas de vida, como o machismo, que “vem lá de trás”. No chat Isabela digita: “chuva é igual discutir com mulher, quando acha que acabou, vem mais uma pancada”. Aí, nesse momento, parece que Fernanda faz algum tipo de diferenciação entre as temporalidades, à medida que reconhece que, hoje, não vivemos o que era vivido “lá atrás”. Nesse caso, ao mesmo tempo em que a professora parece reconhecer uma continuidade do machismo, dando a entender que hoje o experimentamos tal como na Idade Média, também reflete sobre como determinados grupos querem retomar este “espaço de experiência” que está sendo questionado por ela.

A professora, no fim da aula, vai ler os comentários e se depara com a frase de Isabela. Em tom indignado, diz que não concorda com aquilo e pergunta de onde Isabela tirou aquela frase: “por que, Isabela? Por que mulher fala muito ou porque sempre tem razão?” Davi ri no chat. Isabela, então, responde que pegou a frase no Google. A professora insiste em problematizar a frase e finaliza dizendo que não podemos acreditar em tudo que está na internet.

1.4 Por que, afinal, o encontro é importante?

Ao longo deste capítulo, apresentei momentos observados durante o campo que me chamaram a atenção para o modo como professores estavam se expressando através dos seus corpos e vozes. De um modo geral, parece que a expressividade que tais elementos conferem às aulas são possibilitadas no encontro. Especialmente no encontro síncrono, forjando aceitações docentes sobre o que pode ser uma aula de História – assentada em uma determinada tradição, já que a maioria das mediações didáticas realizadas pelas escolas brasileiras acontecem no “chão da escola”.

De todo modo, diante da imposição do ambiente remoto como mediação pedagógica, estes professores investiram esforços em recuperar elementos envolvidos em suas conformações sobre o que é “dar aula de História”. Quer dizer, não somente a exposição de conteúdos curriculares específicos constituem esta “identidade”, mas também um certo modo de fazê-lo: através do corpo, da voz; “do debate” e “do encontro”, como quer Pedro.

Acredito ser possível argumentar que existe uma certa performance nas aulas desses professores, considerando os efeitos sensíveis que tal manifestação pode gerar. A escolha das palavras, a voz e as entonações querem fazer os estudantes serem “tocados” por aquilo que está sendo dito e construído como objeto do ensino-aprendizagem. Lembremos que, mesmo quando estava produzindo materiais escritos, Pedro afirma que sua construção textual, escrita, buscava se aproximar de sua oralidade.

Manifestando-se de forma disruptiva em relação à economia habitual da aula, tais movimentos parecem indicar que os professores estão considerando que essa “performance” pode contribuir para que os estudantes não apenas registrem aquilo que está sendo dito, mas alcancem um outro tipo de relação, que passa pelo corpo e seus sentidos (a audição, o tato, a visão...) antes mesmo de ser “racionalizado”. Isto é, os momentos aludidos aqui, em que os professores percebem a maior necessidade de se aproximarem dos estudantes mesmo no espaço virtual, acabam por abordar temas sensíveis para eles na conjuntura em que estão vivendo. E, desse modo, professores parecem investir em uma apresentação onde imaginam uma recepção também sensível.

De acordo com Zumthor (2018), “em todos os objetos que sobressaem da história (e portanto da historiografia) é preciso procurar ‘o lugar do nosso encontro’”. Quer dizer, historiadores inventariam dados e procura neles uma matriz significativa, que é forjada também pelo envolvimento que possuem com a problemática de pesquisa e com as evidências

que encontram no caminho. Existe aí uma força poética, da qual um envolvimento sensível não nos escaparia, e que poderia ser percebida, de uma forma ou de outra, na maneira que desenvolvemos nossas narrativas – por menos “subjetivos” que historiadores eventualmente queiram ser (LORIGA, 2012).

Desse modo, o envolvimento que temos com o nosso objeto/problemática de pesquisa acaba por ser revelado nos investimentos que realizamos para narrar a História: por que escolhemos dizer “monstro” e não “algoz”, porque desencadeamos a narrativa de uma tal maneira e não de outra. Portanto, em alguma medida, o texto do historiador deixa ver seu envolvimento com aquilo que é o seu objeto, sua problemática, nas escolhas que forjam a sua construção narrativa. Em uma narrativa que acontece sobretudo através da oralidade, como a dos professores de História, acredito que a força deste “encontro” se revela também nestes investimentos da voz e do corpo, que fornecem “força poética” à performance docente em aulas de História.

Os estudos da recepção preocupam-se, sobretudo, com o alcance que determinada obra tem em determinado grupo. A História não costuma estar preocupada com o fenômeno da recepção em si, ou seja, com o momento exato em que um texto encontra o seu receptor – que Zumthor (2018) chama de “performance”. Esta categoria, antropológica, em alguma medida recupera a potencialidade da “recepção” como fenômeno que integra tempo e espaço, assim como a ação do locutor e, em concepção ampla, a resposta do público. Ou seja, a performance busca dar conta da atmosfera criada no momento exato da locução e sua recepção.

Quando os professores Pedro e Fernanda, em seus *aquários*, fecham a janela compartilhada e voltam para ver os estudantes – e supostamente serem vistos por eles – parecem estar resgatando a potência do encontro entre os corpos destes sujeitos envolvidos no fenômeno “aula de história”. Na performance, lembra Zumthor, “a presença corporal do ouvinte e do intérprete é presença plena” (ZUMTHOR, 2018, p. 63).

Nesses momentos, explicitados nos excertos que apresentei, parece haver uma concentração dos professores, uma especial atenção ao que falam e como falam, que parecem estar associadas a uma forma poética de elaboração das suas narrativas, potencializada por esse corpo e por essa voz tornadas presentes um para um outro. Ainda segundo o medievalista,

Toda poesia atravessa, e integra mais ou menos imperfeitamente, a cadeia epistemológica sensação-percepção-conhecimento-domínio do mundo: a sensorialidade se conquista no sensível para permitir, em uma última instância, a busca do objeto. Nossos “sentidos”, na significação mais corporal da palavra, a visão, a audição, não somente as ferramentas de registro, são órgãos do

conhecimento. Ora, todo conhecimento está a serviço do vivo, a quem ele permite perseverar no seu ser. Por isso a cadeia epistemológica continua a fazer do vivo um sujeito; ela coloca o sujeito no mundo. Minha leitura poética me “coloca no mundo” no sentido mais literal da expressão. Descubro que existe um objeto fora de mim; e não faço disso uma descoberta de ordem metafísica, simplesmente choco-me com uma coisa. Graças ao conhecimento “antepredicativo” se produz no curso da existência de um ser humano uma acumulação memorial, de origem corporal... (ZUMTHOR, 2018, p. 80)

A elaboração acima diz respeito ao modo como, na performance, o conhecimento é “acumulado”. Na leitura de um livro, podemos voltar em determinados pontos importantes, sublinhar e rabiscar. Ou seja, podemos voltar às suas páginas buscando iluminar o que já está embaçado em nossa memória, para relermos segundo novas concepções ou chaves teóricas. Quando assistimos a uma aula em contexto escolar, dependemos, fortemente, daquilo que a nossa memória será capaz de lembrar. Lembraremos de uma aula por aquilo que ela será capaz de despertar em nós? Por aquilo que ela nos toca?

Portanto, me parece que essa é também uma forma de fazer com que o objeto do ensino-aprendizagem permaneça vivo de alguma maneira, sobretudo em um momento de disputa de sentidos sobre o passado. Sensibilizados, os estudantes poderiam ter uma aula-experiência, que atravessa o corpo e não somente cognição. Trata-se de um conhecimento anteriormente percebido antes de ser racionalizado. Mas tais momentos, como afirmei, estão fortemente informados por questões urgentes do nosso tempo, aos debates contemporâneos a respeito do mundo e as distintas possibilidades de existência dentro dele.

Se o tato e a audição são também órgãos do conhecimento, como quer Zumthor, me parece que os professores também se interessam pela potencialidade dessas funções como formas de fazer permanecer nos estudantes aquilo que estão ensinando: “a aula que a gente lembra é aquela que nos toca...”. Devemos nos ater, então, ao que constitui o objeto de ensino do professor quando mobilizam tais elementos.

Entendo que, nesse caso, é a *performance* dos professores, na relação com os estudantes, o que possibilita que sejam “tocados”: o encontro forjado em aula (seja em uma sala no chão da escola, seja em uma sala virtual). Essa experiência de atravessamento não se restringe apenas aos estudantes, mas também aos professores e ao sentido que atribuem à aula de História.

Para François Soulage (2004), o conceito de “experiência estética” assume o pressuposto antropológico de que o homem é um ser sensível, mas também cognitivo. Isto é, embora possamos aprender pelos nossos sentidos, ou seja, a partir da presença das coisas

sobre o nosso corpo (a audição, o tato, o paladar...), ainda assim podemos construir algum grau de inteligibilidade a partir desta experiência. Afirma:

No limite, o acolhimento sensível é vivido no instante, mesmo se esse instante é repetido e enriquecido; para ser exato, ele é vivido na história, pois o sujeito tem uma história; um passado e um presente, mas ela lhe acrescenta a transcendência do futuro, o que não é ainda já se apresenta ali, o não ainda presente, o não ainda existente; ela é *creatio non ex nihilo*. Essa criação pode ser dupla: contrariamente, a criação assume perfeitamente a história, seja pelo jogo combinatório, seja pela criação de novas obras (SOULAGE, 2004, p. 24)

Quer dizer, se entendemos a dimensão artística da performance, podemos compreender que no encontro entre estudantes e professores seja possível a criação de um ambiente no qual o “acolhimento sensível” acontece. Daí a importância do encontro para os professores, pois é nele, especialmente através da mobilização do corpo e da voz, que parecem estar atuando na criação deste espaço.

Entretanto, este acolhimento sensível não significa dizer, necessariamente, que professores estão pouco investindo em elaborações conceituais do conhecimento histórico. Existe um potencial criativo na experiência estética, tendo em vista que o acolhimento sensível possibilita que os efeitos dessa experiência sejam incorporados na trajetória desse indivíduo. Ou, se quisermos, este acolhimento sensível vai entrar em diálogo com o “espaço de experiência” e, quem sabe, lhe possibilitar projetar “novos horizontes de expectativas”.

Os momentos mobilizados nesta seção podem ser vistos como disruptivos em relação à economia da sala de aula. Isto é, a aula é caracterizada por um certo padrão da manifestação das vozes e corpos dos professores, que ganham mais expressividade à medida que precisam entrar em temas sensíveis ou apresentar aquilo que é o objeto do ensino de forma mais gráfica.

Portanto, me parece que o efeito desejado por este encontro é justamente a oferta de um acolhimento sensível com aquilo que é objeto do ensino do professor – tendo em vista a intencionalidade destes professores em “embaralhar” os lugares que consideram que seus estudantes ocupam no mundo.

Helenice Rocha (2006) sustentou em sua tese de doutorado que a “linguagem” possui lugar de centralidade em aulas de História. Através da perspectiva dialógica de Bakhtin, a pesquisadora afirma que os diferentes “atos de linguagem” que constituem uma aula, da chamada às broncas, da leitura do livro didático aos exercícios escritos, passam também pelas imagens construídas pelos professores a respeito dos seus estudantes.

Isto é, analisa como uma certa generalização que professores faziam dos seus estudantes, especialmente em relação à sua capacidade leitora, acaba por informar um modelo de aula de História que privilegia alternativas a este problema, e não o seu enfrentamento. A pesquisa de Rocha mostra-se importante para esta tese, tanto pelas relações temáticas quanto metodológicas que estabelecemos, mas sobretudo por destacar como estas representações acabam por informar as práticas dos professores.

Passadas quase duas décadas entre a pesquisa de Rocha e esta que ora desenvolvo, ainda podemos perceber como a questão da “leitura” ainda reverbera nos discursos dos professores sobre seus estudantes e suas práticas, demonstrando como tal constatação acaba por influenciar o percurso assumido por eles.

O professor Pedro encontra pelo menos duas justificativas para a tomada dessa postura: primeiro porque os estudantes teriam dificuldade de leitura. Sendo assim, o processo de aprendizagem é dificultado nas aulas onde ela se faria predominante. Segundo, pelas próprias concepções do professor a respeito do que é uma aula de História, que envolve necessariamente debates e conversas que parecem depender da espontaneidade do encontro. É nessas aulas que, portanto, considera ter realizado um trabalho razoável.

Concordando com Helenice Rocha (2006), para quem o ensino de História detém forte relação com a linguagem, acredito que nestas aulas podemos ver como professores estão mobilizados em construir um projeto de (re)organização do real, a partir da representação dos seus estudantes e, conseqüentemente, os posicionam dentro desta realidade (que urge ser embaralhada, reorganizada).

Assim, partindo de uma concepção dialógica de linguagem, acredito que “[a] palavra (...) em estado de dicionário não é uma realidade da qual o falante se vale para os seus propósitos comunicacionais” (FLORES, 1998, p. 13). Portanto, existiria uma “atualização” do sentido da palavra, fundamentada na intencionalidade comunicacional, ou seja, em direção àquilo que se deseja argumentar. Mas, afinal, o que querem os professores quando dizem alguma coisa? Ensinar um determinado conteúdo curricular? Compartilhar um determinado sentido sobre o mundo? E quando os sentidos que os professores desejam compartilhar se chocam com aqueles construídos em outras instâncias? Provocado por tais perguntas, início o próximo capítulo.

2 MUNDOS DISSONANTES EM AULAS DE HISTÓRIA

Ao longo das observações das aulas dos professores, mas sobretudo quando iniciei a análise da empiria, dei-me conta de uma realidade inescapável: recorrentemente, professores evocam o discurso negacionista em suas aulas, com os quais dialogam para construir suas explicações. Estes discursos, em alguma medida, informam os seus percursos narrativos, assim como os materiais que compõem as suas aulas.

Em alguns momentos, a alusão ao negacionismo aparece no decorrer da explicação, como uma provocação aos estudantes. Em outros, ela é o próprio objeto da explicação, já que os professores trabalham em sua conceituação e contextualização histórica, como veremos adiante. Em ambos os casos, pude flagrar que os professores estavam lançando mão de táticas que não poderiam ser ignoradas (CERTEAU, 2014), especialmente porque eles, professores de História e os conhecimentos que elaboram, são alvo-chaves dessa produção discursiva que nega a construção historiográfica (acadêmica e escolar) a respeito de determinados eventos e períodos históricos.

No excerto abaixo, podemos identificar que a professora Fernanda, enquanto explica e tematiza a Idade Média, encontra brechas para aludir aos “terraplanistas”. Naquele mesmo mês, junho de 2021, a médica Luana Araújo relatou o desespero da comunidade científica diante do negacionismo do Governo Federal em relação ao tratamento dado à Covid-19 e o seu avanço.

Muita gente fala hoje em dia que a Terra é plana. Isso se chama negacionismo. Uma médica da CPI da covid disse que parece que temos que escolher de qual beira da terra plana temos que pular. Esse pensamento vem lá da idade antiga, da Idade Média, onde isso era a lei e quem pensasse diferente seria punido, e essas ideias vêm influenciando nossas vidas até os dias de hoje. Naquela época a igreja controlava tudo, e você não podia pensar diferente. A mulher era vista como um objeto de troca. E vocês acham que isso acabou? (a aluna thaynara responde que não)

Transcrição literal, momento de aula da professora sobre a Idade Média, em uma turma de sexto ano, 10/06/2021

A professora Fernanda dialoga com um episódio recente, tendo em vista que a aula aconteceu uma semana depois do referido discurso da médica durante a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) que apurava as denúncias de corrupção relacionadas à compra de vacinas. Na compreensão deste trabalho, tais textos, presentes na mídia e na vida pública,

são mobilizados justamente porque dialogam diretamente com uma situação que também subjuga professores de História. Entretanto, diferente da médica, professor não estavam diante dos parlamentares verbalizando a agonia frente ao cenário – que por vezes os fazem adoecer e, não raro, buscar alternativas à profissão²⁰.

O professor Pedro, durante a explicação a respeito da entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial (Aula VII), destacando o posicionamento estratégico do nosso território para os EUA, afirma: “terraplanistas que me desculpem, mas a terra é redonda”. Um aluno, no chat, responde: “redondo não, é esférico”. Quer dizer, aproveitando de uma situação em que precisa revelar aspectos da geografia para explicar as escolhas de estratégias militares naquele contexto, incita uma polêmica a respeito desse grupo, contestando a compreensão que eles têm sobre a Terra. Nestes exemplos, o negacionismo não é frontalmente enfrentado pelos professores, mas posso inferir que tais alusões informam um conjunto de preocupações que acabam por constituir seus próprios textos-aulas. Trata-se da atualização de outros textos, circulados em outras esferas.

Em um momento da aula IX, onde explora “os eventos mais críticos da Segunda Guerra Mundial”, agora sim o professor Pedro ensaia uma definição para o “negacionismo”. Ele está mobilizando um trecho do filme *O Resgate do Soldado Ryan*, com a deliberada intenção de “mostrar” aos alunos como foi “O Dia D”:

Pedro mostra um trecho do filme *O resgate do soldado Ryan* para “mostrar” o que foi o dia D e para em alguns momentos para tecer comentários: *olha como o Tom Hanks está com a mão tremendo. Não dá pra ficar normal depois de sobreviver a uma experiência como essa. Repararam? A maioria morreu e não chegava nem na praia....* Entendo que o professor está mobilizando o trecho do filme para construir uma presentificação da cena. Ele afirma que é um trecho de um filme que o cinema tenta recriar, mas só quem viveu aquilo sabe o que aconteceu. O professor reflete que o filme, embora espetacular, demonstra a atuação dos EUA e esquece dos outros países que foram importantes no fim da II Guerra Mundial, assim como faz o Brasil Paralelo em um documentário sobre a ditadura militar e que já reúne 7 milhões de visualizações. Neste documentário, os espectadores seriam levados a crer que os americanos ganharam os alemães, o que Pedro afirma que é mentira, e isso traduz o que define como “negacionismo”: *negar a história e inventar a história que se quer.*

Anotações em diário de campo sobre momento da aula IX do professor Pedro, 17/08/2020

²⁰ Os três professores participantes desta pesquisa relatam algum tipo de adoecimento emocional relacionado à docência. Fernanda e Vanessa tomam medicamento controlado por psiquiatra e associam o desgaste à profissão. A professora Vanessa, atualmente, busca caminhos alternativos à docência, após desgastes físicos e psicológicos que viveu na escola e em sala de aula.

“Negar a história e inventar a história que se quer”: esta é a breve definição de *negacionismo* atribuída pelo professor. Sendo assim, a história negada seria aquela dos historiadores e professores de História? Na perspectiva do professor, o filme *O Resgate do Soldado Ryan*, como o documentário do Brasil Paralelo – parcialmente apresentado aos estudantes na aula X, que introduz o conteúdo curricular Ditadura Militar – negam parte da história da Segunda Guerra Mundial à medida que destacam importância dos EUA e ignoram outras potências mundiais – especialmente a União Soviética – para o fim da Guerra.

Interessante é que, apesar de o filme e o documentário serem criticados pelo professor, tendo em vista o “negacionismo” que produzem e difundem, ambos ainda possuem algum tipo de potencialidade pedagógica. O primeiro, porque através das imagens filmicas seria possível projetar um episódio do passado diante dos estudantes, criando assim uma *atmosfera* de sentimentos que o professor deseja provocar. O segundo, o documentário do Brasil Paralelo, como fonte documental – não para somente para a compreensão histórica da Ditadura Militar, mas para também para iluminar a maneira como, hoje, grupos políticos vinculados à extrema direita, autoritária e conservadora, buscam “negar a história e inventar a história que se quer”. Ou seja, como fonte para a compreensão de um presente controverso, onde diferentes perspectivas sobre o passado se chocam. Tendo estes momentos como ponto de partida, neste capítulo estou interessado em identificar como os discursos negacionistas informam, em alguma medida, o material mobilizado pelos professores nessa arena de disputas a respeito do passado.

A hipótese desta tese é a de que os materiais que professores elegem para as suas aulas estão relacionados aos investimentos que fazem em *um ensino de História que se quer sensível*. O negacionismo, os discursos de ódio e os projetos conservadores associados ao negacionismo, e suas manifestações particulares na sociedade brasileira, se interpõem neste caminho. Tendo em vista que, na perspectiva docente, tais discursos acabam por corroborar lugares sociais historicamente construídos. E a História e o seu ensino, agora negada por estes grupos, contribuiria para revelar os fios invisíveis que conectam uma coisa à outra. Ou seja, a percepção das injustiças do passado que ainda reverberam na vida partilhada. Minha aposta é a de que o “sentido formativo” que professores atribuem à docência está relacionado ao desejo de fazer os estudantes perceberem formas outras de estar e agir neste mundo.

Portanto, no primeiro momento farei uma análise do recrudescimento do negacionismo no contexto pandêmico, recorrendo à empiria construída, as aulas dos professores e as entrevistas, e a maneira como esta realidade adentrou as aulas destes

professores. No segundo momento, desenvolvo uma análise mais apurada a respeito dos materiais mobilizados frente ao cenário deslindado.

2.1 A professora Vanessa e sua percepção a respeito do negacionismo

Para a análise empreendida neste capítulo, mobilizo a empiria construída pela observação das aulas e entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores Fernanda e Pedro, mas também a entrevista que realizei posteriormente com a professora Vanessa, docente em um instituto federal do Rio Grande do Sul, no final de 2022.

Em novembro daquele ano, a docente publicou um depoimento em suas redes sociais a respeito do modo como os discursos negacionistas acabaram por informar suas práticas como professora, especialmente em relação aos materiais mobilizados por ela para a abordagem do conteúdo curricular “Ditadura Militar”.

No início de sua carreira, em 2011, explorava uma série de documentos como aqueles produzidos pelo Brasil Nunca Mais ou crônicas do Festival de Besteira que Assola o País (Febeapá) e, especialmente, os relatos de tortura como forma de dar conotações gráficas às violações de Direitos Humanos cometidos. Desse modo, acreditava que ao explorar tais materiais, poderia sensibilizar os estudantes a respeito do tema.

No entanto, em 2017, pela primeira vez foi confrontada por um grupo de estudantes, autotitulados como uma “célula olavista”, a respeito da gravidade presente na violação de tais direitos. E, percebendo que este grupo acabava por manifestar um tipo de prazer quando na abordagem dos relatos de tortura, portanto legitimando a gravidade que a professora estava buscando denunciar, acabou por mobilizar outros materiais que pareciam instar menos controversas e debates. Assim, acabou por privilegiar a apresentação de gráficos através dos quais direcionava a abordagem do conteúdo para a questão econômica e não mais dos Direitos Humanos. Tal relato teve uma certa repercussão, com um número significativo de compartilhamentos e de reações, especialmente a respeito de outros professores que se identificavam com as iniciativas e posturas de Vanessa. Trata-se, portanto, de um relato de uma professora que se viu impelida a mudar suas abordagens pedagógicas, tendo em vista o desgaste emocional provocado em sua relação com estudantes quando na abordagem deste conteúdo curricular. Sendo assim, os discentes pareciam ter sentidos cristalizados, e

dissonantes com aquele que a professora estava buscando fomentar, a respeito da “Ditadura Militar”

Instado por este relato, tendo em vista sua aproximação a respeito do debate que a empiria inicialmente construída estava me despertando, procurei a docente e expliquei que as preocupações relatadas naquele depoimento poderiam me ajudar a desenvolver alguns pontos de uma pesquisa de doutorado. Vanessa me concedeu uma entrevista, de tipo semiestruturada (em anexo), na qual pedi que desenvolvesse alguns aspectos daquilo que havia abordado em sua rede social.

Tendo em vista o compromisso ético em não identificar a professora, não apresento nesta tese excertos do que fora postado em sua rede social, e somente o que fora explicitamente construído como material de análise para esta tese. Acredito que os relatos de Vanessa se justificam por apresentar perspectivas que se encontram e se chocam com aquelas apreendidas com os professores já participantes, contribuindo assim para a triangulação das análises empreendidas. O que, por sua vez, é caro às pesquisas qualitativas, tendo em vista sua capacidade de ampliar o campo empírico e fornecer perspectivas que expandem a concepção daquilo que constitui o foco da análise (GOLDENBERG, 1999).

2.2 O contexto de negação da pandemia do coronavírus

Em 2020, assistimos às diferentes atitudes de um Governo que precisou enfrentar a situação política, econômica e social que emergiu com a pandemia do Coronavírus. À medida que a comunidade científica divulgava a necessidade do uso de máscaras, isolamento social e ampla vacinação para a contenção e superação da calamidade sanitária, o presidente Jair Bolsonaro insistia em seu contrário: fosse incentivando a abertura do comércio em prol do “desenvolvimento econômico”, a volta dos estudantes às escolas ou negando acordos de compras de vacinas ainda naquele ano (FERNANDES; PINHEIRO, 2021).

O Brasil, cujas campanhas de vacinação são, historicamente, exemplos em todo mundo, saiu na retaguarda de muitos países na jornada contra a disseminação do vírus e a contenção das mortes. Ele, o presidente, divulgou em algumas ocasiões que a COVID-19 não passava de uma “gripezinha” que poderia ser curada com a manipulação de remédios cuja

eficiência não havia sido atestada pela comunidade científica²¹, reverberando a “infodemia” que caracterizou a “desinformação” a respeito da doença a partir da propagação de notícias falsas (ALCÂNTARA, FERREIRA, 2020). Além disso, vivenciamos um apagão de informações oficiais a respeito da pandemia, levando uma série de veículos de comunicação a se juntarem em um consórcio²² que objetivava a apuração e divulgação dos números e quadros estatísticos.²³

Os discursos e ações do presidente, amplamente veiculados pelas mídias e redes sociais, não escaparam da apreciação dos professores cujas aulas observei. Eles reagem às ações de parte dos governantes e da sociedade civil que iam na contramão do que a comunidade científica estava considerando premente para enfrentar a situação.

Nesta seção, buscarei descrever como tal contexto aparece nestas aulas, e de que modo repercute preocupações mais amplas dos professores a respeito do negacionismo e suas manifestações.

2.2.1 Disputas de sentido sobre o coronavírus e o modo como a doença afeta os “inferiorizados”

Na aula em que aborda a Revolução Industrial e o desenvolvimento do capitalismo para uma turma de sétimo ano, momento das aulas de Fernanda já mobilizado nesta tese, um estudante pergunta à professora se hoje, no Brasil, existem “capitalistas”. Fernanda responde que sim, e que podemos relacionar tal discussão ao neoliberalismo percebido na “necropolítica” engendrada pelo Estado brasileiro.

²¹ ["Gripezinha" e "histeria": cinco vezes em que Bolsonaro minimizou o coronavírus - Congresso em Foco \(uol.com.br\)](https://www.uol.com.br)

²² Criado em junho de 2020, o referido consórcio surgiu como tentativa de levar à população informações que o Governo Federal, representado pelo então ministro da saúde Eduardo Pazuello, estava demorando em fornecer à população. No mês em que o número de mortos atingia seus recordes, o então ministro só publicava as informações no fim do dia, impossibilitando a ampla divulgação do caso e os estudos sobre a situação pandêmica, como afirmaram associações médicas e pesquisadores. O consórcio chegou ao fim em 28 de 2023, e representa uma atitude poucas vezes vistas no quadro jornalístico brasileiro, no qual os jornais, em alguma medida, abrem mão do pioneirismo na divulgação da notícia para concentrar esforços em apurações mais sofisticadas em relação a um tema que se queria “apagado” pelo presidente e seus aliados. Ver: [Associações médicas dizem que governo dificulta análise real do quadro da pandemia | Jornal Nacional | G1 \(globo.com\)](https://www.globo.com)

²³ Um estudo da Fiocruz revela que, em 2020, 230.450 óbitos em decorrência da contaminação do coronavírus foram registrados. Em 2021, 412.880 mortes foram registradas. Até o momento, o país soma o total de 696.603 óbitos. Como um percentual de 85,92% de pessoas vacinadas com a primeira dose, 82,27% vacinada com a segunda dose e 53% com a terceira dose ou dose de reforço, a campanha de vacinação explica o arrefecimento do número de mortos e contaminações (FIOCRUZ, 2023) [MonitoraCovid-19 \(fiocruz.br\)](https://www.fiocruz.br)

Diante da pergunta, a professora encontra um elemento através do qual consegue relacionar distintas temporalidades. Ela cita nominalmente o então presidente Jair Bolsonaro como responsável pela negação da compra de vacinas contra a COVID-19, no final de 2020. Iniciativa que, como ela destaca, poderia ter salvado a vida de centenas, milhares de pessoas. Na relação que estabelece entre o desenvolvimento do Capitalismo e a Necropolítica, explica que o segundo conceito trata de pessoas que o Estado historicamente “inferiorizou” e que, hoje, ainda mata. Como as pessoas negras nas favelas e aquelas que não tiveram subsídios para permanecerem em suas casas no contexto de crise sanitária, já que precisavam trabalhar e, conseqüentemente, estavam mais expostas à contaminação pelo vírus. E à morte.

Ou seja, Fernanda encontra uma maneira de relacionar a situação pandêmica com a lógica capitalista fortalecida a partir da Revolução Industrial, conteúdo curricular que constituía a figura textual do seu ensino naquele dia. Em sua explicação, estabelece relação direta entre o capitalismo ascendido em séculos anteriores, o atual estado neoliberal e as políticas de Estado que legitimam a morte de determinados sujeitos e grupos sociais, sintetizados ali no conceito de Necropolítica.

Dessa maneira, através das figuras que constituem os conteúdos curriculares e as temáticas que surgem com eles, revela aos estudantes uma “estrutura” capitalista que age sobremaneira sobre corpos pretos e favelados. Fernanda, como buscarei explorar no último capítulo desta tese, reconhece lugares sociais ocupados pelos estudantes, que em sua maioria moram na favela onde a escola se encontra. Me parece, então, que esse investimento da professora quer revelar não somente uma lógica de desigualdade social que atravessa temporalidades e contextos, mas sobretudo como ela pode se abater sobre a vida de determinados grupos, aos quais o auditório da professora pertenceria²⁴.

Pedro inicia a aula II, que aconteceu no final de 2021, informando os estudantes sobre um iminente retorno das aulas presenciais – o que efetivamente não aconteceu. As aulas só retornam um ano depois, em meados de 2021. Mas ele salienta aos estudantes que caso a volta seja formalizada pela Seeduc, ele e outros professores com comorbidade não retornarão. E

²⁴ Marcia Pereira dos Santos *et al* (2020) abordam como o racismo estrutural brasileiro manifestou-se nas políticas de saúde a respeito da pandemia do coronavírus. As pesquisadoras constataram que a desigualdade social brasileira, marcada por questões raciais, acaba por refletir sobre a falta de investimento em políticas públicas, o que desmantela o Sistema Único de Saúde (SUS). As pesquisadoras associam tal fato à ascensão do governo conservador de Jair Bolsonaro.

afirma que a situação sanitária no Brasil ainda estava muito grave, com recrudescimento significativo do número de mortos em decorrência da Covid-19.

No entanto, afirma que o contexto de eleições estaduais e municipais daquele ano acabava por influenciar certos candidatos a tomarem posicionamentos contrários às recomendações médicas. Já que parcela da sociedade, alinhada aos discursos do presidente Jair Bolsonaro, estariam comprando e divulgando a defesa de que era necessário o regresso às atividades paralisadas, dentre elas as escolares.

Pedro exemplifica, a partir do caso de uma escola particular do bairro onde ele e boa parte dos seus estudantes residem. Ele afirma que os discentes devem conhecer tal escola, que realizou “uma carreata com balões verdes e amarelos pedindo o imediato retorno das aulas”. Nesse momento, associa os dirigentes desta escola com os negacionistas alinhados ao bolsonarismo. Mas, ironicamente, detona uma aparente contradição: embora estivessem pedindo o retorno presencial das atividades escolares, faziam-no de dentro dos seus carros, com algum grau de segurança em relação ao contágio pelo vírus.

Em outros momentos, são os estudantes que aludem à pandemia. Na aula III, em que avança as discussões sobre o governo provisório de Getúlio Vargas, Pedro está explicando sobre a consolidação das leis trabalhistas, investindo na constatação de que tais direitos não devem ser compreendidos como concessões de Getúlio, mas sobretudo como resultado de lutas históricas dos trabalhadores. Pedro encontra uma forma de associar tal discussão à questão da reforma da previdência levada a cabo por Jair Bolsonaro e seus apoiadores políticos desde a sua posse em 2019. E afirma: “Vocês perderam os benefícios que os seus avós tinham e o desemprego no Brasil aumentou”.

Quer dizer, neste momento Pedro associa os estudantes à classe trabalhadora afetada pela reforma da previdência, e afirma que, naquele momento, estavam vivendo sob uma forte precarização do trabalho que incide diretamente sobre a vida dos mais pobres, como eles. O docente encontra uma relação com a vulnerabilidade das relações de trabalho no contexto da pandemia, que não forneceu às classes populares alternativas ao trabalho sob condições insalubres. No chat, o aluno Pedro escreve: “já vi em mercado de hortifruti trabalhadores trabalhando com máscara de uma camada, um pano superfino que nem ajuda a combater o coronavírus. Achei um absurdo!”

Nesta fala do estudante podemos ver como ele e o professor acabam por compartilhar de uma determinada perspectiva sobre a situação de trabalho precário experimentada por uma camada da sociedade naquele contexto, onde se discutia também sobre os usos de máscaras mais eficazes que poderiam ajudar a dirimir o contágio.

Não raro Pedro aborda a questão da pandemia do ponto de vista da desigualdade, buscando demonstrar como as consequências são mais graves para os seus estudantes do que para aqueles das escolas particulares, que possuíam melhores condições materiais para a realização das tarefas escolares mediadas pelas plataformas virtuais. E, conseqüentemente, melhores condições para prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e se inserirem nas universidades. Na aula XII, tematiza a questão da desigualdade social e se dirige aos estudantes da seguinte forma:

Quando um aluno do xxx (famosa escola particular aludida pelo professor) passa no Enem e o do xxx (escola do professor e dos estudantes) não passa, não é porque um é mais inteligente que o outro, é porque um é mais desigual do que o outro. Eu, por exemplo. Tem um monte de coisa que eu li, um monte de coisa que eu pesquisei, eu posso me achar inteligente? Beleza. De repente o cara que trabalha na coleta de lixo e recolhe o lixo da minha rua, talvez ele não tenha conseguido na vida tantas coisas. Eu posso me achar mais inteligente que ele? Não. No máximo posso me achar mais desigual que ele. Eu só posso me achar inteligente comparado a ele se ele tivesse tido as mesmas oportunidades que eu tive. Perceberam a diferença?

Transcrição literal, momento da aula XII do professor Pedro, 28/10/2020

Nesse caso, o professor explora a desigualdade que os estudantes estariam experimentando diante de suas realidades sociais, ainda mais agudizada naquele contexto. Afinal, trata-se de estudantes do terceiro ano do ensino médio, potenciais candidatos ao ingresso na universidade, mas que não estariam em condições de competir por esse ingresso com aqueles que tiveram acesso ao conhecimento de forma mais sistematizada naquele momento.

As experiências dos dois professores aludem às preocupações que passam pela desigualdade social, que estaria sendo experimentada por determinados segmentos da sociedade dentre os quais encontram-se os seus estudantes. Isto implica dizer que tais preocupações, em alguma medida, orientaram as suas aulas, constituindo um “núcleo” que dirige as escolhas e as formas de relacionar eventos e temporalidades naquele contexto particular.

Os momentos supramencionados são representativos de algo que percebi durante as observações em campo e se mostraram fundamentais para o entendimento da minha problemática de pesquisa, que reforço, consiste em compreender como e por que os

professores de História mobilizam certos materiais e mediações didáticas visando a mobilização de sentimentos e emoções nos estudantes, no que estou chamando de *um ensino de história que se quer sensível*, que revela a intencionalidade política por detrás das práticas docentes. Isto é, o desejo de embaralhar lugares históricos aos quais os corpos dos seus estudantes teriam sido designados. No jogo de inferências, a negação dos efeitos da propagação da doença implica corroborar diferenças históricas que concernem aos moradores de favelas, aos pretos, aos trabalhadores...

Naquele contexto, podemos perceber uma crescente disputa de narrativas sobre a pandemia do Coronavírus e seus efeitos, acirrada pelo confronto entre o que estava arrazoando a comunidade científica e o projeto político da extrema direita, representada na figura do então presidente Bolsonaro e constantemente aludida pelos docentes.

Como afirmam Domênico Uhnig *et al* (2021), tal cenário de “conflito de narrativas” a desestabilizou formas concretas de lidar com a situação de calamidade sanitária, tendo em vista que

um dos efeitos psicossociais desse conflito de narrativas é que não se criou uma imagem de pensamento comum, ou ancoragem de uma representação social compartilhada, sobre o que é o coronavírus. Nesse sentido foram produzidas duas imagens sobre a Covid-19: de uma doença altamente infecciosa, representada pela Ciência, e de uma doença que não oferece muitos riscos, enunciada pelo presidente. Assim, parcela significativa da população legitimou a posição de enunciação do presidente, aderiu à sua narrativa, passando a ignorar, ou minimizar, as medidas de prevenção. Dessa forma, foi deixado em segundo plano o discurso científico. Por outro lado, outra parcela da população, como a classe média intelectualizada, prontamente se isolou em suas casas. (HUR *et al*, 2021, p. 7)

Ou seja, também existiu uma disputa de narrativas sobre a Covid-19 e seus reais efeitos políticos, econômicos e sociais. Portanto, é diante desta arena que tais professores se mobilizam, demonstrando posicionamentos que transparecem no texto de suas aulas, e que informa substantivamente o conjunto das suas práticas. Nesse sentido, como veremos, atualizam outros textos, respondendo-os, confrontando-os.

2.2.2 Da negação da pandemia ao contexto de negacionismos histórico e científico

Pedro inicia a aula XIV falando sobre os atrasos na compra das vacinas do coronavírus e diz que não existe racionalidade que justifique tal atraso, assim como são irracionais os discursos daqueles que defendem a volta da Ditadura Militar. Ele afirma que a questão não é sanitária, mas uma briga política entre o governo federal (Bolsonaro) e o governador de São Paulo (João Doria), já que este segundo estaria na liderança na produção das vacinas, no Instituto Butantan, em São Paulo, e ganharia mais capital político para as eleições de 2022. Logo no início da aula, discorre sobre como possíveis casos de trombose associados à vacinação foram usados como motivação para o atraso na produção. Ele afirma:

O que interessa aqui é a discussão sobre a ciência. Eu comecei a aula dizendo isso. A gente tá vivendo uma época de negação da ciência, e eu to dando um exemplo da questão da vacina porque é recente, foi ontem, e é uma clara amostra de como a ciência ela é negada. A gente tá vivendo em tempos de negação, de irracionalidade. Então como a gente vai tratar hoje do período da Ditadura Militar? Eu fiz essa ponte por quê? Porque não há nada racional que possa levar uma pessoa hoje a querer a volta desse período que vamos estudar. Sobra o que? Sobra a irracionalidade, e é contra isso que a gente tem que se armar, com as nossas ferramentas, pra enfrentar isso que a gente tá vivendo.

Transcrição literal, momento da aula XIV do professor Pedro, 22/06/2020

O excerto acima evidencia como o professor realiza a passagem do negacionismo em torno da vacina contra a Covid-19 àquele que afeta diretamente a comunidade historiadora. A discussão posta é sobre a negação da produção científica em diferentes áreas. Ora, alguém que nega a eficácia e importância da vacina seria também capaz de pedir a volta dos militares, a despeito de tudo que já foi produzido pela ciência, discurso sobre o qual deveríamos pautar nossas compreensões sobre o passado e a vida social. Portanto, o professor se coloca, nesse espectro, como aquele que está produzindo discursos científicos, ou seja, logicamente fundamentos. Marcando, portanto, uma oposição a esses outros.

A negação dos efeitos da doença é uma das dimensões aparentes do negacionismo em aulas de História. O negacionismo, por outro lado, detém forte relação com a própria historiografia à medida que deslegitima a produção acadêmica e produz versões outras sobre o passado²⁵. Portanto, a relação do negacionismo científico no encontro com a Covid-19 é sintomática de uma realidade maior, fornecendo ao debate novas conotações.

²⁵ O termo “negacionismo” foi popularizado por Henry Rousso (1987) para se contrapor aos autointitulados “revisionistas” que negavam a existência dos campos de concentração nazista, as câmaras de gás e o extermínio em massa dos judeus no Holocausto, embora tais práticas “negacionistas” pudessem já ser percebidas em outros contextos históricos anteriores a este. Os discursos negacionistas, portanto, estão diretamente vinculados com o

A professora Fernanda, em aula de junho de 2021, no sexto ano do ensino fundamental, entra em sala com certo atraso porque a sua conexão de internet está instável. Ela pergunta se os estudantes realizaram o exercício que fora passado para casa e uma aluna responde que não, porque foi passear na roda gigante Rio-star²⁶. A professora aproveita para fazer uma conscientização sobre a importância do uso da máscara e de não fazer aglomerações, porque, nesses casos, nem o uso da máscara mais recomendada pelos cientistas seria suficiente.

A docente faz uma campanha de prevenção da propagação do vírus. Registro em diário de campo que a “aula”, na mobilização de algum conteúdo curricular específico, parece que não vai acontecer. Isto porque já se aproxima dos minutos finais do tempo reservado para aquela turma (50 minutos era o tempo máximo de duração das aulas) e a docente parece ter feito uma escolha. Ela decide aproveitar os poucos minutos restantes, tendo em vista que entrou na plataforma com um considerável atraso, para investir nessa conscientização.

Fernanda menciona diretamente o presidente Jair Bolsonaro, que não é médico, e por isso não é ele quem deve determinar se a máscara deve ou não ser utilizada – em contexto de discussão sobre a manutenção ou não do uso de máscara em locais públicos. Ela diz: “deixa ele falar e a gente faz o que o médico está mandando. Quando eu estou com um problema, se a minha vizinha mandar eu tomar chá de abacate e o médico me manda tomar antibiótico, em quem eu devo acreditar?”

A professora, então, continua desenvolvendo uma explicação que articula a História, sua percepção e escrita, assim como nossa condição no mundo e as interpelações do coronavírus para os historiadores do futuro. A relação dos historiadores e suas fontes concerne aos componentes curriculares dessa etapa escolar.

Cabe destacar que a fala da professora é assertiva: “Deixa ele falar e a gente faz o que o médico está mandando”, como quem reivindica o lugar de autoridade das pessoas que detém determinado saber cientificamente elaborado (portanto, seus lugares de atuação e institucionais). Afinal, como Bolsonaro não é médico, não pode falar sobre a situação sanitária naquele momento. Em perspectiva, Bolsonaro também não é historiador ou professor de História e, por isso, não teria autoridade para discorrer sobre o passado.

que o historiador tem chamado de “passados sensíveis”, cuja acepções e sentidos geram controvérsias no debate público. Como afirma Patrícia Valim *et al* (2021), no contexto brasileiro os discursos negacionistas têm reverberado nas disputas de sentido especialmente sobre a Escravidão, a Ditadura Militar e o genocídio dos povos indígenas.

²⁶ A RioStar é uma roda gigante localizada na zona portuária da cidade do Rio de Janeiro, inaugura em 2019. Hoje ela se chama “YupStar”.

Em 2018, o então candidato à presidência da República, em entrevista ao *Jornal Nacional*, disse: “deixe os historiadores para lá”, quando questionado por William Bonner e Renata Vasconcellos sobre a produção historiográfica acerca da Ditadura Militar e o apoio às manifestações que pediam a volta dos militares²⁷. Me parece que “deixa ele falar e a gente faz o que o médico está mandando” também reverbera esta fala, como uma resposta que a confronto e polemiza. Isso porque a imagem do então presidente, e o que ela representa para a professora, é aludida diversas vezes em suas aulas.

Na aula seguinte, para a mesma turma de sexto ano, Fernanda mobiliza um vídeo do Youtube que contesta uma perspectiva do senso comum que defende o passado como lugar necessariamente “bom” e, portanto, retornável. Produzido por uma professora de História do ensino básico e publicado na rede social, dialoga diretamente com os discursos que reivindicavam a volta do chamado “regime militar”. O vídeo em questão é construído a partir da montagem de diferentes imagens, de desenhos animados a imagens canônicas na História, assim como a fala de um especialista, o historiador João Paulo Pimenta.

Ao convocar tal material para a sua aula, me parece que a professora está buscando tensionar o campo de disputas sobre o passado, colocando em cena dois tipos de discursos sobre ele: aquele do Bolsonaro (e da família), mas também o da autoridade (do historiador). O vídeo é uma resposta, agora apropriada pela professora, que reflete o cenário que atravessa estes profissionais.

Nesta tese, tenho assumido uma concepção dialógica de linguagem, sobretudo a partir de Mikhail Bakhtin, que compreende nossos textos nas relações com os outros textos que circulam nos diferentes meios pelos quais transitamos e conhecemos. Admito, portanto, que nossos deslocamentos em determinado território social acabam também por nos constituir. Nossa linguagem não é neutra, mas, pelo contrário, reflete estes diferentes contextos e situações dentro dos quais nos inserimos.

Nesse sentido, “trata-se de uma “remissão constante a outros discursos, construindo relações de oposição, aliança ou aparente neutralidade” (DEUSDARÁ, 2013, p. 340). Em aulas de História, pude verificar que os discursos da extrema direita são constantemente evocados pelos professores, sob a chave do negacionismo, das fake News ou mesmo em alusão direta aos seus representantes expoentes: no contexto internacional, Donald Trump; no Brasil, Olavo de Carvalho e Jair Bolsonaro. Tais personagens são figuras-chave na construção

²⁷ Este é o mote de um trabalho elaborado por Rebeca Gontijo (2022), representativo do investimento de historiadores na análise a respeito do negacionismo histórico.

de uma realidade aos quais estão buscando se opor. Desse modo, também operam na construção de uma realidade, à medida que demarcam esta oposição.

Como quer Bakhtin (2020), a criação verbal é estética porque no confronto dos sentidos das palavras acabamos por organizar o real e forjar uma dada compreensão sobre a realidade, nos posicionando e posicionando os outros dentro dela. E, por isso, “o texto é também o dado primário e o ponto de partida de qualquer disciplina nas ciências humanas” (2003, p.319). Portanto, os professores em alguma medida parecem estar assumindo que os estudantes estão potencialmente expostos aos discursos da extrema direita, aos quais, conseqüentemente, podem aderir.

Desse modo, seria possível dizer que, no embate travado entre os textos dos professores e aqueles dos discursos negacionistas, disputa-se não somente uma determinada compreensão do passado, mas também da realidade dentro da qual tais textos, em disputa, emergem. Como afirma Bakhtin,

A palavra não é um objeto, mas uma relação, isto é, ela não é um ponto de partida ou um ponto de chegada, mas um ponto de encontro entre os falantes, entre as suas visões do mundo e as suas experiências. É no contexto da comunicação verbal que os pensamentos adquirem significado, e é essa significação que ajuda a moldar a nossa compreensão da realidade. (BAKHTIN, 2004, p. 276)

A remissão que os professores de História fazem a tais textos é por vezes explícita. E, em ampla medida, o diálogo que se estabelece com os discursos negacionistas é de oposição, evidenciando a disputa pelos sentidos de ciência, passado e da vida no presente. E, de alguma forma, recuperam as injustiças e desigualdades que tais discursos acabariam por perpetuar.

No caso de professores de História, entendo que a realidade política e cultural no qual estão inseridos, eles e os alunos, informam o itinerário da narrativa, em suas escolhas de palavras e os enunciados que carregam, ou seja, do sentido e dos efeitos desejados²⁸. Na compreensão de linguagem que orienta esta tese, as palavras que constituem a unidade de sentido não estão em estado de dicionário, mas antes sofrem atualizações à medida que se relacionam com outros discursos e são direcionadas a um outro particular (FLORES, 1998). Isto é, incorporam a realidade percebida pelo trânsito no território social, e os sentidos

²⁸ Por “enunciado”, ainda, podemos compreender como um tecido organizado e estruturado para constituir um objeto dotado de significação. Como exemplo: Bakhtin sustenta que a palavra, no singular, pode ser um verdadeiro enunciado, à medida que ela, transformada em um signo – preenchido de um valor ideológico – é capaz de sozinha conferir um sentido. (BAKHTIN, 2004, p. 31)

atribuídos às palavras sofrem atualizações em função daqueles a quem estão buscando convencer, provocar...

Por outro lado, no caso dos professores participantes desta tese, tal realidade percebida também incide na escolha dos materiais que mobilizam, para provocar sentimentos e emoções distintas, em função daquilo que constitui o objetivo dos professores em seus processos de ensino.

Através da perspectiva dialógica de Bakhtin, Helenice Rocha (2006) sustentou que professores constroem práticas baseadas nas representações que fazem das capacidades e limites dos seus estudantes. Concordando com a pesquisadora, podemos compreender que não somente a realidade apreendida ou presumida dos estudantes informa a narrativa docente em seus “atos de linguagem”, mas também os diversos discursos que circulam nos espaços públicos e em diferentes círculos sociais – e com os quais, de uma forma de outra, podem se relacionar. Me parece, então, que há uma disputa também por este estudante, ainda que a adesão deste estudante à produção discursiva vinculada à extrema direita seja somente presumida – como demonstrarei adiante.

Se nos anos anteriores os discursos negacionistas e anti ciência proliferaram no Brasil, fazendo emergir uma série de trabalhos acadêmicos interessados no tema, em 2019 uma figura representativa destes discursos chega ao cargo de presidência da República, trazendo novos e intensos debates à cena²⁹. Naquela época, segmentos mais progressistas da sociedade temiam que Jair Bolsonaro, no cargo que ocupava, legitimasse os discursos de ódio e a violência contra populações historicamente minorizadas ou subalternizadas, como mulheres e pessoas LGBTQIAP+. Trago estes dois grupos especificamente pela forte relação que possuem com os projetos de cunho moral que chegaram às escolas brasileiras. Notadamente o Ideologia de Gênero, empreendido por grupos conservadores, que classificam os estudos de gênero, especialmente feministas e queer, como uma face da hegemonia cultural da esquerda, que contraria os modelos tradicionais de família em que acreditam (SEFFNER, 2022; ROCHA, 2019)³⁰.

²⁹ Em outubro de 2021 a revista Brasileira de História publicou o dossiê intitulado “negacionismos e usos da história”, coordenador por Patricia Valim e Alexandre Avelar, que pode ser acessado pelo seguinte link: [SciELO - Revista Brasileira de História, Volume: 41, Número: 87, Publicado: 2021](#)

³⁰ Em 2017, em visita ao Brasil, a filósofa norte-americana Judith Butler, importante representante dos estudos queer, foi agredida no aeroporto de Congonhas, em São Paulo, sob ataques de “pedófila” e “nojenta”. Ver: [Judith Butler é agredida ao embarcar no aeroporto de Congonhas – CartaCapital](#). Apesar do forte constrangimento sofrido pelos professores a respeito destas temáticas, é presumido que a abordagem destes assuntos é uma abordagem correta e desejosa que professores de História façam, na relação com os conteúdos curriculares, tendo em vista que eles estão presentes nos acordos legislativos com os quais a educação Brasil pactua (SEFFNER, 2020).

Se antes já presenciávamos uma ascensão, na esfera pública, dos autointitulados terraplanistas ou daqueles que negavam os horrores da Ditadura Militar – para usarmos dois exemplos situados em pontos distintos desta discussão, embora preservem fundamentações negacionistas comuns –, no contexto em que situo esta análise o discurso anti científico parece ter afetado ainda mais a vida, na prática. Afinal, estávamos falando de decisões que poderiam contribuir para o arrefecimento da propagação do vírus e suas consequências (HUR et al. 2021).

O que os professores flagram, e incorporam em suas aulas, é que tais consequências também são desiguais, no sentido de que determinados segmentos da sociedade as sofreram de forma ainda mais grave. Às vezes o conteúdo curricular é mobilizado como elemento que contribui para a explicação desta desigualdade, como quando Fernanda olha para a Revolução Industrial através de uma lente que enxerga as relações entre o capitalismo e a lógica de Estado que extermina corpos com características bem particulares (pretos e pobres).

Sendo assim, podemos perceber que esses professores de História se posicionaram nesta discussão e na construção de sentidos sobre o vírus e suas implicações, ora emergindo a temática a partir dos conteúdos curriculares, ora destacando momentos da aula especificamente para abordá-los.

Em todo caso, me parece que este cenário acaba por mobilizar ainda mais os professores, que, confrontados pelo “negacionismo”, buscaram táticas para enfrentá-los. Tal enfrentamento deixa ver certa denúncia da desigualdade recrudescida naquele momento, que se abateu sobremaneira sobre corpos cujas características assemelham-se à representação que fazem dos seus estudantes.

2.3 A palavra do Outro nas disputas de sentido pelo passado

Nesta seção, estou interessado em explorar como professores de História mobilizaram certos materiais, e os sentimentos pretendidos nesta mobilização, como posicionamento diante do debate acima apresentado. Inicio a discussão com os relatos da professora Vanessa a respeito dos estudantes “Olavistas” e o modo como enfrentou essa presença que lhe causava incômodos em sala de aula.

A partir desse caso, apresento as categorias de dissonância cognitiva e viés de confirmação para explicar os limites e desafios impostos pelos confrontos em aulas de

História. Buscarei compreender como professores e estudantes apresentam perspectivas “dissonantes” sobre a realidade, a partir das quais emergem conflitos e, diante deles, possibilidades de mediações. A seguir, apresento e reflito sobre o clima persecutório ao qual professores estiveram submetidos, o que contribui para escolhas e abordagens didáticas diante de uma necessária continuidade das atividades laborais – o que buscarei, junto com Rocha (2006), qualificar como uma *economia do trabalho docente*. Por fim, apresento outros tipos de enfrentamento dos temas sensíveis e controversos, que fazem emergir sentidos dissonantes sobre o passado e a vida no presente.

2.3.1 A “dissonância cognitiva” em aulas de História

Mas, ahn, era um pouco essa resistência à metodologia que exige que tu penses e que exija que tu estejas presente e não só cumpras tabela. (...) eu acho que em toda minha carreira eu nunca encontrei uma resistência tão grande em relação a essa questão metodológica, e era muito maluco porque meus alunos já tinham 15, 16 anos, e vinham os pais reclamar que “ah, é muito difícil assim”, e eu dizia “ahh, senhor, pensar é difícil”, porque na verdade é a quebra de uma estrutura mental mesmo. Pra mim isso foi difícil de entender, né. Eu acho que as pessoas estavam muito indignadas nos últimos anos em como as pessoas conseguiram se bestializar ou aceitar as coisas que Bolsonaro dizia, e eu “gente, é um jeito de ver a vida em que você não questiona as coisas”, e me parece que era muito aquilo que acontecia e que acontece em alguns lugares do RS. As pessoas, elas não estão disponíveis para o questionamento, elas não querem olhar pra vida e questionar coisas, sabe? É como se “ah, tá bom, fulano falou então é verdade”, e por aí vai. Os alunos tinham muita dificuldade em escutar como, por exemplo, a gente não tem uma resposta sobre como a escrita surgiu, né. Eu começava lá falando que, sei lá, sobre alguns períodos históricos eu dou só um panorama. Antiguidade eu começava falando sobre tecnologia e ciência nesse período, né, e eles vinham com esse tipo de pergunta “então, professora, quando é que apareceu a escrita?”, “a gente não sabe”, “quando é que as pessoas começaram a escrever um texto, texto?”, “olha, a gente não sabe, porque a gente nem sabe se no início era um texto, texto, ou era só um conjunto de desenhos”, “mas como assim não sabe?”, “a gente não sabe, a gente nunca vai conseguir determinar com o que a gente tem de conhecimento hoje”, e aí eles ficavam tipo... eles acreditavam em certezas simples, então eu acredito que apresentava um mundo mais problemático e isso pra eles era mais disruptivo.

Entrevista com a professora Vanessa em 12/12/2022

No excerto acima, a professora Vanessa, docente em uma escola técnica federal do RS, reflete sobre como, nos últimos anos, parte dos estudantes e seus familiares acabaram por confrontá-la a respeito da “metodologia” que empregava em sala de aula, que privilegiava o

desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. A situação apresentada pela professora revela alguns espantos.

O primeiro é que estes estudantes do ensino médio, com seus dezesseis, dezessete anos, ainda estavam sob tutela tão forte dos pais, que de alguma maneira eram informados ou buscavam se informar das abordagens da professora em sala de aula. O segundo é que o modelo de aula privilegiado por Vanessa se choca, justamente, com o modo como estes estudantes e seus familiares estariam se informando na atualidade. Há um dissenso a respeito das concepções da professora sobre a autonomia da juventude e do modo como parte dela está se buscando informações a respeito de diferentes fenômenos. As aulas de Vanessa, em suas abordagens metodológicas, parecem colidir com as “respostas simples” esperadas por eles. Tal modelo de aceitação de “verdades categóricas” tem sido fortemente associado aos discursos negacionistas da extrema direita, atingindo também a História e seus profissionais³¹.

No excerto apresentado, é possível perceber a existência de pelo menos duas concepções sobre aulas de História em conflito. Uma cuja metodologia quer provocar reflexão crítica dos estudantes, fazendo-os pensar sobre diferentes perspectivas a respeito de “texto”, e uma outra que deveria apresentar aos estudantes determinadas “certezas”. Por um lado, temos os estudantes e seus familiares: ora, como a professora, de História, não consegue indicar o momento exato de surgimento da escrita? Por outro lado, temos a própria professora: ora, como os estudantes (e seus familiares) não conseguem entender que a compreensão do mundo social tem complexidades?

Paulo Knauss (2005), em texto do início do século XXI, argumentou que as aulas de História deveriam ser lócus privilegiado para o fomento do “espírito científico”, alinhavado com as noções contemporâneas de produção da Ciência. Trata-se, segundo o historiador, de focalizar a perspectiva relativa dos acontecimentos, que dependem, necessariamente, da direção de um olhar lógico e explicativo sobre eles. Reconhecendo uma certa rejeição de tais

³¹ A historiadora Sônia Menezes (2021) argumenta que a proliferação dos discursos negacionistas, com os quais as fake News detêm fortes relações, podem se sustentar pela capacidade de determinada pessoa ou grupo reivindicar para si o status de portador da verdade. Status que os historiadores, ao longo dos anos, não teriam reivindicado à profissão, justamente pela capacidade de o passado ser interpretado segundo diferentes regimes de verificação, à medida que novas evidências surgem no cenário das pesquisas, contribuindo assim para um entendimento amplo de “verdade”. A historiadora alude que fazer crer em determinada verdade está associada à coragem de dizê-la, sustentada em um posicionamento ético e num ethos que condicionariam os regimes de verdade possíveis: a relação de confiança entre aquele que poderia dizer a verdade e o seu interlocutor, que a aceita. Quer dizer, a autora parece estar afirmando que aqueles que circulam e produzem “informações” nos veículos de circulação dos discursos negacionistas, como as mais diversas redes sociais, possuem a coragem de dizê-los sob o signo absoluto da verdade, o que historiadores e professores de história não teriam alcançado pela natureza epistêmica da disciplina.

modelos pelos estudantes e uma desvalorização de tal empreendimento pelos professores, argumenta em favor da retomada da aula de História como local de aprendizagem das “operações lógicas do pensamento científico que delimitam a validade da afirmação dessa forma específica de conhecimento” (KNAUSS, 2005, p. 283).

Em diálogo com o que ora descrevo, não posso deixar de registrar que a resistência aludida pela professora, sobre o que os estudantes e familiares aceitam como aula de História, acabam por constranger modelos de aula que de alguma maneira queiram se aproximar daquilo que argumenta Knauss. Isto é, se essa aula estiver preocupada em fazer emergir as condições epistemológicas da História, que a aproxima dos modelos científicos, como na ponderação do historiador.

A professora Vanessa me explica que estes estudantes a que se refere constituía uma “célula olavista” que, em 2017, questionaram-na sobre a explicação que estava construindo a respeito da Ditadura Militar. Foi a primeira vez que se deparou com este cenário, no qual relata que sofreu “perseguição” por, supostamente, estar apresentando uma perspectiva a respeito deste componente curricular que se chocava com àquela dos estudantes.

Eles não negavam a existência dos dispositivos de censura e controle que a professora estava buscando, de forma gráfica, apresentar. Pelo contrário, parece que reconheciam a legitimidade da existência destes dispositivos, a despeito da violação dos Direitos Humanos que a professora estava buscando denunciar. Portanto, estamos diante de compreensões dissonantes a respeito do passado, mas também sobre a vida no presente, afinal, tais discursos refletem a compreensão desses estudantes a respeito das condições em que a vida pode ser vivida.

A professora Vanessa relata que em 2013, no momento de fortalecimento das discussões acerca da abertura dos arquivos da Ditadura Militar, mobilizava depoimentos do Brasil Nunca Mais³² (BNM), assim como alguns textos do Festival de Besteira que assola o País (Febeapá)³³.

A docente expõe que, naquele contexto, a discussão a respeito dos desaparecidos da Ditadura estava em evidência, pois fazia dez anos que os familiares das vítimas foram indenizados, ainda durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Ou seja, a professora,

³² O "Brasil: nunca mais" é um projeto de pesquisa desenvolvido pela sociedade civil sobre as torturas sofridas por diferentes setores da sociedade durante a ditadura. O projeto começou com uma iniciativa do Conselho Mundial de Igrejas e da Arquidiocese de São Paulo. Foram anos de pesquisa que culminaram na publicação de livros e na divulgação dos documentos analisados no site [BNM - Digit@l \(mpf.mp.br\)](mailto:BNM-Digit@l(mpf.mp.br)).

³³ Título dado ao primeiro livro de uma coleção de três, na qual o escritor Sergio Porto, sob o pseudônimo Stanislaw Ponte Preta, relatou em crônicas humoradas o que acontecia no Brasil após o golpe de 1964.

nos primeiros anos da sua inserção profissional, mobilizava um conjunto expressivo de materiais para abordar a Ditadura Militar, apropriando-se deles para evidenciar as violações de Direitos Humanos cometidas pelo Estado, e reconhece como a movimentação política e acadêmica influenciou suas abordagens³⁴.

Alguns anos mais tarde, em 2017, identificou o grupo de estudantes referido, os chamados “olavistas”, que apresentavam perspectivas dissonantes em relação àquela que estava sendo elaborada pela professora – sobretudo ao que diz respeito à gravidade da censura e da tortura. Diante deste cenário, os documentos do BNM e as crônicas do Febeapá foram perdendo espaço em sala de aula – daí, na aceção de Vanessa, as aulas sobre este componente curricular terem se tornado mais “tradicionais”.

Vanessa relata que desde o impeachment da ex presidenta Dilma Rousseff, em 2016, percebeu que a mobilização dos relatos de tortura, selecionados de livros de Elio Gaspari, instaurava um clima de tensão. Ela identificou que, sobretudo entre estes estudantes de extrema direita, tais relatos eram banalizados. O que por sua vez causava desconforto na professora, tendo em vista que a reação dos estudantes não condizia com as expectativas que tinham sobre a relação de ensino-aprendizagem. Portanto, tinha-se um objetivo com a mobilização destes depoimentos: conceder dimensão gráfica às experiências de tortura visando despertar sentimentos e emoções nos estudantes a respeito do horror contido nessas violações de Direitos Humanos.

A avaliação da aprendizagem do conteúdo curricular acontecia através de redações que os estudantes deveriam escrever a respeito do tema. Nos registros contidos na avaliação, espantava-se com a “frieza” e com o “olhar clínico” que alguns apresentavam. Ao mobilizar elementos aparentemente “tão gráficos”, que descrevia a tortura como dispositivo de alijamento da dignidade humana, acreditava encontrar elaborações mais sensíveis a respeito dela. Em outros casos, a “falta de empatia”, para usarmos os termos de Vanessa, parecia generalizada: “ah, professora, a pessoa foi presa. Você esperava o quê?”

³⁴A pesquisadora Alessandra Carvalho (2014) identificou como, no contexto do início da década de 2010, na esteira da efeméride do “aniversário do golpe”, diversos debates a respeito da ditadura militar surgiram nas cenas pública e acadêmica, instando professores de História e os munindo de diferentes tipos de materiais. Naquele momento, afirma a pesquisadora: “A partir daí, é possível entender as razões pelas quais o tema da ditadura civil-militar recebe tanta acolhida entre os professores: ele é entendido como um campo de possibilidades para a realização daquilo que eles próprios vêem como as funções da escola no Brasil atual e da história como disciplina escolar - caminho para desenvolver nos estudantes um reconhecimento do mundo e do seu lugar no mundo como passo imprescindível para o engajamento pessoal na reivindicação de seus direitos e na construção de uma sociedade democrática e cidadã”. (CARVALHO, 2014, p. 8)

Desde o impeachment da Dilma as coisas ficaram bem estranhas pra usar os relatos de tortura, aí neste ano eu optei por retirar, porque no ano passado, quando usei relato sobre tortura em aula, e aí expliquei qual era a função da tortura, enfim, usei um trecho do Elio Gaspari, nem usei Carlos Fico, que eu acho que são textos mais diretos ainda, usei um trecho do Elio Gaspari, mas quando eles entregaram os trabalhos, eu comecei a ler e alguns alunos foram muito clínicos na hora de analisar a tortura. Eu chamei alguns alunos para entender e aí conversando eles disseram “aí, professora, é muito estranho pensar que uma pessoa passou por isso”, e aí eu pensei “ah, bom, era um texto no papel”, mas em outros claramente a empatia não chegou ali. E um dos argumentos foi ‘ah, professora, a pessoa foi presa. Você esperava o quê?’

Entrevista com a professora Vanessa em 12/12/2022

A reação dos estudantes, apreendida por Vanessa na frase “Ah, professora, a pessoa foi presa, você esperava o quê?” ecoa falas como “bandido bom é bandido morto” ou “direitos humanos para humanos direitos”, presentes na realidade cindida em que vivemos. Estas realidades parecem se chocar, a ponto de a professora revelar desconfortos físicos e emocionais.

Diante disso, me parece que tanto a mobilização dos relatos de tortura como os documentos elaborados pelo BNM podem sofrer limites em sala de aula, tendo em vista a disparidade percebida entre a expectativa da professora e a aceitação dos estudantes. Caroline Bauer (2017) escreveu sobre a importância do fortalecimento das políticas de memória a respeito da Ditadura Militar, como feito pela Argentina, e insiste na possibilidade da documentação produzida por estas iniciativas adentrarem as salas de aulas, servindo de fonte aos professores na elaboração do conhecimento histórico³⁵.

Reconhecendo a importância do que sustenta Bauer, é preciso considerar que embora tais documentos possam constituir evidências para pensar o passado e suas possíveis reverberações no presente, tal mobilização perde sua potencialidade se os estudantes não identificarem problemas no cerceamento dos direitos, na tortura. Nesse caso, compromete-se a própria “atitude historiadora” no que diz respeito ao tratamento das fontes.

Se olharmos o exemplo apresentado, os estudantes não se chocam diante desses depoimentos, como parece ser a intenção da professora ao recorrer para estratégias que dão

³⁵ Sinalizo que não proponho neste trabalho uma análise mais aprofundada a respeito da historiografia da Ditadura Militar ou da relação com o ensino de História. Outros trabalhos atuais preocupam-se em fazê-lo, com o rigor metodológico e conceitual que merecem (ALBERTI, 2014). Contudo, como se trata de uma pesquisa situada no espectro etnográfico, não poderia ignorar a relevância deste tema na caracterização das aulas de História no período estudado, sobretudo em relação aos materiais que os professores mobilizam.

contornos gráficos ao sofrimento. Pelo contrário, ela me conta que alguns estudantes pareciam estar satisfeitos com o que fora apresentado, exprimindo certo prazer na leitura daqueles relatos. Isto porque a tortura parece estar justificada diante de um suposto crime cometido pelo torturado³⁶. Na continuidade do relato da professora, que abre esta seção, temos o compartilhamento da seguinte experiência:

E um dos argumentos foi “ah, professora, a pessoa foi presa, você esperava o que? Na prisão é o que acontece”, e aí eu fiquei um pouco chocada porque nossos alunos inclusive trabalham no xxx, que atendeu esses alunos inclusive com uma série documental sobre o presídio central de Porto Alegre. A gente trouxe inclusive os produtores da série. Os alunos tiveram o acesso liberado para essa série, que não fica online, precisa de uma chave pra acessar e o acesso ficou liberado por três dias. Eles assistiram, fizeram redações sobre, a gente né, corrigiu em nossas disciplinas, enfim, aquele trabalho todo, com os produtores e tal, sobre o sistema prisional, que a ideia era humanizar né. E essa discussão e essa conversa sobre o sistema prisional, caiu por água baixo. E a gente percebeu que isso na verdade, pra muitos alunos, isso normalizou a ideia de que o sistema prisional tem que ser um lugar horrível. Sendo que um dos episódios da série era justamente sobre como 70% das pessoas que estão no presídio central são pessoas que foram julgadas e após serem julgadas quase metade delas são inocentes. Então eu fiquei assim, bem chocada, mas o que me impressionou mais é que quatro alunos, quando eu estava conversando, demonstraram prazer. Eu tinha sentido isso lendo as redações, mas conversando comigo ficou claro que eles sentiram prazer, porque eles ficaram me perguntando onde eles podiam conseguir mais, descrições de torturas mais detalhadas, né, como é que as coisas aconteciam.

Entrevista com a professora Vanessa em 12/12/2022

Quer dizer, estamos falando de concepções sobre Direitos Humanos aprendidos e construídos em contextos exteriores à escola e à aula, que se mostram “cristalizadas” nas reações dos alunos capturadas por Vanessa. Desse modo, é como se não existissem argumentos ou estratégias pedagógicas suficientes para desconstruir estes sentidos postos a respeito do que pode sofrer uma pessoa que foi presa e sobre a própria prisão como eventual injustiça.

³⁶ Em diálogo com esta discussão, a pesquisadora e professora do ensino básico Aline Maia (2023) abordou em sua tese de doutorado como a figura do pastor é uma autoridade para estudantes pertencentes a um território de favela. Em sua pesquisa, Maia demonstra como tal realidade é limitante para um ensino de História que deseja abordar de forma sistematizada e com profundidade a História da África e dos afro-brasileiros, tendo em vista que os alunos rejeitam de forma significativa aquilo que é apresentado pelos professores. Maia aponta: “Saliento que a autoridade do pastor tende a disputar com a autoridade do professor em sala de aula, ainda que este líder não se faça presente fisicamente neste território. Em outras palavras, mesmo não havendo um diálogo direto entre as figuras do professor e do pastor, os alunos tendem a compará-los. Para tanto, advirto que a obediência ao pastor, configura um dos pressupostos básicos no externar da identidade evangélica, principalmente para aqueles alunos que são membros das igrejas e não apenas frequentadores ou visitantes (MAIA, 2023). Sendo assim, podemos identificar alguns aspectos da vida social e cultural contemporânea que adentram as salas de aula e impactam de forma significativa as práticas dos professores. O que, acredito, não podemos ignorar, se quisermos refletir sobre professores, seus saberes e práticas que estejam em diálogo com panoramas reais das escolas brasileiras.

Afinal, Vanessa mostra-se espantada também pelo fato de que embora os estudantes tenham tido acesso a uma discussão a respeito das injustiças presentes no sistema carcerário de Porto Alegre, ainda assim não teriam sido “tocados” ao ponto de olharem para os relatos de torturados na Ditadura Militar através desta lente – que identifica e denuncia injustiças. Quer dizer, existe uma expectativa frustrada diante de uma série de investimentos que estavam sendo convergidos para esta sensibilização. E sim o oposto, tais relatos pareciam instigar certo voyeurismo do horror que acentua a repulsa da professora.

Também é verdade que estes estudantes, como explica, constituía um núcleo olavista bem-organizado e hierarquizado, com adesão ao bolsonarismo. Constituía uma parcela relativamente pequena do conjunto total de estudantes, mas sua força informa, decisivamente, o percurso expositivo da professora. Em atividade interdisciplinar, sobre justiça reparativa na América Latina, percebeu que um dos alunos estava com fones de ouvido durante a apresentação, através do qual conversava e recebia informações de uma pessoa de fora da escola:

(...) quando teve o seminário de direitos humanos e justiça reparativa na América Latina, eles escolheram fazer um trabalho defendendo a pena de morte. E a tortura. E diziam que justiça restaurativa era uma balela. Foi bem pesado e bem punk. Eu lembro que teve outro grupo que escolheu, também foi nesse nível de confronto, eu lembro bem desse porquê eu estava na banca. Eu tive que segurar muito o meu estômago. Depois eu saí e vomitei. E foi claramente alguém de fora, um dos alunos usava um fone de ouvido, alguém estava dizendo pra ele, né, eu segui investigando eles depois pra tentar entender o que estava acontecendo, mapear, mas foi bem assim chocante, ver dentro da sala de aula. Eu já tinha tido um aluno neonazista, mas não um grupo organizado. Alguns passaram por um processo de adesão ao bolsonarismo, alguns se decepcionaram, alguns se decepcionaram porque o Bolsonaro não era tão olavista quanto eles acreditavam, alguns se decepcionaram com tudo, e enfim, se tornaram pessoas *low profile*, *não low profile* “apaguei meu perfil da internet”, mas alguns continuam sendo desse nível que a gente tá vendo agora, em frente de quartel.

Entrevista com a professora Vanessa em 12/12/2022

O relato de Vanessa expõe como a realidade da sala de aula, notadamente os pertencimentos dos estudantes, interfere nas suas escolhas. Se outrora dispensava atenção às documentações e relatos de torturados, agora, diz Vanessa, investe sobretudo na apresentação de gráficos e dados econômicos visando desmistificar a questão do “milagre econômico”. A questão econômica estaria presente em narrativas familiares que, apelando à memória ou aos relatos testemunhais, afirmam o período do “regime militar” como um momento bom do nosso passado e, portanto, para o qual deveríamos retornar.

Desse modo, os materiais de sua escolha parecem agora querer fornecer contraponto às concepções supostamente estabelecidas por parte dos estudantes (ou seus familiares) a respeito desta realidade socioeconômica. Como explícito no excerto acima, Vanessa declara ter tido aversão física diante dos estudantes que escolheram defender a tortura e a pena de morte em um seminário interdisciplinar sobre justiça reparativa na América Latina.

Nesse sentido, uma possível contestação de um gráfico que apresenta dados econômicos parece provocar menos repulsa na professora que a contestação da tortura a partir dos relatos mobilizados. Desta maneira, ainda parece estar engajada na construção de um sentido sobre a Ditadura visando demarcar um contraponto aos discursos que conclamam a volta dos militares, mas, agora, através de uma abordagem que lhe causa menos desgaste físico e emocional, como quem realiza ponderações diante de uma necessária economia do trabalho docente.

Como afirma, tais estudantes eram homens adolescentes, com características próximas a da cultura virtual dos *incels*, sigla em inglês para os autoproclamados “involuntariamente celibatários”, que em suas comunidades na internet destilam comentários de ódio às mulheres e as culpabilizam pelo cenário de abstinência sexual em que se encontram. Vanessa expõe a materialidade da perseguição sofrida, que se relaciona à misoginia característica do grupo:

Aí os alunos fizeram um abaixo assinado para me demitirem, porque eu não dava aula direito. E aí explicaram pra eles que eu não era substituta. Esses alunos que eu ainda não via como alunos de direita, eles achavam que eu não podia ser concursada, efetiva, sendo tão jovem, e eu nem era tão jovem na minha perspectiva, eu já tinha 32, 33 anos...

Entrevista com a professora Vanessa em 12/12/2022

Desse modo, a professora relata que embora seja possível se espantar diante do fato de que determinadas pessoas simplesmente aceitam o que é dito por Bolsonaro, o mesmo pertencimento político e ideológico acabaria por explicar as expectativas e reivindicações desses estudantes e seus familiares a respeito do seu modelo de aula. Dito de outro modo, se por um lado a aceitação dos absurdos proferidos por Bolsonaro é chocante, por outro eles não deixam de representar um “modo de se informar” que caracteriza parcela expressiva da sociedade brasileira contemporânea.

De fato, como argumenta João Cezar de Castro Rocha (2019), “a prosa de Olavo de Carvalho manipula com esperteza uma gama de artifícios que, ao suprimir as mediações entre

os pontos discutidos, inviabiliza o pensamento, demandando somente a adesão irrestrita à palavra oracular” (ROCHA, 2019, p. 75). Para o pesquisador, que tem se detido fortemente a pensar sobre o avanço e o sucesso da retórica do ódio da extrema direita brasileira, uma dimensão do discurso olavista é certa inversão do silogismo aristotélico, no qual de duas afirmações verdadeiras podemos depreender uma terceira igualmente válida: *todo homem é mortal/ Sócrates é homem / logo, Sócrates é mortal*.

Acontece que o ponto de partida do discurso olavista não são as duas primeiras premissas (*todo homem é mortal, Sócrates é homem*), mas da sua conclusão: assim como Sócrates é mortal, o comunismo é um mal em nosso país. Ao afirmar que a suposta hegemonia cultural da esquerda é realidade fatídica, atribui validade às sentenças anteriores, ainda que baseadas em fake News e manipulação da realidade. Ainda que tais sentenças desejam anular o Outro que não compactua com os projetos que tais grupos à extrema direita têm buscado sustentar. Daí o avanço e aceitação deste discurso nos mais variados espaços, das comunidades aos cursos formais outrora oferecidos pelo auto proclamado guru da direita brasileira e, agora, perpetuados pelos seus seguidores e propalados no debate político brasileiro.

Tal panorama, de profusão e aceitação de tais discursos, têm levado pesquisadores a refletirem sobre o recrudescimento do “Bolsonarismo” a partir da mobilização do conceito de “dissonância cognitiva” presente na obra do psicólogo Leon Festinger (1957). O pesquisador norte-americano considerou que os seres humanos possuem três modos de relacionar crenças às atitudes, interferindo diretamente em nossos modelos cognitivos: “duas cognições são dissonantes quando não têm relação (eu fumo, mas sei que fumar mata), consonantes quando elas têm relação (eu fumo e adoro fumar), ou neutras quando elas têm nenhuma relação (eu fumo e gosto de comer churrasco)” (DAMASCENA et al, s/p, 2016).

Neste sentido, a dissonância cognitiva poderia ser explicada pelo mal-estar provocado no sujeito que se encontra diante de um cenário que lhe causa “desconforto mental”. Portanto, trata-se de uma dissonância que é sempre relacional, à medida que nos relacionamos com outros, e suas realidades, que nos causam tais desconfortos. Na experiência da professora Vanessa, é explícito o seu próprio desconforto, físico e psíquico, diante de atitudes de estudantes que afrontam suas crenças.

Como explorou Helenice Rocha (2009), cada um de nós possuímos características particulares de compreensão do mundo, e que em alguma medida transportamos para as aulas de História. Estudantes e professores não são tábulas-rasas e os sentidos que atribuem à aula de História dependem fortemente da bagagem de cada um, construída dentro e fora da escola,

na e fora da aula. Mesmo na relação entre os discentes uma miríade de crenças distintas poderia ser percebida, tendo em vista os diferentes pertencimentos a que estão sujeitos. Mas professores e estudantes também podem apresentar sentidos dissonantes sobre determinados aspectos da vida, com a diferença de que aos professores, como educadores, é atribuída a função de desestabilização de sentidos postos. Ou seja, como profissionais da Educação, comprometem-se com a inserção dos estudantes em determinada realidade cultural e científica, que por vezes podem divergir dos sentidos apreendidos em instâncias outras da sua vida.

No cenário de recrudescimento da extrema direita no Brasil, sobretudo a partir do seu encontro com o ex-presidente Jair Bolsonaro, pesquisadores têm sustentado que estamos vivendo uma verdadeira “dissonância cognitiva coletiva” (ROCHA, 2019). Isso porque a extrema direita, compreendida aqui em suas práticas discursivas, têm construído uma sólida comunidade de vinculação de informações que corroboram as crenças que já construíram, como dogmas – daí a aceitação das informações as mais absurdas, porque “quando demonstramos à pessoa que se trata de uma notícia falsa, disparamos nela uma espécie de mal-estar psicológico, a chamada dissonância cognitiva, daí sua resistência em admitir a falsidade da informação na qual crê” (CARVALHO, 2019, s/p).

Portanto, estamos vivendo um cenário político em que emergem sujeitos e grupos com concepções cristalizadas sobre a vida comum e o humano, e que se informam por viés de confirmação que somente as corroboram (WASON, 1960). As fakes news ou os discursos negacionistas do passado acabam encontrando terreno fértil entre aqueles que já subjetivaram determinada crença e que mostram resistência ao diálogo ou à mudança dos sentidos sobre a realidade.

Isso se torna uma questão para o ensino de História à medida que aquilo que é objeto do ensino dos professores, que também é concebido pelas suas crenças e respostas à realidade percebida, acaba por encontrar resistência nos estudantes que estão se informando por tais discursos extremistas e rejeitam a versão do passado construída pelos docentes.

No entanto, para Festinger (1957), é importante considerar que diante da dissonância cognitiva, o sujeito buscaria restabelecer o equilíbrio entre a crença e a atitude. Isto é, a “dissonância” cognitiva não é necessariamente algo bom ou ruim, desde que seja considerada em sua capacidade de restabelecer novos equilíbrios mentais a partir dos desconfortos gerados.

Em aulas de História, seria interessante a possibilidade de explorarmos o potencial pedagógico da dissonância cognitiva, à medida que mesmo entre aqueles que apresentam

versões sobre o passado que conflituam com a produção historiográfica ou as crenças dos professores, como aqueles da professora Vanessa, estivessem dispostos ao mal-estar próprio daquilo que é dissonante – o que, por sua vez, é próprio das sociedades democráticas e da Escola (PENNA, 2019). Mas é verdade também que, frente a este cenário, Vanessa inicia caminhos pedagógicos que lhe permitem escapar da controvérsia que tais temáticas suscitam e do desgaste mental que isso lhe gera.

2.3.2 O clima persecutório enfrentado por professores

O relato de Vanessa apresenta o clima persecutório que envolve professores de História nos últimos anos, desde o fortalecimento dos discursos da extrema direita e seus projetos normativos e moralizadores. Desse modo, não posso deixar de considerar que a entrada de tais discursos nos contextos escolares podem desafiar práticas de professores que, como Vanessa, queiram apresentar um mundo “mais problemático e disruptivo”.

Como apresentei no capítulo anterior, a professora Fernanda, cujas aulas tive a oportunidade de observar ao longo do segundo semestre de 2021, creditava uma importância à abertura das câmeras para um bom desenvolvimento da aula mediada pela plataforma virtual. Para a docente, era importante que tanto a sua câmera como a dos estudantes estivessem abertas, como quando retorna à centralidade da sua imagem para, em sua concepção, melhor explicar aquilo que constituía o componente da sua explicação.

Acontece que, no final daquele ano, a mãe de uma aluna foi até à escola e acusou uma professora de História de não estar dando aula, mas conversando com as estudantes sobre assuntos de cunho pessoal. O nome da professora não foi citado, mas tendo em vista a reconstituição feita pela mãe, ficou perceptível para Fernanda de que se tratava de si. Na ocasião, a professora se viu diante da possibilidade de ser denunciada à Secretaria de Educação na qual trabalha.

A despeito de toda importância que parecia conferir à própria corporalidade para atingir os efeitos desejados com a sua explicação, a partir daquele momento, a dar aulas com a câmera fechada. Temia qualquer tipo de retaliação, filmagem e possíveis exposições por parte dos familiares dos estudantes. A docente ainda relata que, diante desse cenário, não encontrou apoio no corpo pedagógico, que possuía inclinações à extrema direita e, portanto, acabava por corroborar e legitimar a atitude da família.

Certo é que, tanto no relato de Vanessa quanto no caso de Fernanda, vemos que as professoras são questionadas pelos seus modelos de “aula de História”. Nos dois casos, as professoras estabelecem alguma mudança em suas práticas a partir do momento em que constatarem a denúncia ou a perseguição.

Vanessa, como explica, acabou por modificar os materiais que mobilizava em suas aulas acerca da Ditadura Militar. Antes, incluía relatos de pessoas torturadas, mas desde o questionamento dos estudantes olavistas e a perseguição que sofreu, acabou por retirá-los e assentar sua exposição em um modo mais “tradicional”. As aulas expositivas, em sua perspectiva, geravam menos polêmica e suprimia possíveis controvérsias de forma mais eficaz. Fernanda fechou a sua câmera. Nos dois casos, temos a supressão de elementos e materiais aparentemente relevantes para as professoras, que conferiam dimensões gráficas e expressivas ao passado que reconstituíam em suas aulas – e as relações que estabeleciam entre ele e a vida no presente.

Na experiência de Vanessa, ainda é possível sugerir que, de um certo modo, a professora acaba por se aproximar de um modelo de “aula” aparentemente mais aceito por aqueles que questionavam seus métodos e abordagens. Não que Vanessa desista de apresentar a Ditadura Militar desde uma perspectiva historiográfica ou segundo explicações lógicas e científicas, em oposição aos discursos negacionistas aceitos por tais grupos vinculados à extrema direita. Mas, dessa maneira aparentemente simples, a professora encontra formas de driblar problemas que lhe causavam desgastes em sua vida profissional e pessoal.

Portanto, acredito ser possível afirmar que tais discurso representam um outro retomado nas palavras e práticas das professoras. Um outro que, em alguns casos, é empírico, como no caso dos estudantes da professora Vanessa e seus familiares. Mas este outro também pode ser presumido, ainda que com fortes evidências de sua materialidade, como a aceitação da professora Fernanda a respeito das denúncias feitas pela mãe.

No outro espectro, temos ainda o professor Pedro, que assume uma potencial exposição dos estudantes a tais discursos. Não podemos negar, portanto, que as práticas de professores de História, nesse contexto, são fortemente informadas por um Outro, fortemente construídas como respostas a ele.

Desse modo, a realidade política e cultural na qual estão inseridos, eles e os alunos, são forte orientadoras do itinerário da narrativa, em suas escolhas de palavras e os enunciados que carregam, mas também interferem nos materiais que contribuem para constituição do

sentido e do argumento que querem sustentar³⁷. Neste sentido, a linguagem dos professores reflete o modo como entendem os limites e possibilidades dos seus estudantes, mas também os seus (empíricos e supostos) pertencimentos diante da realidade que os cercam – e na qual, com investimentos os mais diversos, buscam se posicionar.

Acontece que, nestes cenários, podemos ver como as professoras Vanessa e Fernanda acabam por modificar os percursos da aula de modo a terem menos conflitos pessoais, psicológicos ou mesmo políticos. Mesmo que isso afete a “qualidade” da aula a partir da supressão de elementos que lhes pareçam significativos. Vanessa retira os relatos dos ex torturados e assenta a aula em um “modelo tradicional”; Fernanda fecha a sua câmera.

Helenice Rocha (2006) demonstrou como professores, dentre eles os de História, precisam “responder à desvalorização histórica (...) com uma economia necessária: de tempo (institucional e pessoal), de energia, de investimento intelectual em conhecimento, de linguagem e até de emoção” (ROCHA, 2006, p. 139).

Naquele contexto, a pesquisadora estava considerando como os profissionais da educação subjetivaram uma realidade econômica adversa, decorrente de políticas públicas presentes em anos anteriores, o que lhes desmotiva face à profissão. Hoje, professores ainda relatam a desvalorização salarial a que estão submetidos, mas o cenário persecutório e de desautorização do trabalho docente, que ora descrevo, também contribuem para ponderações e escolhas que precisam realizar diante dos desafios das tarefas laborais³⁸.

Tendo em vista que os professores são profissionais, mobilizados por projetos que visam construir com os estudantes, ainda precisam garantir estabilidades física e psíquica que lhes permitam seguir adiante. “Dar aula”, embora seja tarefa precípua da profissão, é uma dentre várias. Os professores ainda precisam preparar tais aulas, preencher diários, participar de reuniões, conselhos de classe, estudar, pesquisar... Portanto, precisam realizar ponderações visando garantir não somente a sobrevivência da vida financeira, já fragilizada, mas também psíquica e emocional, diante de cenários os mais diversos e por vezes inesperados.

Ora, se é verdade que os “temas sensíveis” são também caracterizados pela controvérsia capazes de suscitar, então poderíamos falar de uma “dessensibilização” dessas

³⁷ Por “enunciado”, ainda, podemos compreender como um tecido organizado e estruturado para constituir um objeto dotado de significação. Como exemplo: Bakhtin sustenta que a palavra, no singular, pode ser um verdadeiro enunciado, à medida que ela, transformada em um signo – preenchido de um valor ideológico – é capaz de sozinha conferir um sentido. (BAKHTIN, 2004, p. 31)

³⁸ “Estou denominando ao movimento que professores efetuam em busca de menor desgaste pessoal diante da tarefa ou trabalho a realizar, de *economia docente*, como uma economia laboral específica. Sua meta (consciente ou não) seria a sobrevivência física e psíquica diante de uma tarefa (principalmente dar aula) que apresenta um custo humano de trabalho e que pode acarretar sofrimento, caso não seja diminuído o desgaste que sua realização acarreta. (ROCHA, 2006, p.139)

temáticas, especialmente a partir do relato de Vanessa sobre o modo como decidiu enfrentar a questão da Ditadura Militar. Quer dizer, a professora deliberadamente assume abordagens visando a garantia do seu trabalho laboral, que depende da sua disposição física e psicológica. Assim, faz uma análise de sua conjuntura profissional e direciona suas abordagens visando ter menos desconforto em relação às suas crenças e saberes a respeito da Ditadura, dos Direitos Humanos... Neste caso, estar em contato com formas de elaboração do conhecimento que são dissonantes da sua, lhe causa desgastes corporais e extremamente delicados.

Não podemos descartar, portanto, como este fenômeno afeta os professores, levando-os a tomar atitudes que, acredito, podem ser compreendidos à luz do que, com Rocha (2006), compreendo como *economia do trabalho docente*. Isto é, se queremos que o ensino de História enfrente tais questões, hoje agudizadas no contexto em que vivemos, não podemos ignorar como o enfrentamento a elas pode afetar a saúde mental dos professores. Diante da necessária estabilidade física e emocional, ainda poderíamos dizer que os professores não podem fugir das polêmicas que tais temáticas suscitam? Mesmo tendo constatado como tal enfrentamento pode fragilizar suas próprias vidas?

Assim, retomando a necessária reflexão sobre “dar aulas” como uma das atividades, ainda que precípua, da profissão “docente”, o cenário de dissonância cognitiva nem sempre é apreendida na sua possibilidade de “reequilíbrio” das crenças. Isto é, os professores poderiam apresentar concepções da Ditadura Militar, fundamentada na historiografia, em valores éticos e democráticos, assumindo o papel da disciplina e da escola na inserção dos estudantes em determinada cultura científica. Isto é o que vem sendo recomendado que os professores façam como compromisso diante das polêmicas que emergem na contemporaneidade. No entanto, diante do exposto, acredito ser possível avaliar os limites deste enfrentamento, o que por sua vez diminui a potencialidade da dissonância cognitiva como momento de reequilíbrio dos sentidos já construídos.

2.3.3 Contestando a palavra dos familiares e a do senso comum

A questão da família está presente tanto na entrevista com a professora Vanessa quanto nas aulas observadas, dos professores Pedro e Fernanda. Estes dois questionam a legitimidade daquilo que pensam os pais ou os avós dos estudantes sobre a Ditadura Militar. O valor do peso testemunhal dos familiares é confrontado pelos professores, que parecem

estar desejando demarcar uma posição nas disputas sobre o que verdadeira foi este momento da História do Brasil.

O lugar que eles, professores, ocupam (e no qual se posicionam) remeteria aos lugares de construção do passado segundo bases explicativas, lógicas ou científicas, que se contrapõem ao passado percebido em âmbito familiar. Ecoando Knauss (2006, p. 289),

A história é antes uma série de discursos sobre o passado e que confere a tudo que se passou em outro tempo sentidos e significados. Nestes termos, passado e história são instâncias autônomas, ainda que relacionadas. É a partir de sua autonomia que as leituras múltiplas do passado qualificam a própria história como forma de conhecimento. No centro, se coloca o conhecimento como produto de operações logicamente conduzidas.

Neste aspecto, os professores parecem se posicionar como os detentores dos modelos científicos, em oposição aqueles “irracionais” que pedem a volta dos militares. Por esse motivo, considero importante perceber e refletir sobre o que de fato sustenta suas narrativas. Acredito que os achados diante desta provocação podem contribuir para corroborar a presença da intencionalidade política que venho buscando sustentar nesta tese. A seguir, descrevo e analiso dois momentos apreendidos durante a observação das aulas dos professores Fernanda e Pedro.

Retorno à aula da professora Fernanda, em uma turma do sexto ano, para a qual exibe o vídeo em que aborda a questão do “tempo histórico”. Logo nos primeiros segundos, uma frase aparece no vídeo: “Todos os homens de todos os tempos se veem como contemporâneos”. Neste momento, interrompe o compartilhamento para acrescentar: “enquanto os homens viviam, vivam a vida deles do jeito que sabiam viver”. É assim que a professora explica o “presente”: o modo como a gente vive a nossa vida, do jeito que sabemos e a partir das condições que temos para existir.

O vídeo aborda diferentes preocupações que os contemporâneos de determinados períodos históricos vivenciaram. Nesse momento, a professora encontra uma entrada para abordar a delicada situação da Copa América, cuja realização fora autorizada mesmo diante do ainda elevado número de mortes decorrentes da pandemia da COVID-19. Como já demonstrei, o vídeo se refere às pessoas que, hoje, querem resgatar modos de vida do passado,

sugerindo que ele é um “lugar bom”. A professora, então, percebe uma maneira de dialogar com o vídeo, interrompendo-o para fazer provocações aos estudantes.

Fernanda diz que, hoje, podemos ver nas redes sociais, ou mesmo entre os nossos familiares, pessoas dizendo “no meu tempo que era bom, intervenção militar já”. O vídeo, justamente, questiona a ideia do passado como este lugar para o qual deveríamos retornar.

Na mobilização do vídeo, podemos ver refletidos o cenário que atravessa os profissionais da História: o de negação do passado elaborado pela historiografia, sobretudo aquele a respeito dos passados traumáticos que de uma forma ou de outra ainda reverberam na sociedade contemporânea. Com os limites necessários às abordagens no sexto ano do ensino fundamental, Fernanda tematiza o negacionismo e os discursos que reivindicam a volta dos militares, presente tanto nas redes sociais quanto nos meios familiares.

Tais temáticas, portanto, parecem sustentar a escolha e os olhares que a professora dirige para os materiais que mobiliza diante daquele público de estudantes, que supostamente estão expostos aos meios nos quais tais discursos estão sendo produzidos. E ao qual ela está buscando se opor. Não se trata de uma aula sobre Ditadura Militar ou outros conteúdos curriculares sobre os quais a temática do “negacionismo” incide mais fortemente. A professora está apresentando os “tempos históricos”, componente curricular daquele ano escolar.

No entanto, naquele momento exato de realização da Copa América, em que constata o absurdo de tal evento acontecer a despeito de todas as vítimas e da ainda necessária contenção das “aglomerações”, são outros temas que atravessam Fernanda, para além do “fundo” de sua narrativa, mais precisamente a História e sua periodização. Quer dizer, entra em cena a contestação dos discursos que negam a ciência e a História, assim como aqueles que pedem a volta dos militares, que informa e determina o percurso escolhido e enfrentado pela professora.

Para dialogar com a experiência supramencionada, destaco outro lugar do meu campo empírico: um momento da aula XI do professor Pedro, onde diz estar interessado em fazer uma “introdução à Ditadura Militar”.

Pedro demarca o início da aula afirmando que vai discorrer sobre três fatores que estariam sustentando os discursos conservadores que pedem a volta do “regime militar”. Ele questiona a autoridade dessas ideias que, segundo ele, são baseadas em um “senso comum” e na “memória” sobre o período. Destaco a dimensão da memória, tendo em vista que o professor está querendo chamar a atenção para o fato de que tais ideias não possuem fundamentação racional ou científica. Sendo assim, parece indicar que a “memória” não tem,

necessariamente, o estatuto de conhecimento fundado em bases lógicas e racionais. Quer dizer, ele está, explicitamente, convocando enunciados que circulam na esfera pública a partir dos quais inicia a sua própria argumentação – contra a volta dos militares, justificada por explicações pretensamente científicas.

A estudante Nicole, percebendo os rumos do professor, escreve no chat: “pode dizer que é pelo fator econômico, já que naquela época teve aumento do PIB?” O professor não percebe a mensagem da estudante quando ela escreve, e segue desenvolvendo sua explicação.

Este é o primeiro ponto dos três desenvolvidos por ele para explicar a *irracionalidade* daqueles que pedem a volta do “regime militar”: “os empresários cresceram, mas a população em geral, não. Crescimento para quem?”, pergunta o professor. Nesse sentido, argumenta que não poderíamos falar que o desenvolvimento econômico justifica a reivindicação pela volta dos militares, tendo em vista que o chamado “milagre econômico” acabou por beneficiar parcela pequena da população. Uma parcela na qual os estudantes, como afirma o professor, não estariam incluídos. Quer dizer, neste momento é possível perceber o quanto considera uma realidade supostamente vivida pelo seu auditório, no presente, dentro do seu jogo argumentativo. Ao retomar o “senso comum” e a “memória” do período como ponto de partida da sua aula, desenvolve os sentidos que ele mesmo deseja construir para a Ditadura Militar. Desse modo, poderíamos perceber uma “contrapalavra”, nos termos de Bakhtin (2004), que expressam o esforço de reelaboração de um sentido a partir da tomada da palavra do outro.

E assim, prossegue com o que seria o segundo ponto fulcral mobilizado por essa produção discursiva a qual se opõe e a partir da qual constrói o sentido desejado: a segurança. Muitas pessoas estariam reivindicando a volta do “regime militar” sob o argumento de que naquela época a população vivia de forma mais segura, com menos violência. Todavia, ele sustenta que isso é falso, já que a percepção de segurança até poderia ser maior, mas não em razão do esforço dos militares. Ele explica que o Brasil daquela época tinha metade da população atual e que a concentração demográfica, por sua vez, é fator que, embora não determine, faz elevar o problema social da violência. Nicole, ainda interessada, faz outra pergunta: “Então esse argumento da segurança é equivocado porque a coerção do governo era mais voltada para a manipulação do que a própria segurança da população ou não tem nada a ver?”

É interessante perceber a mobilização de Nicole, que parece estar engajada com a aula e, em alguma medida, aceitando a argumentação docente. Dessa vez, Pedro percebe imediatamente a pergunta e elabora uma resposta a Nicole, continuando sua linha de

raciocínio, informando-a de que se tratava de um outro Brasil. Não existiam as facções criminosas que temos hoje, boa parte da população vivia no campo e não nas cidades, assim como as armas eram menos letais e o tráfico de drogas não existia como atualmente.

Nesse momento, ele questiona a própria efetividade da segurança promovida pelos militares, hoje, para afirmar: “Naquela época o bandido assaltava com um 38, 22. Hoje, não. O cara assalta com um fuzil, com um arsenal de guerra. E isso não é feito aqui. E isso chega aqui como? Pelas fronteiras. E quem deveria vigiar as fronteiras? O exército...”

Desse modo, o professor encontra um caminho para evidenciar a corrupção do próprio exército na atualidade, ao dizer que durante a Ditadura Militar as armas da violência urbana eram muito menos complexas que as da atualidade. E que hoje, se as armas usadas pelos traficantes são mais letais que outrora, é porque os militares facilitam sua entrada em território nacional pelas fronteiras que deveriam estar vigiando.

Pedro continua argumentando que essa sensação de segurança é muito relativa e que eles (os estudantes) até podem ter parentes, precisamente avós, que dizem que naquela época era mais seguro, mas que o medo do suposto comunismo fazia com que muitas pessoas não andassem nas ruas à noite, tendo em vista que poderiam ser levadas para as delegacias de polícia e até serem torturadas. E conclui: definitivamente, não é possível pedir a volta dos militares pelo fator segurança porque, naquele momento, muitas pessoas eram torturadas até a morte. E adiciona: mortos cujos corpos, até hoje, não foram encontrados.

Em relação a este segundo ponto evocado por Pedro, é possível dizer que o pensamento conservador que conclama a volta dos militares não identifica, necessariamente, problemas na violência cometida sobre os corpos presos ou torturados. Nessa acepção, existe uma aceitação de que as pessoas foram torturadas porque fizeram alguma coisa para merecê-la. Como registra João Cezar de Castro Rocha (2019), mesmo Olavo de Carvalho e Bolsonaro em diferentes momentos já declararam que o problema dos militares foi que eles torturam, mas não mataram. Os sobreviventes teriam se imiscuído nas universidades e nas escolas, sob a aspiração do marxista Antonio Gramsci, e forjado a hegemonia cultural da esquerda que a extrema direita, desde então, tem buscado combater. Essa é, inclusive, uma característica expressiva da “extrema direita” brasileira (ROCHA, 2019).

Os próprios estudantes da professora Vanessa, representativos da profusão da extrema direita nos bancos escolares, questionaram-na diante da mobilização dos relatos dos torturados. Quer dizer, para estes grupos a segurança existia, e a violência abatida sobre os presos políticos não a contradiz. Pelo contrário, a própria violência a que tais sujeitos e grupos

estavam submetidos, sendo possíveis ameaças ao regime, corroboram a percepção de segurança a que remetem.

Como afirma Rocha (2019), uma das características da eficiente técnica da “prosa olavista”, potencializada no encontro com Bolsonaro e sua representatividade na extrema direita brasileira, é a “desqualificação nulificadora do outro”. Ou seja, a capacidade de redução do adversário ideológico a um outro absoluto, transformando-o em uma caricatura, uma redução paródica a fim de estigmatizá-lo e desumanizá-lo. A princípio esta desumanização anula o outro num nível simbólico, mas os verbos mobilizados em suas construções discursivas apontam para dimensões práticas e efetivas desta anulação: “varrer, quebrar, eliminar, apagar” (ROCHA, 2019, p. 168).

O terceiro ponto evocado por Pedro é uma suposta honestidade dos políticos, sob a alegação de que naquela época não havia corrupção. Ele afirma que se criou uma imagem de que militares não são corruptos porque, hoje, revelam um amor incondicional pelo país: “O Brasil acima de tudo...”. Mas o professor continua a argumentação insistindo em algo latente em suas aulas: de que os alunos não podem cair na armadilha de acreditar no discurso de que todos os políticos são corruptos, porque é o pensamento que a elite dominante quer que eles tenham. Esta perspectiva de corrupção generalizada poderia levá-los a não investir na escolha consciente de candidatos que poderiam olhar para a realidade de precária segurança social que estariam vivendo.

Ele afirma que naquela época também havia corrupção, embora a maior corrupção esteja na mão dos bancos e não dos políticos, como, segundo o professor, afirma o sociólogo Jessé de Souza em sua obra “A Elite do Atraso”. Pedro constantemente mobiliza conceitos e personalidades acadêmicas, pega na estante algum livro ao seu alcance e exhibe a capa aos estudantes, como quem mostra a produção de um conhecimento elaborado ali: nos livros, segundo modelos científicos. No entanto, o professor deixa ver que sua narrativa não está sendo orientada somente por debates historiográficos, ou pela lógica explicativa da História, mas também por seus próprios posicionamentos diante de um debate que mobiliza parte da sociedade brasileira em nossos tempos.

Esta é a primeira aula, de um conjunto de 4, onde situa o conteúdo e a temática da Ditadura Militar. Compreendo que iniciar a abordagem da “Ditadura Militar” desta maneira significa que, em alguma medida, atribui a possibilidade de seus estudantes estarem expostos, aceitarem ou aderirem esta narrativa sobre a Ditadura Militar que circula no meio familiar e no senso comum.

Isto é, existe uma presunção que informa a argumentação do professor, assentada na realidade que tenho buscado circunscrever neste capítulo, em relação à profusão e adesão aos discursos negacionistas e sua relação com a profusão dos discursos da extrema direita.

O professor destaca o quanto tais perspectivas, sem embasamentos científicos, não compreendem a realidade da Ditadura Militar em sua contextualização histórica. Mas, ao contrário, a partir das experiências individuais. Nesta aula (aula XI), ele afirma que fará uma introdução acerca do tema, insistindo preliminarmente na tomada desses discursos circulantes para construir o próprio sentido que desejava construir. Na aula seguinte (aula XII), fará um salto retrospectivo, retomando o suicídio de Vargas como evento que teria interceptado um golpe militar que estava sendo tramado desde aquele momento. Daí avança em direção aos governos de Juscelino, Jânio Quadros, João Goulart. Nestas aulas, o professor até pode abordar os conteúdos curriculares relativos ao período do Estado Novo e da Ditadura Militar, mas busca uma maneira de tematizar a questão da Ditadura ao evidenciar a iminência de um golpe desde o suicídio de Getúlio.

Portanto, o professor experimenta a construção de uma narrativa que não é totalmente linear ou cronológica. Isto é, me parece que, tendo em vista seu engajamento com o conteúdo curricular Ditadura Militar, acaba por desenhar uma estrutura de eventos onde é possível abordá-la sem, necessariamente, partir de 1964 ou seus antecedentes imediatos. Nesse sentido, ecoa uma problemática do lugar que o conteúdo curricular “Ditadura Militar” ocupa no desenho dos conteúdos curriculares. Sobre isso, cabe destacar uma preocupação compartilhada pela professora Vanessa:

E aí tem uma questão, Rafael, que eu acho que a gente precisa conversar também em sala de aula, que é sobre como períodos históricos repercutem o hoje, né. Eu sempre faço esse link, né. E eu tento fazer esse link principalmente nas avaliações, né. Forçar eles a pensar no que tem hoje, né, daquilo. E aí a Ditadura Militar, ela é esse negócio que a gente não resolveu como sociedade brasileira, e a gente não resolveu porque a gente nem começou a entender. Agora que a gente estava estudando, né, sobre essa questão dos povos originários, os alunos começaram a ver em alguns outros países as questões das outras ditaduras militares e como atingiu os povos originários. E aí vieram muitas questões, né, e eu abri né, “galera do Brasil, fica quieta aí que eu vou abrir como foi a situação no Brasil”. E abri uma aula extra. Eles ficaram muito chocados porque ninguém nunca fala sobre como a Ditadura Militar *****³⁹ com os indígenas. E quando eu dou aula, eu abordo isso em cinco minutos na aula, porque a verdade é que este é um assunto que a gente poderia ficar um ano inteiro falando.

Entrevista com a professora Vanessa em 12/12/2022, grifo meu

³⁹ Palavrão suprimido.

A docente lamenta que este conteúdo curricular, sobretudo pela temática sensível, esteja no final do ano letivo, quando as portas das escolas estão a fechar, os professores envolvidos na elaboração de provas e os alunos preocupados em fazê-las. Nesse sentido, alguns aspectos da Ditadura não estariam sequer sendo abordados, como a questão dos povos indígenas, a despeito de toda violência e extermínio que viveram neste período⁴⁰.

De fato, se estamos tratando de um tema controverso em nosso tempo, seu posicionamento na sequência curricular escolar, ainda fortemente ancorada na perspectiva cronológica, pode ser um problema para um tratamento mais sensível do conteúdo e das temáticas que ele pode provocar. Se os professores devem estar atentos às polêmicas que os temas sensíveis estão sujeitos, assim como não podem desistir de enfrentá-las (ALBERTI, 2013; MULLER, SEFFNER, 2019), é necessário refletirmos sobre o tempo e espaço que possuem para a realização de bons trabalhos pedagógicos a partir das possíveis controvérsias geradas. E o tempo que terão para digeri-la e processá-las, caso experimentem algum desconforto.

As aulas de História são caracterizadas como evento regular e rotineiro (ROCHA, 2015b). Isto é, ainda que possamos perceber certas recorrências, as salas de aula são caracterizadas por pluralidade de sujeitos que, como também demonstrei aqui, podem apresentar concepções dissonantes sobre o mundo e seus mais diferentes fenômenos. Neste caso, o planejamento da aula, como sustenta Rocha (2015b), surge como fulcral para que determinados incontinentes possam garantir a sua continuidade.

Talvez Pedro esteja apresentando uma alternativa a este dilema ao driblar uma cronologia a qual ele mesmo parece estar ancorado. Afinal, durante a entrevista que realizei com o professor, ele relata que um dos problemas do pós-pandemia é o fato de que muitos estudantes não tiveram aulas sobre o conteúdo curricular “Escravidão”. Logo, na retomada às aulas no modelo presencial, como ele poderia abordar o pós-abolição? Ou seja, no cotidiano da sala de aula, no momento aqui descrito e em outros, o professor parece se descolar da

⁴⁰ Os indicadores da Comissão Nacional da Verdade (CNV) revelam que os povos indígenas foram, numericamente, as maiores vítimas da Ditadura Militar no Brasil: 8.500 assassinatos são estimados. Em 1968, tendo o AI-5 como importante marco, o Estado passa a ser o principal violador dos Direitos Humanos dessa população. O projeto desenvolvimentista do período aumenta a interpretação de que os indígenas e suas culturas eram um impedimento para o progresso nacional (BRASIL, 2014). Segundo o historiador João Gabriel Ascenso (2021), tal perspectiva provocou um forte investimento na colonização das terras indígenas que, como sabemos, estão concentradas em áreas com recursos naturais que estão na mira de diferentes setores da sociedade “branca e civilizada”. Esta colonização não aconteceu de forma pacífica. Pelo contrário, os extermínios físicos e culturais foram características irreparáveis dessas expedições. A CNV identifica que os empreendimentos daquele período ocasionaram em remoções forçadas e propagação de doenças para as quais os povos indígenas não tinham imunidade, gerando um verdadeiro extermínio de vidas e culturas.

perspectiva cronológica que orienta os currículos, e supostamente suas aulas, tematizando a “Ditadura Militar” antes mesmo de 1964.

Como busquei demonstrar, existem outras narrativas acerca do passado que podem interpelar ou mesmo desautorizar aquela produzida em salas de aula pelos professores, informando assim o percurso narrativo, suas mediações e aquilo que sustenta o olhar que dirigem para os conteúdos curriculares sobre os quais precisam se deter.

Eventualmente essa realidade é ainda mais objetiva ou empírica, como no exemplo da professora Vanessa, que possui estudantes declaradamente olavistas e que negam a construção historiográfica a respeito da Ditadura Militar. Ou os familiares da estudante da professora Fernanda, que supostamente acusaram-na de “não estar dando aula de História”. Diferente dos estudantes do professor Pedro, cuja adesão ou exposição a tais discursos é, antes de tudo, presumida por ele.

De acordo com Ana Maria Monteiro, (2015, p. 168)

Os professores ensinam História no tempo presente, a partir de demandas emergentes que estão registradas nas diretrizes e propostas curriculares vigentes, exames vestibulares, avaliações sistêmicas, questionamentos dos alunos, tradições escolares, e que emergem dos debates políticos da sociedade na qual estão inseridos. Produzem o currículo ao articular os vários saberes que eles e seus alunos dominam com referências culturais que circulam no contexto em pauta e os fluxos do conhecimento científico (MONTEIRO, 2015, p. 168)

Concordando com Monteiro, acredito que estes professores também estão “produzindo um currículo” à medida que se posicionam em um debate tão intenso na esfera pública. É verdade que, também nós, preocupados com os rumos da nossa democracia e da autoridade da profissão e das nossas instituições, não raro nos colocamos avidamente neste debate, sobretudo a partir da ascensão do ex-presidente Jair Bolsonaro e os eventos fatídicos dos anos em que presidiu o país.

Ou seja, professores percebem uma dada realidade e seus debates e, em alguns casos, especialmente nas experiências de Fernanda e Pedro, parecem estar frontalmente “disputando” os pertencimentos dos estudantes. Seja na apresentação de um vídeo em que constata a fala da autoridade, que estaria se opondo ao senso comum, seja na apresentação de argumentos que deixam ver seu próprio posicionamento político-ideológico. Desse modo, parecem construir formas de validar as temáticas através das quais conectam os fios entre os tempos, criando assim uma narrativa histórica particular e fortemente informada pelo tempo em que narram.

Portanto, acredito que estes professores estão modalizando o “objeto” do ensino aprendizagem, que precisa se relacionar com os conteúdos curriculares prescritos, a partir das temáticas e dos desafios que eles percebem e acreditam ser importantes diante do contexto político-social e do auditório à sua frente.

Não podemos esquecer que em 2020 vivenciamos, especialmente no início do ano, uma série de manifestações de grupos conservadores e à extrema direita, que, apoiados pelo próprio presidente, estenderam-se mesmo quando a COVID-19 já fazia centenas de vítimas. A família dos estudantes parece constituir um lugar de circulação dessa narrativa que compete com a narrativa historiográfica sobre a Ditadura Militar, inserindo-se no jogo dialógico da narrativa docente. Assim, professores estão respondendo a perguntas que não foram feitas.

Acredito que estes professores estão buscando convencer este auditório a que se dirigem, compartilhando com eles crenças pessoais e pertencimentos. Ao construir narrativas muitas vezes apaixonadas, dividem uma determinada forma de “ver” a realidade e os desafios que se impõem, assim como os modos através dos quais acreditam ser necessário enfrentar o arrefecimento dos grupos políticos aos quais se opõem, e seus projetos, no mundo sensível. Neste sentido, recorro à seguinte citação, como provocação e alerta:

O que parece explicar esse ponto de vista é que o homem apaixonado, enquanto argumenta, o faz sem levar suficientemente em conta o auditório a que se dirige: empolgado por seu entusiasmo, imagina o auditório sensível aos mesmos argumentos que o persuadiram a ele próprio. O que a paixão provoca é, portanto, por esse esquecimento do auditório, menos uma ausência de razões do que uma má escolha de razões. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 28)

Não afirmo que professores estão, deliberadamente, esquecendo do seu auditório ou mobilizando argumentos apaixonados que refletem escolhas equivocadas. Nem avaliar se eles estão corretos ou errados. Pelo contrário, ao longo desta seção, identifiquei que, seja de forma objetiva ou presumida, este auditório é levado em conta pelos professores. Afinal, estamos falando de uma potencial exposição às muitas narrativas concorrentes a respeito do passado, daí o investimento em uma aula de História interessada em demarcar posições e competir pelos seus sentidos. Por outro lado, não é possível ignorar que tais debates mobilizam nossas próprias paixões, e aqui me incluo, sobretudo daqueles que acreditam na importância do fortalecimento da democracia em suas mais diferentes instâncias. O que é o caso destes docentes e as funções que atribuem ao ensino-aprendizagem da história escolar.

Nestes contextos específicos, diante da realidade social e política percebida por eles, o que sustenta suas narrativas não parece ser a lógica explicativa que concede estatuto científico à História, mas sobretudo os projetos que desejam tecer no espaço-tempo de uma aula, assim como “formas de ver” que os inquietam e desejam compartilhar com seus estudantes. Em tempos de crise, o que compete, afinal, aos professores de História e ao ensino que realizam?

2.4 Em busca da humanidade do Outro

A partir das apreciações acima, acredito que a negação do passado elaborado pela historiografia, assim como a retórica do ódio⁴¹, presente nos discursos da extrema direita, e sua implicada desumanização do Outro, acabam por construir certa dimensão da realidade para determinados grupos.

Esta realidade posiciona ou corrobora lugares que professores e estudantes ocupam no mundo social, ou seja, naquilo que, a partir de Jacques Rancière (2020), tenho compreendido como “partilha do sensível”. Se por um lado a historiografia e o ensino de História têm buscado assumir compromissos éticos com grupos historicamente subalternizados, emergindo-os nas narrativas, evidenciando seus protagonismos e dando a ver as injustiças históricas que reverberam na vida contemporânea, por outro lado temos narrativas que negam a escravização no contexto brasileiro ou os crimes cometidos durante a Ditadura militar, por exemplo.

Portanto, não são apenas disputas de sentidos acerca do passado, mas também sobre lugares que determinados sujeitos hoje ocupam. Negá-lo implica recusar a trajetória dos grupos minorizados e/ou subalternizados, suas reivindicações e lutas por direitos. Lutas essas

⁴¹ Para João Cezar de Castro Rocha, a “retórica do ódio” deve ser diferenciada do “discurso de ódio”. A retórica é objetiva em seus procedimentos, enquanto a segunda geralmente depende de perspectivas subjetivas para sua determinação. Quer dizer, os estudos sobre o discurso de ódio admitem que aquilo que é “odioso” pode gerar dúvidas e debates; geralmente os interlocutores do “discurso de ódio” apelam para a liberdade de expressão, tornando-se um debate polêmico e difícil no mundo contemporâneo. Por outro lado, a retórica do ódio pode ser apreendida em sua técnica. Ela não depende tanto de aspectos subjetivos, pois os enunciados que dela resultam podem ser analisados a partir do seu estilo. É através da retórica do ódio que podemos compreender a adesão da prosa de Olavo de Carvalho e seus seguidores, assim como o potente encontro entre ela e o bolsonarismo. Como afirma, “o resultado desse, digamos, estilo, foi a emergência do efeito Olavo de Carvalho, isto é, a difusão de uma linguagem própria e vagamente conceitual; a disseminação da retórica do ódio como forma de desqualificar adversários; o palavrão como argumento de autoridade; a reconstrução revisionista da história da Ditadura Militar; a identificação do comunismo como inimigo eterno a ser eliminado uma e outra vez (e sempre de novo) (ROCHA, 2019, p. 63).

que parte expressiva dos professores de História, com investimentos diversos, acabam atribuindo ao sentido formativo do ensino que realizam.

Se um estudante adentra a aula de História com discursos negacionistas acerca da Escravidão ou da Ditadura Militar, e seus traumas no presente, acaba por apresentar resistência ao professor que investe neste sentido formativo. Daí, como o campo tem me ajudado a refletir, a mobilização de estratégias visando recuperar ou mesmo competir pela humanidade deste Outro. Um outro que, não raro, professores identificam como sendo os seus próprios estudantes⁴².

Afinal, se não enxergamos o Outro em sua humanidade, como podemos permitir que ele esteja no mundo ao nosso lado? Como admitir que as injustiças do passado deixaram resíduos que informam a maneira como determinados grupos e sujeitos ainda vivem? Como acolher a existência de “passados que não passam” (ROUSSO, 2016)⁴³ se os negamos ou acabamos por legitimar as violências e injustiças que nele aconteceram?

Diante desses dilemas, buscarei apresentar, nesta seção, alguns elementos que possam contribuir para uma discussão a respeito da “humanidade do Outro”. O que é essa humanidade que estes professores têm buscado recuperar em aulas de História? Quais as formas de fazê-la? Minha aposta é que tal ambição pertence ao universo dos projetos que orientam os professores e sustentam a construção de suas narrativas – os olhares que dirigem ao presente e ao passado, assim como os materiais e elementos que mobilizam para coliga-los...

2.4.1 A “sofrência” dos escravizados

Então, eu ainda não tenho certeza se isso é a melhor forma. Tipo, sabe, é sempre uma conversa que eu tenho com amigos, com os amigos, inclusive que dão aula na xxx, que são professores negros, né? Qual é a melhor abordagem, mas é isso, assim, *porque inserir o processo de sofrimento foi o único jeito de humanizar essas pessoas nesses períodos né (...)*

⁴² Sobre esta questão específica, acerca do modo como professores representam seus estudantes, me deterei mais adiante, no último capítulo desta tese.

⁴³ Para Rousso (1986; 2016), os “passados sensíveis” ou os “passados que não passam” são aqueles que deixaram questões socialmente abertas e de alguma maneira sentidas no presente. Nessa perspectiva, o próprio presente é visto como uma camada temporal espessa, que o faz temporalidade a ser discutida pelo que chama de “história do tempo presente”. Diferente da História contemporânea, àquela do Tempo Presente se interessa especialmente pelo conjunto de preocupações experimentadas no presente e, a partir dele, compreender a historicidade dessas questões sensíveis.

Eu trabalho muito menos música do que eu trabalhava. Eu ainda tento trabalhar, inclusive porque, né? Não vamos marcar aí algumas populações só com coisas tristes, mas eu trabalhava muito mais essas coisas, né? E hoje em dia eu acabo pesando muito mais. Nas questões de exploração, sabe? Enfim, na sofrência dessas populações, porque a gente tá passando por um processo de negação muito gigante, né?

Entrevista com a professora Vanessa em 12/12/2022, grifo meu

A professora associa a negação do passado histórico, sobretudo a respeito da escravidão, como motivo que justifica seu investimento na abordagem da “sofrência” dos africanos e seus descendentes escravizados. Tal mobilização está diretamente associada à busca de uma humanidade aparentemente negada por determinadas produções discursivas. Neste sentido, acaba por não mobilizar, tanto quanto fazia em outros momentos, materiais que, segundo ela, conferiam mais “leveza” à aula de História – que a professora associa à produção cultural das populações negras, como a música, mais precisamente o samba no Rio de Janeiro.

Sendo assim, é possível depreender que o contexto de “negação” acaba por determinar quais materiais são eleitos como centrais em suas aulas. Ou seja, das muitas formas possíveis de abordar a História do passado escravista no contexto brasileiro, acaba por privilegiar materiais que dão contornos gráficos às experiências traumáticas sofridas naquele contexto, dando a ver o que chamou de “sofrência”.

Como abordei anteriormente, a professora Vanessa se viu diante da necessidade de mudança na sua abordagem acerca da Ditadura Militar: deixou de mobilizar relatos dos ex torturados e começou a priorizar a apresentação de dados estatísticos, tornando-a mais expositiva.

No entanto, Vanessa afirma que o “negacionismo” que envolve a escravização de africanos e seus descendentes diretos possui dimensões diferentes da Ditadura Militar. Esta “negação” estaria enviesada não por valores ideológicos, mas sobretudo culturais. E relata que muitos dos seus estudantes, maioria brancos, poderiam passar a vida inteira sem se relacionar com uma pessoa negra. Ela remete à sua própria história de vida nesta identificação da “questão cultural”, que expõe as características étnico-raciais do estado onde ela e os estudantes moram:

(Durante a adolescência, na graduação) foi a primeira vez que eu realizei que as pessoas podem passar a vida inteira aqui, sem, então quando eu pensei em como abordar a questão do racismo em sala de aula, eu pensei que eu devia construir muitos passos antes, e uma delas é essa questão de humanizar o processo de escravização, e aí acho que é o caminho inverso dessa questão da Ditadura, né?

Durante a graduação, a professora realizou um intercâmbio em uma universidade federal localizada na região metropolitana do Rio de Janeiro. Onde, pela primeira vez, teria se confrontado com o modo como as pessoas do seu Estado de origem, e onde trabalha, enxergam pessoas negras. Afinal, na paisagem do Rio de Janeiro, viu-se mais exposta ao convívio com a diversidade étnico-racial, o que não acontecia em seu estado.

Através da mobilização de materiais com os quais acredita estar dimensionando o sofrimento, busca conferir legitimidade às populações que, hoje, reivindicam direitos a que estão historicamente alijados. Mas, parece também que a motivação reside, justamente, na “apresentação” da História de uma população com a qual seus estudantes não possuem convívio. Neste sentido, o respaldo que sustenta o direcionamento da aula da professora não é exatamente científico ou historiográfico, mas sobretudo ético.

Parte da historiografia da escravidão, na relação que estabelecem com o ensino, tem sugerido aos professores de História que mobilizem materiais capazes de iluminar os matizes das culturas africanas e afro-brasileira, em oposição àquelas apresentações que posicionam os sujeitos destas culturas como vítimas. Mônica Lima (2012), em entrevista, adverte que professores não dêem destaque a este sofrimento, de modo a não perpetuar estereótipos aos quais estão historicamente associadas.

Para mais e melhor ainda: levem músicas, e sempre que possível, imagens em movimento (filmes, documentários) às suas salas de aula. Ver as muitas caras da África, suas questões, suas paisagens. Nada tão produtivo como assistir, comentar e trabalhar sobre esse tipo de material. Para se aproximar e entender as muitas heranças vivas da África no Brasil, igualmente: nada como ver e (re)conhecê-las em documentários produzidos para esse fim, com todas suas cores e sonoridades. Há muitos recentemente produzidos, alguns deles na internet – é só baixar! A África e as heranças africanas – a presença africana – no Brasil devem ser apresentadas em toda sua riqueza e beleza, para encantar, e fazer com que seja motivo de orgulho, para fomentar atitude positiva. (LIMA, 2012, p. 136)

De fato, existem diversas perspectivas a partir das quais professores de História poderiam abordar os conteúdos curriculares e as temáticas acerca das sociedades africanas e suas heranças na cultura brasileira. Não permitir a reprodução de estereótipos é necessário a um ensino que se quer engajado com a luta antirracista, e com o qual, acredito, devemos nos comprometer.

No entanto, o contexto real em que as aulas acontecem conferem conotações a este debate. Partindo do meu interesse em descobrir o que os professores estão fazendo, e ao que estão buscando responder, entendo que a mobilização desta “sofrência” é uma forma de atender as necessidades de nossos tempos. E respostas a ele.

Não podemos deixar de considerar que a escravidão, assim como a Ditadura Militar, constitui passados sensíveis que estão na mira dos discursos negacionistas, sobretudo aqueles vinculados à extrema direita, no contexto brasileiro. Sendo assim, me parece que esta maneira particular de apresentação busca dimensionar a pertinência das lutas destas populações no mundo contemporâneo. O que significa, portanto, construir uma aula de História engajada com a formação de uma determinada forma de olhar. Portanto, que os estudantes consigam identificar as “origens” dos lugares que determinados sujeitos ocupam nesta “partilha do sensível”.

Embora Vanessa não esteja se referindo a um texto “negacionista” específico, considero importante apresentar uma das formas como eles se apresentam. A seguir, destaco excertos de um texto publicado pela empresa Brasil Paralelo em seu site na internet, buscando demonstrar como tais discursos também estão operando na construção de uma determinada perspectiva sobre o passado, especialmente para os segmentos da sociedade alinhados com os seus projetos.

A escravidão era uma instituição totalmente reconhecida no mundo antigo. Por esta razão, **falar de reparação histórica baseadas em raça e etnia é uma falácia**, porque o fundamento não foi a cor. **O racismo nasceu da escravidão, não a escravidão do racismo.** A escravidão colonial brasileira e americana não é racial, mas se torna racial no século XIX, quando surgem as teses eugenistas. Afinal, os escravos eram associados com os africanos e seus descendentes (BRASIL PARALELO, 2022, s/p, grifo meu).

Em outro momento, temos:

O Brasil era um país difícil de explorar e os povos indígenas haviam se recusado a trabalhar em lavouras. Assim, **a escravidão que já existia no continente africano foi estendida para as colônias.** Não é sequer possível dizer que a escravidão que ocorreu no Brasil foi mais violenta do que outras, como a escravidão romana ou muçulmana. **O que diferencia os tipos de escravidão é o distanciamento histórico, já que a modernidade torna as coisas mais visíveis.** O que a faz a escravidão colonial parecer extremamente cruel são seus registros fotográficos, frutos da era moderna. Há muitas narrativas de abuso e isso é algo mais recente na memória. Mas o mundo antigo também era extremamente violento (BRASIL PARALELO, 2022, s/p, grifo meu).

O argumento do BP é a de que o racismo contemporâneo não pode encontrar explicações em nosso passado escravista, já que a escravidão é uma instituição que existiu desde “o mundo antigo” e não depende da cor da pessoa escravizada. O que diferenciaria as escravidões já experimentadas ao longo da História seria o distanciamento temporal que temos delas, e já que estamos temporalmente mais próximos da escravização de africanos no Brasil, teríamos registros, fotográficos, que a fazem parecer extremamente cruel. Ou mais cruel do que aquelas experimentadas em outros momentos históricos.

Assim, totalizar as experiências da escravidão faz com que aquela enfrentada pelos negros no contexto brasileiro seja vista como mais uma dentre tantas outras tantas, banalizando “o mal” da escravização e sua institucionalidade⁴⁴. Não posso deixar de considerar a força de atuação do BP entre os que se posicionam nas fileiras da extrema direita brasileira. E, ao mesmo tempo, encontrar nesta empresa as possíveis materializações dos discursos negacionistas a que a professora se refere.

E é curioso perceber como esta banalização, engajada pelo BP, acaba encontrando sentidos opostos nos investimentos da professora Vanessa, que deseja dar conotações precisas ao passado em tela. Quando pergunto à docente como esta “sofrência” é de fato apresentada em aula, relata que tem mobilizado trechos do livro “O Navio Negreiro – Uma experiência humana”, do historiador Marcus Rediker (2011)⁴⁵. Vanessa me envia o trecho do capítulo que mobiliza, assim como o comando da atividade que desenvolve a partir dele. É um trecho do capítulo 1, intitulado “Vida, Morte e Terror no tráfico de escravos”, que inicia assim:

Uma viagem para este inferno singular começa com a paisagem marinha humana, histórias de pessoas cujas vidas foram moldadas pelo tráfico de escravos. Algumas prosperaram e se tornaram poderosas, outras pobres e fracas. A maioria esmagadora sofreu terrores extremos, e muitas morreram em circunstâncias horríveis. (REDIKER, 2011, p. 23)

⁴⁴ Em Hannah Arendt (1999), a noção de “banalidade do mal” indica a existência de sujeitos e grupos que agem em prol do mal – no caso específico da análise da autora, em relação ao holocausto nazista –, mas não por uma postura demoníaca ou por uma intencionalidade maliciosa. A banalidade do mal caracteriza-se pelo “burocrata do mal”, quando os indivíduos encontram espaços institucionais para agir sem refletir sobre aquilo que fazem, perpetuando as injustiças pela incapacidade de reflexão. No nosso caso, poderíamos entender que as práticas discursivas da extrema direita brasileira atuam sobremaneira nessa elipse da reflexão, pois sua técnica tem tal tarefa como missão.

⁴⁵ Aqui me permito uma pequena digressão. Eu era estagiário na Biblioteca Nacional quando uma servidora, historiadora, me apresentou ao referido livro. Eu o li em alguns dias, meio obcecado pelas descrições que, de fato, davam contornos tão gráficos ao “inferno” que era a viagem pelo Atlântico. Lembro da descrição sobre os porões dos navios negreiros, o que queriam os tubarões ao redor... No momento em que Vanessa se refere à obra, também me vem à tona os efeitos dele sobre mim, o que retive de sua leitura.

Em outro momento do trecho selecionado pela professora, temos a seguinte descrição:

Certo dia, em princípios de 1769, a autoridade por ela própria estabelecida entrou em choque com a dos imediatos do navio. Ela “ofendeu” o segundo piloto, que lhe bateu “uma ou duas” vezes com um “gato-de-nove-caudas”, isto é, um chicote de nove tiras. Ela se enfureceu com esse tratamento e atacou o homem. O homem a empurrou e açoitou-a violentamente mais três ou quatro vezes. Sentindo-se em absoluta desvantagem e frustrada por não poder “vingar-se dele”, ela instantaneamente “recuou um metro no tombadilho e caiu morta”. Cerca de meia hora depois, seu corpo foi lançado ao mar e despedaçado por tubarões. (REDIKER, 2011, p. 25)

O livro é caracterizado por descrições minuciosas, como quem quer dar a ver, através delas, o “inferno” vivido pelos africanos sequestrados durante a viagem transatlântica. Vanessa diz que a mobilização deste trecho é associada a uma atividade, cujo comando apresento a seguir:

Após ler o trecho de "[Navio Negreiro](#), uma história humana" de Marcus Rediker, em grupos vocês devem produzir um roteiro e um vídeo relacionando a travessia nos navios negreiros e as violências que a população negra sofre ainda hoje no Brasil. Vocês devem buscar dados sobre temas como encarceramento em massa, homicídios por armas de fogo e desigualdade no mercado de trabalho. O Vídeo deve ser curto, no máximo 5 minutos e deve ser apresentado em aula.

Imagem x – Comando da atividade proposta pela professora Vanessa a partir do trecho do livro “O Navio Negreiro – Uma experiência humana”

Quer dizer, o comando da atividade me ajuda a entender que a mobilização deste material tem como intencionalidade o que mencionei anteriormente: a professora deseja que a “sofrência” evocada por ele, a descrição das violências sofridas pelos africanos sequestrados, contribuam para que os estudantes mensure as violências sofridas pelas populações negras na sociedade contemporânea.

Mas é visibilizando a injustiça do passado, naquilo que ela tem de mais cruel e desumana, que a professora encontra um caminho para essa compreensão. Portanto, parece que o objetivo reside em demonstrar um processo de desumanização que reverbera nos nossos dias, nos “lugares” ocupados por estes sujeitos no mundo. Não é difícil deduzir o resultado esperado: que os estudantes concluam que a população negra é maioria no sistema carcerário brasileiro e ao mesmo tempo desprivilegiados no mercado de trabalho.

Destaco que o material privilegia a apresentação de uma realidade sentida na “pele”, como sugerido no subtítulo do livro: “uma experiência humana”. Nesse sentido, Vanessa está

interessada em evocar o sofrimento humano antes de uma contextualização política ou econômica da escravização ou do comércio transatlântico, o que também poderia ter sido privilegiado na abordagem deste conteúdo curricular.

No entanto, ao estabelecer as relações propostas pela professora, os estudantes teriam identificado manifestações distintas das “sofrências” nas diferentes temporalidades? Não podemos ignorar que, como bem nos advertiu Ana Maria Monteiro (2005), a busca por tais relações, eventualmente tão diretas e assertivas, pode gerar anacronismos pouco produtivos, onde a identificação de semelhanças pode atrapalhar o desenvolvimento da análise histórica.

De todo modo, entendo que a mobilização destes materiais, com o “grafismo” que evoca, está interessado em uma forma específica de apresentação deste “Outro” historicamente subalternizado – cujas lutas na atualidade ainda são questionadas. A professora não deseja somente explicar sobre o que foi a escravização, mas, antes de tudo convencer sobre a sua existência. Para isso, mobiliza um texto que, pela sua densidade descritiva, possa comover os estudantes a respeito das violências sofridas – violências relativizadas por outras narrativas, como as do BP anteriormente citadas.

Ao mesmo tempo, tal “convencimento” não passa apenas pelos caminhos da racionalidade, da explicação lógica e científica. A partir do destaque concedido à apresentação deste texto, alinhados com o comando da atividade, é possível inferir que a professora não está renunciando aos aspectos cognitivos dos estudantes, já que busca apresentar elementos com os quais poderiam estabelecer relações entre distintas temporalidades, mas também focaliza aspectos sensíveis. Ou seja, emoções e sentimentos como possíveis efeitos da recepção desse texto tão densamente descrito. E assim, por esta recepção sensível, revelar a pertinência das reivindicações de direitos das populações negras, bem como a existência do racismo que, a despeito da negação da extrema direita, encontraria suas origens em nosso passado comum.

2.4.2 O sofrimento na Ditadura Militar

Na esteira do que apresentei acima, gostaria de continuar desenvolvendo o argumento de que os professores investem no sofrimento como forma de dar contornos gráficos às violências sofridas. Mobilizando emoções em função daquilo que desejam argumentar.

Nesta seção, me detenho especialmente sobre as aulas X e XIV do professor Pedro, a respeito do conteúdo curricular “Ditadura Militar”. Na primeira, Pedro mobiliza o documentário “1964 – Brasil entre armas e livros”, produzido também pela BP, como forma de introduzir a “conversa” sobre a Ditadura Militar a partir dos sentidos que o BP deseja construir naquele documentário. Na segunda aula, o professor aborda questões mais específicas a respeito das violações de Direitos Humanos pelos militares.

Nos primeiros minutos da aula X, Pedro afirma que o documentário é “pesado” e que seu objetivo consiste, sobretudo, em instrumentalizar os estudantes para que sejam capazes de analisar essas e outras obras, investindo no que poderíamos chamar de “educação do olhar” – um letramento para compreensão dos textos presentes em diferentes mídias (COCCO et al., 2020).

Ou seja, há uma declarada percepção, pelo professor, de que a aula de História pode (e deve) ser este espaço – de construção de referencial analítico com o qual seja possível ver o que não está aparente. Ou, aludindo às imagens recorrentes nas aulas do professor: que os alunos sejam capazes de enxergar “a essência” das coisas. A aula de História é recorrentemente associada à instância que possibilita deflagrar o que não está dito, não pode ser visto, no plano das aparências. Existe a aparência, mas existe a essência – o lugar onde as coisas realmente acontecem. E a aula de História possibilitaria a abertura desta cortina.

O documentário tem duas horas e sete minutos, mas o professor exibiu apenas os vinte minutos iniciais – em uma aula de aproximadamente duas horas de duração. Ele faz uma introdução ao documentário, explicando que ele é reflexo de um movimento da extrema direita que, nas últimas décadas, ascendeu no Brasil e no mundo. Cabe apresentar partes desta fala introdutória do professor:

Isso faz parte de um processo que vem ocorrendo no mundo, desde 2018, e no Brasil não foi diferente, que culminou na chegada de grupos de extrema direita ao poder, mas principalmente de um processo que vem se acentuando de tentativa de manipulação, tentativa de revisão do nosso passado histórico. Da nossa História. E isso não só no Brasil. Mas hoje a gente vai falar especificamente do Brasil, como eu falei na aula passada, sobre essa nova visão de Brasil que querem implementar aqui. Muitos desses indivíduos, desses grupos de extrema direita (...) a gente vai tratar de uma empresa de comunicação aqui, o Brasil Paralelo. Essas empresas têm como principal foco, objetivo, rever questões que são cruciais na História do Brasil, questões que são cruciais pra gente pensar na História do Brasil de hoje. Então rever tais questões, repensar tal passado histórico, visa claramente ditar os rumos do nosso futuro, né, do nosso projeto de sociedade, só que um projeto de sociedade ultraliberal de extrema direita. É isso que se quer. Então o objetivo da nossa conversa de hoje é justamente contrapor isso, né, é pensar que história é essa que querem contar, qual o objetivo, porque repensar nosso passado de maneira tão, como vou dizer, de maneira tão passional. Esses grupos, na verdade, são extremamente parciais na visão política deles. Então é isso que a gente vai trabalhar na aula de

hoje. Eu pedi que vocês viessem como o espírito aberto. É pesado o que a gente vai ver.

E aí nesse aquecimento, nessa onda de extrema direita, uma característica que podemos perceber, não só no Brasil, mas em todos os lugares onde esta onda se fortaleceu, é essa tentativa de se mudar o passado. É claro que a extrema direita da Suécia tem questões próprias da Suécia, tem especificidades da extrema direita americana que não tem nada a ver com a extrema direita americana que não tem nada a ver com a extrema direita chilena. Claro que esses grupos têm características próprias de cada região, de cada nacionalidade, mas alguns aspectos são semelhantes. Alguns, por exemplo, a questão do ódio racial. Alguns aspectos ligam esses grupos e alguns deles é essa tentativa de rever o passado, principalmente, e aí no caso o Brasil, é tentar sufocar grupos, no passado brasileiro, que foram fundamentais para construção da nação e que estão relegados a um segundo plano. Estou falando aqui, por exemplo, de africanos e índios, que cada vez mais se busca sufocar ou diminuir para que esses grupos desapareçam ou se integrem à sociedade branca cristã. Então o que vocês vão ver aqui, o documentário do BP, está inserido nessa revisão do passado que quer trazer à luz uma história branca, cristã e europeia. E de elite. Esse é o objetivo político, claro, dessa empresa de comunicação. Porque são vários documentários, e o que a gente vai ver aqui é um deles, do tema da ditadura militar.

Transcrição literal, momento da aula X do professor Pedro, 05/10/2020

O professor explica que rever o passado histórico consiste também em uma estratégia que visa “ditar os rumos do futuro”. Nesse sentido, podemos depreender que o documentário é mobilizado pelo professor em função do revisionismo/negacionismo que ele identifica na obra. Mas esta mobilização acontece não somente porque Pedro está preocupado com a narrativa que o documentário forja a respeito do passado, mas sobretudo pelo projeto de sociedade que eles têm para o presente. É um projeto que perpetuaria as desigualdades e injustiças históricas a partir do “sufocamento” da história de grupos como os povos negros e indígenas.

Acontece que, como identifica o professor, o passado revisitado e contado pelo BP não é um passado histórico, construído à luz de uma metodologia científica, mas um passado “passional”, “parcial”. O professor insiste nesta chave à medida que avança sua análise, identificando a “irracionalidade” por detrás dos argumentos apresentados pelo documentário. O mote da “irracionalidade” presentes nesses discursos é constantemente aludido por Pedro, como já identificado neste capítulo.

Durante a exibição do trecho, Pedro realiza o total de 20 pausas/intervenções. Na maioria delas, o professor questiona a autenticidade das fontes mobilizadas ou afirma que a contextualização histórica apresentada possui erros historiográficos. Estes 20 minutos são, na verdade, uma apresentação do contexto da Guerra Fria, a partir da qual o documentário

constrói um argumento em prol do “regime militar” diante da iminente ameaça comunista. Destaco aqui algumas dessas pausas/intervenções.

A primeira delas é realmente a primeira pausa feita por Pedro. O narrador do filme, a voz de um homem, começa se referindo ao próprio filme: ele foi proibido de ser exibido nas universidades brasileiras, e as acusa de estarem contaminadas pelo “marxismo cultural”. Pedro interrompe e argumenta:

O documentário foi realmente proibido nas universidades brasileiras? Sim. Mas não porque as universidades censuraram os produtores, são de esquerda ou porque não querem que a verdade apareça, mas porque a universidade é um espaço de produção científica, de pensamento crítico, e esse documentário não é ciência. Esse documentário é uma peça de propaganda. Não tem nenhuma realidade com base em estudos, documentações, fontes orais ou manuscritos. É um documentário apenas de cunho ideológico. É um documentário que mente a História.

Transcrição literal, momento da aula X do professor Pedro, 05/10/2020

Esta observação fornece o tom do que Pedro fará nas próximas intervenções, onde busca identificar a falta de fundamentação científica de um documentário que afirma estar comprometido em contar a “verdadeira história” – aquela que as universidades não estariam produzindo.

Na quinta intervenção, Pedro chama atenção para a música e as imagens que, combinadas, contribuem para a dramaticidade que eles desejam construir. São imagens de agitação social, dando a entender que o Brasil, antes dos militares, estava um verdadeiro caos.

Essa foto aqui é emblemática. Notem. É um carro bomba. É um carro puma. Se não me engano, a cor dele era verde oliva. (...) Você repare. Um carro bomba explodiu. E vocês vão ver por que não dá para passar isso numa universidade: aquele atentado ali no carro bomba foi um atentado feito no final do regime militar, no final da ditadura. Aquele documentário ali tá mostrando o início da ditadura. E ele sai mostrando imagens para justificar o início da ditadura, mas aquela imagem do carro bomba é do final.

Transcrição literal, momento da aula X do professor Pedro, 05/10/2020

Após flagrar este erro, Pedro explica para os estudantes que aquele carro foi usado em um atentado forjado pelos militares no período final da Ditadura Militar – o episódio do Riocentro. Ou seja, revela que não há menor compromisso com a verdade, que a composição das imagens é feita de modo a conferir o sentido que eles querem construir.

Ao longo dessas intervenções, o professor vai realizando explicações sobre diferentes contextos históricos, inclusive a respeito do fim da II segunda Guerra Mundial, pois o documentário apresenta os Estados Unidos como a nação heróica que teria posto fim à

Guerra. Pedro contra-argumenta e diz que não foi bem assim, e explica como a URSS contribuiu para o fim do conflito. Quer dizer, o documentário abre ao professor a possibilidade de explorar diferentes conteúdos curriculares, sem se preocupar, necessariamente, com uma ordem cronológica ou uma relação direta de causalidade entre os eventos.

Em outras aulas, ele insiste com os estudantes sobre como a URSS teve papel predominante no fim da II Guerra Mundial, a despeito de toda propaganda que privilegia as ações dos EUA como determinantes para o fim do conflito. Ou seja, Pedro acaba por enxergar no documentário muitas entradas possíveis, com as quais estabelece relações de oposição e reverbera o que já havia abordado anteriormente em aula – como o fim da II Guerra Mundial.

Ao longo de sua exposição, onde também está buscando construir um sentido particular sobre a Ditadura Militar, ao retomar o que está sendo enunciado pelo documentário, Pedro identifica e apresenta a dramaticidade intrínseca ao vídeo, fornecendo pistas para aquilo que havia anunciado no início: o documentário constrói uma versão do passado e, para convencer os espectadores, apela às emoções. É o caso da música dramática, por exemplo, associada às imagens de agitação social.

Na sexta intervenção, Pedro chama a atenção para o canto gregoriano que constitui a trilha sonora, associando a música à cultura europeia difundida no Brasil colonial e imperial, a partir da qual tece comentários sobre o projeto escravista da sociedade brasileira.

A gente tá caminhando pra construção de um passado branco, o projeto político dessa empresa é construir uma história branca, e qual foi o momento da história em que brancos dominaram negros? Quando negros não disputavam vagas com brancos nas universidades. Então como eu falei lá no início, é um projeto branco de tentar apagar as vozes de negros e índios...

Transcrição literal, momento da aula X do professor Pedro, 05/10/2020

Neste aspecto, parece residir um dos motivos que poderia estar sustentando a escolha do professor pelo material. A partir dele seria possível flagrar como a extrema direita intenciona o silenciamento das vozes de grupos e sujeitos já historicamente subalternizados. Tal filme seria representativo destes discursos, que fomentam a ideia de que é necessário voltar para um passado. Um passado no qual os negros não estavam disputando com os brancos as vagas nas universidades. Esta temática é cara ao professor, que em outros momentos, como registro nesta tese, evoca como seus estudantes precisam fissurar a ordem que os distanciam de determinados espaços da vida política e cultural. Ou seja, a realidade

desses estudantes, ainda que presumida, é convocada pelo professor e sustenta seus olhares, escolhas, os materiais e as relações que estabelece entre diferentes períodos históricos.

Na sétima intervenção, Pedro chama a atenção para o relato do Jornalista Percival Puggina, que diz:

É praticamente impossível que alguém que não tenha vivido a Guerra Fria tenha condições de avaliar as condições pelas quais foram possíveis os acontecimentos no mês de março de 1964, porque o cenário mundial era completamente diferente do cenário de hoje (...).

Transcrição literal, momento da aula X do professor Pedro, 05/10/2020

Nesse momento, o professor questiona a validade científica do testemunho, dizendo que não podemos simplesmente acreditar nas pessoas que dizem “acredita em mim porque eu vivi naquela época”. Ele pergunta aos alunos como ele poderia ensinar sobre a Revolução Francesa se ele mesmo não viveu na França do século XVIII. O professor parece estar preocupado em questionar os relatos pessoais, demonstrando que eles nem sempre passam pelo rigor da produção científica do conhecimento e, muitas vezes, estão “contaminados” pelas emoções dos depoentes⁴⁶.

No entanto, eu diria que, no ensino de História, a mobilização dos testemunhos passa também por uma dimensão estética. Na chave analítica que tenho desenvolvido nesta tese, entendo que professores de História estão interessados na criação de projetos que possam sustentar a redistribuição das partes da vida social. Para isso, tensionam os conteúdos curriculares e as temáticas que conseguem relacionar, convidando debates que lhes são pertinentes para conferir a unidade de sentido que está sendo construída, assim como os materiais que os ajudam nessa tarefa.

Digo isso porque, embora Pedro questione a validade científica dos testemunhos mobilizados no documentário do BP, especialmente em relação à carga emotiva e de subjetividade que carregam, na aula XIV, onde explora as violações de Direitos Humanos sofridos naquele contexto, também vai mobilizar testemunhos das vítimas. O professor

⁴⁶ O argumento da “vivência” esbarra na questão da memória e do testemunho, que é cara à História e ao seu ensino. Se por um lado a História se diferencia da memória pela objetividade com a qual analisa eventos e condições que culminaram em determinado evento, destacando de sua narrativa os elementos procedimentais (que, segundo Ricoeur, é também um dos elementos que a diferencia da narrativa ficcional), por outro temos a memória, que consiste em uma maneira predominantemente subjetiva de se relacionar com o passado, mediado pelas emoções de determinados sujeitos e grupos em situações culturais específicas. Ainda que sejam vistas como fenômenos complementares, no que Ricoeur compreende como uma dialética profícua entre História e memória, existe uma argumentação que identifica a diferença entre elas pela carga epistemológica que a primeira possui (ainda que se reconheça formas de subjetividade em sua construção narrativa).

mobiliza alguns depoimentos sobre presos torturados, pela Comissão Estadual da Verdade de São Paulo e pelo Memorial da Resistência de São Paulo.

Diante do documentário do BP, o docente estabelece o olhar crítico que poderia se aproximar daquele dos historiadores sobre os testemunhos e a memória. Quer dizer, revela aos estudantes que se trata de uma manifestação discursiva particular, de um sujeito, pertencente a um grupo, sobre um episódio do passado. E que, portanto, representa um olhar para este passado enviesado pelos projetos de presente que estão buscando sustentar. No segundo caso, quando exhibe testemunhos de ex torturados, não alude a esta crítica ou a este processo interpretativo – que remete aos modelos de interpretação das fontes pelos historiadores. Quer dizer, não alude aos modelos explicativos que são próprios da narrativa histórica (RICOEUR, 2016) e que lhe pareciam tão caros quando interrogou o documentário do BP.

O primeiro destes depoimentos é interpretado por um ator, que narra em primeira pessoa a experiência traumática de Luis Eduardo da Rocha Merlino com o Destacamento de Operações de Informação – Centro de Operações de Defesa Interna, como se fosse o próprio Eduardo falando de si⁴⁷. O professor diz que, ao ouvir o depoimento, lembrou da aula X, na qual exibiu o documentário do BP que busquei descrever acima. E afirma que quando alguém pede a volta da Ditadura Militar, ele não está pensando naqueles que foram barbaramente torturados, como os que foram colocados no pau de arara, cujas opções diante da violência eram a amputação da perna ou o sangramento até a morte. Ele diz que vai mostrar aos alunos o que é um pau de arara, e procura uma imagem no Google. Registro em diário de campo que, neste momento, a voz de Pedro fica abafada, como se estivesse preocupado em controlar a emoção. E, diante da imagem, tece o seguinte comentário:

O pau de arara não é o caminhão, mas o pau de arara é isso aqui. Tá aqui. Isso é um pau de arara. Imagina você ficar pendurado nu, horas e horas, horas e horas, apanhando e recebendo choques elétricos. Isso vale para mulheres e para homens. Apanhando, levando choque, sendo cuspidos. E notem: a tendência é que o corpo, você fica tentando levantar a cabeça, se manter erguido, mas chega uma hora que seu corpo não aguenta mais. E como seu corpo não aguenta mais ficar nessa posição tentando se manter erguido, uma posição quase fetal, quando seu corpo não aguenta mais, ele fica pendurado mesmo. Entregue. Aí você vai se urinar. E você vai se cagar todo. Pau de arara não maltrata apenas o corpo. O pau de arara maltrata a alma. A lógica da tortura não é apenas maltratar o físico. Porque se for para maltratar o físico você dá um tiro e acabou. Para matar, com dois tiros mata. **Não é matar pura e simplesmente. É quebrar a humanidade.** (...) Aí o cara hoje vai estender faixa pela volta da ditadura militar baseado aí em desenvolvimento econômico, corrupção, violência... (silêncio). Então assim, isso aqui a gente não pode esquecer. Mas não quer dizer que tenhamos que nos divorciar disso. A gente tem que olhar pra isso e falar “bom, esse é o passado que eu não quero voltar, mas sei que aconteceu e faz parte da história recente do Brasil. Não adianta tentar esquecer”.

⁴⁷ [Luiz Eduardo da Rocha Merlino - YouTube](#)

Transcrição literal, momento da aula XIV do professor Pedro, 11/11/2020

No excerto acima, podemos identificar como o professor acrescenta ao testemunho (narrado pelo ator) e à imagem, uma outra camada dramática a partir de uma descrição elaborada sobre o que teria sido as experiências de tortura no pau de arara. Como no trecho do livro mobilizado pela professora Vanessa, tal descrição não deixa de ser uma espécie de *fazer ver* o trauma e o horror pelo qual passaram tais sujeitos, ainda que em diferentes momentos.

Nesse sentido, em ambos os casos, me parece que os professores estão buscando atestar como tais sujeitos e populações tiveram suas dignidades e humanidades sequestradas. E, desse modo, mobilizam elementos e estratégias narrativas que, me parece, desejam sensibilizar os estudantes, comove-los (ou tocá-los). E assim, de uma certa forma, competindo com estratégias discursivas, vinculadas à extrema direita, que também apelam às emoções como forma de convencer seus adeptos sobre os sentidos que querem forjar (KALIL, 2021).

Pedro parece estar satisfeito com o caminho que a aula seguiu, os alunos perguntam no chat se as pessoas dos vídeos são atrizes ou as próprias vítimas, e ele exhibe ainda dois relatos. Ele diz aos estudantes que muitos professores acabam desistindo de preparar uma “boa aula”, com diversidade de materiais, tendo em vista a frequente censura que passam – refratando, assim, as questões postas acerca da *economia do trabalho docente* como uma realidade empírica e potencialmente vivida pelos seus colegas. E confessa que ele mesmo já foi filmado em sala de aula, e que este clima persecutório tem recrudescido desde a eleição do então presidente Jair Bolsonaro.

A tensão desse contexto, diz o professor, acaba fazendo com que muitos professores simplesmente digam “abram o livro didático, exercício da página 10 a 20”, o que, em sua perspectiva, também consiste em “aulas tradicionais”. Isto implicaria dizer que Pedro atribui a sua aula, às escolhas dos materiais e ao percurso narrativo que seguiu, como o oposto de uma aula “tradicional”? Me parece que em sua compreensão, a aula que acabara de ministrar pode ser considerada uma boa aula porque se opõe àquelas que estariam sendo substancialmente informadas pelos constrangimentos vividos pelos professores.

2.5 O ensino de História e os compromissos éticos

Tendo em vista estas duas aulas do professor Pedro, exploradas ao fim da seção anterior, poderíamos perceber uma aparente contradição. Ora, se ele questiona o jornalista do documentário do BP por estar reivindicando uma construção da história baseada em uma experiência vivida, o que separa este depoimento daqueles mobilizados pelo próprio professor a respeito das vítimas de tortura durante a Ditadura Militar?

Digo, tanto o jornalista quanto os torturados falam de um lugar de memória sobre aquela época e não, necessariamente, de uma perspectiva historiográfica. Pedro não chama atenção para este fato e não mobiliza a memória dos torturados como motriz para o desenvolvimento de uma reflexão sobre as “bases lógicas” da História.

Em reflexão sobre a testemunha e a historiografia, François Hartog admite:

A testemunha de hoje é em dia é uma vítima ou descendente de uma vítima. Esse estatuto de vítima serve de suporte à sua autoridade e alimenta a espécie de temor reverente que, às vezes, a acompanha. Daí, o risco de uma confusão entre autenticidade e verdade ou, pior ainda, de uma identificação da segunda com a primeira, no momento em que deveria ser mantida a separação entre a veracidade e a confiabilidade, por um lado, e por outro, a verdade e a prova. (HARTOG, 2020, p. 227)

Hartog adverte para o fato de que, ao considerarmos as testemunhas no trabalho sistematizado do historiador, lançando a elas perguntas e questões que não estavam em seus próprios horizontes. Desse modo, poderíamos redimensionar a História: ceder lugar aos “vencidos” em um projeto historiográfico que há muito privilegiou a história dos vencedores. Ao admitir a centralidade das vítimas, ou seus descendentes, a historiografia poderia se comprometer com um novo paradigma. Este “triunfo da testemunha”, desde a segunda metade do século XX, poderia indicar a transição entre a memória e a História, à medida que tais “vozes” revelam a autenticidade das suas versões, mas não necessariamente a verdade a respeito do passado histórico.

Nesse sentido, parece haver, a partir das observações acima descritas, uma ponderação a respeito da “autenticidade” testemunhal presente nos relatos mobilizados pelo professor. Ainda que seja possível concordar com estes aspectos, se compartilhamos as mesmas perspectivas sobre o passado (falamos em Ditadura Militar e não em regime militar), ambos os relatos poderiam ser abordados à luz do “método historiográfico”.

Mas, parece, a “autenticidade” dos relatos das vítimas faz parecer que não é preciso refletir sobre elas. Eu diria, então, que eles são mobilizados porque aciona uma dimensão da crença que o professor deseja construir: a *desumanidade* presente nos discursos pró “regime

militar”, que se encontram com os discursos negacionistas e da extrema direita explorados ao longo deste capítulo, e a autenticidade dos relatos daqueles que sofreram as violações de direitos humanos.

Portanto, entendo que tal investimento está interessado em trazer à tona uma *atmosfera histórica*, como se, assim, conseguisse convencer os estudantes sobre o horror da Ditadura e seus instrumentos de tortura – considerando, portanto, a potencial exposição discente a outros discursos e memórias sobre ela. Desse modo, é aparente o investimento em não somente *dar a ver* o passado, mas construir uma narrativa, com momentos fortemente descritivos, através do qual este passado *possa também ser percebido por outros órgãos do sentido*.

Perceber, através dos diferentes sentidos, um passado que não podemos renunciar. Precisamos saber que ele aconteceu, *como* aconteceu, na vida e *na pele* daqueles que nele viveram. Destaca-se não somente os termos conceituais da censura, dos dispositivos de tortura, mas busca descrever o horror: o medo, as condições fisiológicas, psíquicas, as diferentes formas de alijamento da dignidade humana. Deseja uma apresentação particular da Ditadura Militar, em que pese tais elementos, para destacar como estes sujeitos foram atravessados por essa experiência do passado que, de alguma maneira, ainda se manifesta na vida social. Ou seja, é também um recorte deste passado, contado pelo professor a partir dos seus pontos de vista, crenças e paixões, mas que também tempo reflete posicionamentos éticos diante de debates controversos na vida contemporânea. Daí a mobilização de relatos de certas testemunhas, validados pelo professor, e o questionamento da legitimidade de outros.

Diante disso, tomo como pertinentes as palavras de Todorov:

De início, não há certeza de que alguém escolherá seguir o exemplo dos personagens “positivos”; os “maus” também podem nos inspirar, desde que encontremos alguma vantagem nisso. Em qualquer crime há um criminoso e uma vítima; nada garante que quem toma conhecimento do passado abraça, todos, a causa das vítimas mais do que a dos criminosos. (...) Um relato de uma matança pode suscitar a compaixão, mas também a alegria do sádico; essas pulsões não são alheias à natureza humana (TODOROV, 2002, p. 200)⁴⁸.

⁴⁸ Tradução livre do autor. No original: “De entrada no hay certidumbre alguna de que se elija seguir el ejemplo de los personajes «positivos»; los «malos» pueden también inspirarnos, siempre que encontremos en ello alguna ventaja. En cualquier crimen hay un malhechor y una víctima; nada garantiza que quienes toman conocimiento del pasado abracen, todos, la causa de las víctimas más que a de los criminales. (...) El relato de una matanza puede suscitar la compasión pero también el goce del sádico o el mirón; esas pulsiones no son ajenas a la naturaleza humana.”

E que, numa democracia, “seria de uma crueldade infinita recordar a alguém, sem cessar, dos acontecimentos mais dolorosos de seu passado; o direito ao esquecimento existe também” (TODOROV, 2002, p. 203). Todorov adverte que a memória pode ser usada para fins nobres ou perversos, criar consciência crítica ou solidária, mas também para justificar a opressão e a violência.

Neste sentido, não é em vão lembrar como o ex-presidente Jair Bolsonaro exaltava a imagem de Carlos Brilhante Ustra, coronel da ativa do exército brasileiro durante a Ditadura Militar, responsável por centro de tortura dos opositores ao governo. Para certos grupos, Ustra é um herói. E esse mesmo Ustra é evocado por Pedro em suas aulas sobre a Ditadura. Sua construção narrativa, pausas e ênfases, faz lembrar do homem e sua perversidade: “Us-tra. Carlos Brilhante Ustra”.

O tempo dos militares é, para um segmento expressivo da nossa sociedade, um tipo de regime para o qual deveríamos retornar. Desse modo, não podemos perder de vista que apresentações como aquelas do professor Pedro, que destaca a dor e o trauma sofrido, ainda poderia incorrer no risco de suscitar “a alegria do sádico”, como advertiu Todorov.

Afinal, é flagrante em nossa sociedade o apelo à determinada memória da Ditadura Militar, que valida as violações de direitos humanos sofridas naquele momento (ROCHA, 2019). Portanto, acredito que tais abordagens, e suas possíveis recepções, devem estar no radar dos professores interessados com os compromissos éticos que temos encarado como fundamentais para um ensino de História em tempos de crise democrática e de desumanização do outro. Vale lembrar daquele grupo de estudantes identificados pela professora Vanessa, que demonstravam certo “prazer” nos relatos de tortura – justificados na ideia de que uma pessoa não é presa fortuitamente e, portanto, deve sofrer as punições cabíveis.

Sendo assim, sem perder de vista o cuidado e as problemáticas que tal tipo de abordagem pode apresentar, professores são sujeitos que fazem escolhas diante de seus contextos. Esta maneira específica de abordagem está relacionada a crença que querem compartilhar com seus estudantes, em uma “história” que está sendo balizada por critérios pretensamente científicos, ainda que carregada de subjetividade e paixões. Ao fim e ao cabo, me parece que o jogo é este: afinal, quem convence mais?

Tendo em vista essa discussão, finalizo a primeira parte desta tese, onde busquei apresentar e descrever os contextos de atuação dos professores – tanto em relação ao ambiente

remoto, onde aconteceram suas práticas durante a pandemia da Covid-19, quanto o ambiente político no qual se encontravam – e, como busquei demonstrar, acabaram por informar seus percursos e abordagens de forma substantiva.

PARTE II

(Estética e – intencionalidade – política)

3 ELEMENTOS E MATERIAIS – PARA QUE O PASSADO SEJA PERCEBIDO

Neste capítulo, analiso a mobilização de certos elementos e materiais que conferem expressividade à narrativa dos professores, especialmente sobre seus possíveis efeitos, sensíveis, no corpo dos estudantes. Destaco que a escolha do percurso narrativo, e dos elementos que contribuem para a história narrada, evidenciam também o argumento que sustenta a visão do professor sobre o passado, fortemente amparada pelas questões que tangenciam a vida no presente – e que busquei circunscrever, como o contexto que em alguma medida informa as aulas dos professores, na parte I desta tese.

Pelo maior tempo de duração das suas aulas, em média duas horas por semana, as observações das aulas do professor Pedro acabaram por fornecer mais sustentação ao que buscarei defender. É verdade também que Pedro parece ter mais familiaridade com os recursos *online*, mobilizando diferentes tipos de materiais neste ambiente, como músicas, filmes e imagens.

Neste sentido, tal capítulo se faz importante para a sustentação da hipótese maior da tese: professores atribuem à aula de História o compromisso de fomentar formas outras de existir, sobretudo no que diz respeito à vida dos seus estudantes (o que, em alguma medida, expressa uma utopia). Ao fim, buscarei demonstrar como tais escolhas e investimentos refletem posicionamentos políticos e estéticos, tendo em vista o modo como constroem olhares e perspectivas sobre determinados sujeitos e eventos históricos, contribuindo assim para uma forma particular de dar a ver o passado – a partir das condições possíveis que culminaram no mundo que hoje habitamos.

3.1 “O Estado, ele te esmaga. O Estado, ele é pesado em cima de você” – formas de dar a ver o autoritarismo de Getúlio Vargas

Na aula V do professor Pedro, sobre o Estado Novo de Vargas, o professor procura no Google imagens de prédios construídos ao longo do período Vargas, como o Palácio Duque de Caxias e o então Ministério do Trabalho, localizados na região central do Rio de Janeiro,

até encontrar uma fotografia que considera “boa” o suficiente para caracterizar a arquitetura deste período.

Ele afirma que essa abordagem não estava no seu planejamento, mas que poderia ser interessante para a explicação que estava construindo. Eu diria, como buscarei argumentar, que a mobilização de tais imagens e seus possíveis efeitos caminham em direção do argumento que o professor está buscando construir, sobre o autoritarismo, sua manifestação no período em estudo e na vida contemporânea – autoritarismo fortemente associado, pelo professor, à imagem do ex-presidente Jair Bolsonaro. A apreciação sobre os prédios contribui para a construção da imagem do autoritarismo em seu sentido “esmagador”, que estaria controlando os cidadãos através do medo.



Imagem 1 – Palácio Duque de Caxias, no Centro do Rio de Janeiro, edificado durante o Estado Novo, de Getúlio Vargas



Imagem 2 – Prédio do antigo Ministério do Trabalho, no centro do Rio de Janeiro, edificado durante o Estado Novo de Getúlio Vargas

Pedro para de compartilhar a tela e, com os braços levantados para cima, simula como são os prédios na atualidade: maiores e mais estreitos, diferente daqueles referentes ao período em estudo, que não são tão altos, mas sobretudo largos, como se quisesse *esmagar* os corpos dos cidadãos.

Especialmente ao descrever o primeiro prédio, Pedro argumenta que esse tipo de arquitetura desejava traduzir a força autoritária do período, pois não é um prédio fino que ao sinal de qualquer vento pode balançar, mas um prédio forte e maciço que nada pode destruir. Diante dele, os cidadãos se sentiriam *esmagados* e, portanto, paralisados e impotentes. Esta é a forma encontrada pelo docente para iluminar o conceito de “regimes autoritários” em sua relação com o Estado Novo de Vargas, que, de acordo com ele, tinham nos órgãos Departamento de Imprensa e Propaganda (DIPS) e Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) seus principais instrumentos de coerção social. Pedro afirma que esta forma arquitetônica é proposital:

Se vocês pararem e olharem pra ele, **a impressão é que ele está esmagando vocês.** É um bloco. Um tijolão. Quando o prédio é fino, você não tem essa sensação de estar esmagado. Olha o prédio. Para ali na frente. Você olha pra um lado e pro outro, e o prédio não é alto, ele é pesado. Ele não é um prédio fino, leve. Não é aquela arquitetura leve, ela é pesada. Pra que? Pra você ter a noção de que o estado, ele te esmaga. O estado, ele é pesado em cima de você. É pesado, você não é nada, totalitarismo, o ESTADO É TUDO! Quer ver? Vou colocar outro prédio.. Não vou

nem apagar esse não (...), mas vou colocar aqui: Ministério do trabalho... ministério do trabalho, no Rio de Janeiro. Aqui. Olha que tijolão. Perceberam a arquitetura do período varguista? Olha como é pesado. Não são prédios altos, mas são pesados, *eles esmagam você...*

Transcrição literal, momento da aula V do professor Pedro, 10/08/2020, grifo meu

Diante disso, parece pertinente dizer que o professor está buscando sustentar uma concepção de autoritarismo através das sensações e emoções (como o medo) que a forma arquitetônica poderia provocar nos cidadãos. Essa particularidade da forma arquitetônica do Estado Novo é discutida pela academia, a qual o professor pode ter acesso, tendo em vista que sua pesquisa de mestrado é, justamente, sobre o período em tela (MANZO, 2011). Nesse sentido, realiza uma apreciação conceitual mobilizando não somente definições em palavras, mas também a partir de sensações corpóreas que o autoritarismo poderia fazer sentir, através dos prédios.

Lembrando do que explicou Walsh (1988), a narrativa em História, e os elementos convidados para compô-la, dependem fortemente do argumento e da ideia que se está buscando sustentar. Os objetos da História não são estanques, mas, ao contrário, são atravessados no tempo e em função do sentido que se busca construir. Desse modo, a narrativa histórica estrutura-se por “elementos coligatórios”, como conceitos e temáticas, capazes de evidenciar que tais objetos não estão isolados em determinado evento, mas dentro de uma cadeia processual que permite sua inteligibilidade. Do mesmo modo, tal mecanismo reflete a posição do historiador e do sentido que está buscando construir para aquilo que considera uma “narrativa significativa”.

A narrativa, na História ou na ficção, é forjada por diferentes elementos que lhe conferem uma unidade de sentido. Em Paul Ricoeur, tal dimensão é considerada como a “intriga”, uma “síntese do heterogêneo” que reflete não somente o modo como os acontecimentos encadeiam-se dentro de uma estrutura temporal, mas também uma dimensão criativa, e mesmo poética, dependente do narrador e suas inserções em diferentes culturas ou dos seus objetivos⁴⁹.

⁴⁹ Ricoeur estrutura sua tese a respeito da intriga a partir da junção da junção da poética de Aristóteles e do “tempo da alma” de Santo Agostinho. Para este último, a “alma humana” é impactada por uma tripla presença do tempo, fundada na memória (que recupera o passado), na visão (que determina o que vemos no presente) e nas expectativas (que projeta um futuro). Esta experiência é individual pois tem um caráter estritamente subjetivo e, por isso, enfrenta dificuldades em sua comunicação. Para Aristóteles, o tempo é percebido através de uma intriga: quer dizer, através de acontecimentos que tecem a lógica da trama. Em Aristóteles, a compreensão do tempo dialoga com um fazer poético, que obedece à lógica mais que a uma cronologia. (RICOEUR, 2016a)

Na dinâmica de uma aula de História em contexto escolar, professores por vezes dispõem de diferentes elementos capazes de conferir unidade a sua narrativa, para além da linguagem verbal, textual. Nesse espaço, outros elementos podem ser convidados para expressar o conceito de autoritarismo, por exemplo, que perpassa o período em estudo e chega à contemporaneidade através da imagem de um prédio, que resistiu ao tempo e é símbolo de um processo histórico nacional.

Ainda hoje, do modo como o professor está explicando, se os estudantes chegassem à frente daquele prédio, sentiriam a sensação de serem esmagados por ele. Quer dizer, o professor está buscando evidenciar os vestígios desse passado autoritário que ainda poderia ser percebido por aqueles que caminham pelo centro do Rio de Janeiro e se deparam com a onipotência daqueles prédios.

Tendo isso em vista, acredito ser possível argumentar que o professor, ao mobilizar tais imagens e realizar uma explicação dramática a partir delas, almeja despertar sensações nos corpos dos estudantes, em função da construção particular sobre o que é o autoritarismo e suas consequências. Um autoritarismo, portanto, como característica do período em estudo, mas que ainda se faz presente, em alguma medida, nas condições que informam a vida.

No desenvolvimento da sua explicação, Pedro mostra então outras imagens. Ele abre uma pasta no computador, revelando uma abordagem planejada para aquela aula, diferente dos exemplos dos prédios. Exibe aos estudantes algumas propagandas do Estado Novo produzidas pelo DIP. Em uma delas, chama a atenção para a mão de Vargas, referindo-se a ela como “uma mão que não assusta, mas que traz calma e proteção”. Ou seja, despertando sentimentos diferentes daqueles passíveis diante das construções. Ele explica que, através do DIP, Vargas vai construindo sua imagem de “líder paternal”.



Imagem 3 – Imagem produzida pelo DIP no Estado Novo onde Getúlio Vargas afaga uma criança

Se antes os prédios nababescos conferiam ao autoritarismo certa dimensão do seu terror, da sua capacidade de lembrar aos cidadãos das suas fragilidades, agora as imagens relativas às propagandas do DIP desejam ratificar uma segunda ideia vinculada ao período: o paternalismo de Getúlio Vargas. Portanto, ao evocar tais materiais, o professor parece percebê-los como forma de construir ligações entre o período histórico em estudo e o argumento que está buscando construir sobre o autoritarismo: a aparente contradição entre um Estado que esmaga e, ao mesmo tempo, afaga.

Nesse jogo, acaba por apresentar aos estudantes que a “essência” do Estado Novo consistiria naquilo que os prédios são capazes de despertar: o medo e o esmagamento. As propagandas do DIP revelam uma “aparência” que estaria atenuando os efeitos mais nefastos dessa forma de governo. Portanto, parece estar investindo em um “modo de ver” o passado que precisa descortinar as aparências, para que assim seja possível enxergar a essência: o que estaria acontecendo de fato e como mais relevante.

Pedro argumenta que se o medo ou o afago não funcionarem como estratégias deste autoritarismo, existe ainda o DOPS (Departamento de operação políticas e sociais). Neste exato momento, ele está exibindo outras imagens de propagandas do DIP, e retorna à centralidade da imagem da sua câmera para explicar que a função do DOPS seria a de controlar pelo terror e medo, assim como perseguir opositores políticos – dentre eles, “professores doidos” que, como ele o faz nos dias de hoje, atreveram-se a falar de política em salas de aula.

A partir deste gancho, remete às ameaças e censuras constantes que professores, sobretudo os de História, estão sofrendo na atualidade, especialmente sob o governo do então presidente Jair Bolsonaro, que os acusam de “manipular a História”. E cita de forma enfática uma célebre passagem de Karl Marx em seu livro “18 Brumários de Napoleão Bonaparte”: “primeiro a história se repete como tragédia, depois como farsa”. Pedro não remete a autoria da frase à Marx explicitamente, mas constrói um eufemismo em troca de seu nome: “uma frase de um filósofo alemão que muita gente odeia”. Tal frase parece funcionar em prol de uma concepção do professor sobre o autoritarismo, que estaria se repetindo, na atualidade, como tragédia. Nesse sentido, ainda que o órgão DOPS não exista como no Estado Novo, ainda hoje poderíamos ver manifestações análogas às suas funções.

Certamente, um problema para a História, e o seu ensino, é o modo como os narradores vão recuperar certas dimensões daquilo que desejam abordar. Se o passado, ainda que em sua relação com o presente, pertence à própria constituição desta disciplina, como dar a vê-lo para estudantes em uma sala de aula?

Historiadores buscaram, desde a aproximação da História com as ciências naturais no século XIX, estabelecer uma relação de objetividade com as fontes, como se os documentos encontrados nos arquivos fossem capazes de eles mesmos darem a ver uma certa realidade (HARTOG, 2020). Os historiadores seriam os mediadores entre uma realidade documentada, mas ainda não trazida à tona. No entanto, à medida que outras fontes, para além dos documentos escritos – como os próprios testemunhos dos sobreviventes das guerras que acometeram o século XX – foram entrando no circuito historiográfico, outros modelos explicativos e de objetividade científica foram sendo incorporados, em que pese a centralidade das discussões sobre a narrativa, sobretudo a partir da segunda metade do século XX – sem esquecermos que, mesmo antes, a carga de subjetividade sobre as fontes revelava-se também no processo explicativo que constitui a tarefa dos historiadores (SARLO, 2007; RICOEUR, 2010; 2016).

Recuperando as ideias de Michelet, filósofo e historiador francês do século XIX, Hartog (2020) afirma que o historiador não é, simplesmente, o “pintor da história”. Isto porque o historiador também está no seu tema; ou seja, quando pinta a história, ele também se pinta, reflete sua imagem no próprio quadro. É um historiador que, portanto, vive no presente e está sendo potencialmente interpelado por suas questões. Hoje, não descartamos que a sociedade cindida em que vivemos, agudizada por crises de ordem política, ecológica e sanitária, também apresenta fatores com os quais parte de nós dialogamos e construímos nossos discursos e práticas.

Desse modo, apesar de diferentes disputas epistemológicas sobre o sentido da História e seus modelos de escrita e inteligibilidade, uma certa característica parece atravessá-las: historiadores e historiadoras desejam *dar a ver alguma coisa*, segundo um determinado ponto de vista. Inclusive, poderíamos, com Hartog, dizer que há uma certa disputa entre os regimes de inteligibilidade do passado, à medida que diferentes estudos interpretam fontes de maneiras distintas: sob a metáfora do prisma, podemos considerar que o passado pode ser apreendido de diferentes maneiras, segundo o historiador e historiadora, seus locais de produção e os regimes de historicidade que as rodeiam (HARTOG, 2020).

E assim, entendo que no seio das disputas sobre o passado, está uma dimensão que não podemos perder de vista: a força que sua construção, nas imagens que será capaz de produzir, terá para a sua compreensão. Não à toa o lugar de “testemunha” ocupa posição privilegiada nos discursos que negam os horrores do nosso passado recente, precisamente a Ditadura Militar no Brasil, como se “o que eu vi e vivi” fossem suficientes para pintar um quadro glorioso do “movimento de 1964” (CARDOSO, 2018).

Ou seja, a escrita da História passa pelo modo como os documentos serão interpretados, mas também pelo modo como cada historiador será capaz de fornecer, nas imagens que sua narrativa será capaz de evocar, uma camada de sentido sobre ele. Sendo assim, há um certo imperativo “visual” na construção dessa narrativa: no olhar dos historiadores sobre as evidências e na construção historiográfica a partir delas.

Portanto, é possível dizer que os contornos expressivos daquilo que se dá a ver estão diretamente relacionados à crença que o historiador, ou o professor de História, que também sustenta sua produção textual em narrativa, pretende intencionalmente compartilhar.

A partir destas apreciações empíricas e teóricas, retornando o centro da análise à observação da referida aula V do professor, acredito que no conjunto de elementos que convida para compor a sua narrativa, está em jogo a intencionalidade de mobilizar sensações corpóreas dos estudantes. E assim, reverberando a ideia de que este corpo não somente registra informações ou elabora conhecimentos através de mecanismos cognitivos, mas os próprios órgãos dos sentidos (aqui, sobretudo o tato, o corpo que sentir-se-ia esmagado) funcionam também como órgão de recepção daquilo que constitui o objeto de ensino do professor. E, mais uma vez, também a corporalidade do professor se faz importante, já que seus braços são erguidos, sua voz é modulada para conferir a força do que está buscando expressar.

Pedro, com as imagens compartilhadas na tela, refere-se aos próprios estudantes ao aludir à arquitetura do período:

Não é aquela arquitetura leve, ela é pesada. Pra que? Pra **você** ter a noção de que o estado, ele te esmaga. O estado, ele é pesado **em cima de você**. É pesado, **você não é nada**, totalitarismo, o ESTADO É TUDO.

Transcrição literal, momento da aula V do professor Pedro, 10/08/2020

Destaco a gradação da voz do professor, que dialoga com a imagem na tela, que fornece nuances do autoritarismo abordado. E, ao incorporar o “você” em sua fala, deixa ver que, na verdade, não está falando de uma concepção de autoritarismo cristalizada no passado. Ele está falando desta manifestação do autoritarismo, mas de outras possíveis, que estariam circunscrevendo a vida de um “você”-estudante.

Afinal, o professor está sustentando que estes prédios querem causar a sensação de esmagamento nos cidadãos; os estudantes, que não são contemporâneos àquela realidade, estariam agora envolvidos em uma atmosfera de *esmagamento* construída por ele. Não só porque os prédios ainda existem e são vestígios do passado, mas porque foram, de alguma maneira, transportados para o espaço da aula através da construção particular de Pedro, com as intencionalidades almeçadas para definir o Estado Novo e seu autoritarismo.

Aliás, ele mesmo admite que a mobilização destas imagens não estava planejada, mas teve um *insight* e percebeu que elas (e, depois, os atributos concedidos a elas) poderiam ajudar na explicação que desejava tecer. Sendo assim, parece que através da mobilização das imagens e da modulação da sua voz, o professor encontrou uma maneira de fornecer camadas de sentido e inteligibilidade ao que está explicando. Buscando, para isso, mobilizar as emoções dos estudantes através dessas sensações. Ora, o indivíduo cujo corpo está sendo “esmagado” não sentiria medo? Ou mesmo revolta por estar sendo submetido a um regime como esse?

Ou seja, tal construção, com as escolhas desses materiais, conjuntamente com o corpo e a voz, são elementos com os quais Pedro está buscando dar a ver o passado – pintado com as cores da sua intencionalidade, dos seus argumentos. Nesse caso, evocando as imagens e desenvolvendo uma narrativa particular sobre o período em estudo e o conceito predominante, que estariam reverberando em outros momentos da vida, em sua dimensão densa e autoritária. Não podemos ignorar, portanto, que estes prédios são eles mesmos as fontes através das quais o professor se debruça para construir o passado que deseja tornar visível.

Embora seja recomendado que professores planejem as suas aulas, destacando os materiais e recursos disponíveis, ela também está sujeita a distintas “sacadas” dos professores,

que diante do seu próprio envolvimento e investimento com aquilo que é objeto do ensino, ou mesmo a resposta do público, vê-se provocado a seguir trilhas inéditas e particulares (ROCHA, 2015b). De todo modo, não podemos naturalizar as escolhas dos professores, tanto nas temáticas pelas quais enveredam como nos materiais que mobilizam. Tais escolhas refletem as preferências e posicionamentos deste sujeito frente aos conteúdos curriculares, em determinada cultura escolar, ou mesmo suas próprias predileções diante de um vasto repertório artístico-cultural, como demonstrado por Rocha (2014) ao pesquisar sobre estratégias dos professores para tornar o passado presente em aulas de História.

Pedro percebe, no desenvolver da sua explicação, a possibilidade de evocar tais imagens em favor do argumento que estava buscando sustentar. Por outro lado, esta escolha é evidência de sua intencionalidade em despertar sensações em favor desta concepção de Estado Novo e do seu Autoritarismo. Portanto, parece estar desejando compartilhar o sentimento de “repulsa” diante dele. E uma necessária reação – como a dele, que a despeito de todo clima persecutório presente no autoritarismo do governo de Jair Bolsonaro, estaria sendo resistência ao falar de política com seus estudantes.

No primeiro momento, talvez seja possível inferir que o interesse está sobretudo nas sensações que está desejando provocar, como o esmagamento, ou nos sentimentos, como o medo e a desconfiança diante de um Estado que é ao mesmo tempo autoritário e cuidadoso. Contudo, olhando de forma mais cautelosa, podemos inferir que tais sensações e sentimentos estão sendo mobilizados em prol deste argumento, daquilo que o professor está intencionalmente sustentado. Neste caso, trata-se de uma explicação sobre o período e o seu autoritarismo que esbarra no modo como o então ex-presidente Jair Bolsonaro fazia-se autoritário no tempo presente. Pedro incorpora em seu argumento, portanto, características que poderiam contribuir para a fragilização da nossa democracia. Ao falar do DOPS, o professor faz um paralelo com instrumentos de censura da contemporaneidade, que, inclusive, estariam perseguindo e acusando professores de História de “doutrinação ideológica”.

Ao revelar esta relação com a sociedade contemporânea, podemos depreender que Pedro reconhece que seus próprios posicionamentos poderiam ser alvo da mira de determinados grupos conservadores. Portanto, seu investimento nessa construção particular do passado está ancorado também nos seus próprios projetos políticos. Na ampla chave analítica desta tese, seria coerente dizermos que, nesse caso, ao recorrer às imagens e a própria dramaticidade percebida em sua oralidade, o professor está almejando proporcionar uma forma específica de compreensão do passado histórico e do mundo, apelando às sensações que tal conjunção poderia fornecer.

3.2 “Monstro no ar, na terra e no mar” – formas de dar a ver o expediente de guerra alemão

Na aula VI, a respeito da II Guerra Mundial, o professor descreve os veículos de guerra alemães como “monstros no ar, na terra e no mar”. Pedro explica que apesar das diferenças de força (Alemanha muito mais bem equipada), em algum momento a força aérea inglesa consegue chegar próximo do maquinário de guerra do país rival. Ele mostra o avião inglês, sendo que anteriormente já havia apresentado aos estudantes a imagem do avião alemão. E reforça a coragem da força aérea inglesa diante desse “monstruoso” arsenal de guerra, que descreve em números e em imagens:

680 pilotos ingleses, esses eram os ‘poucos’ que Churchill falam, 680 pilotos ingleses conseguiram derrotar NO AR 2.800 pilotos alemães, pra vocês terem a dimensão do gesto, a grandeza da vitória, 680 contra 2.800. Outro ponto aqui importante do poder alemão, é... Deixa eu mostrar aqui pra vocês, a Alemanha tinha o maior navio de guerra do mundo na época. Tá aqui, ó, o Bismarck, o encouraçado Bismarck, era um navio de guerra tão grande, tão grande, que isso mostra o poder da siderúrgica alemã. Eu falei pra vocês que o Hitler produziu aço. Foram preciso 5 navios pra destruir o Bismarck. Ele era um monstro dos mares. Um monstro. Outra imagem aqui importante... A Alemanha produziu um tanque de guerra, aqui ó, pronto, deixa eu ampliar, a Alemanha construiu um tanque de guerra, o Panza, esse tanque aí era um terror, era imbatível, os tanques ingleses, os tanques franceses não tinham como lutar contra isso aí. Olha o tamanho, olha o monstro que era o tanque Panza. Quando lutavam tanque contra tanque, era assim... era injusto, sabe? Era Davi e Golias. Notem, eu mostrei aqui, o maior navio de guerra o mundo, mostrei pra vocês um dos melhores aviões da segunda guerra mundial, tô mostrando pra vocês agora o Panzer, um dos melhores tanques de combate o Mundo. Notem como a Inglaterra, a Inglaterra não, desculpa, a Alemanha, se preparou para a Guerra. Os alemães, Adolph Hitler, se preparou pra Guerra: no mar, no ar e na terra. Os americanos conseguiram depois equilibrar, os americanos construíram depois um tanque menor, mas mais ágil. Como eles tinham muito dinheiro, eles conseguiram produzir muito mais tanques que os alemães tinham. Os americanos construíram um tanque chamado “Sherman”, tenho ele aqui também pra vocês, o tanque Sherman, esse tanque aí foi um tanque fundamental na segunda guerra para os americanos...”

Transcrição literal, momento da aula VI do professor Pedro, 17/08/2020

Aqui temos uma descrição minuciosa sobre a força militar alemã durante a Segunda Guerra Mundial. O Encouraçado Bismarck, cujo naufrágio, segundo a explicação do professor, só foi possível com outros cinco navios da força adversária, é caracterizado como um “monstro dos mares”. O Panzer, tanque de guerra alemão, recebe qualificação parecida.



Imagem 4 – “O Encouraçado Bismarck”, navio de guerra alemão usando durante a II Guerra Mundial



Imagem 5 – “Panzer”, tanque de guerra alemão usando durante a II Guerra Mundial

Podemos perceber que o professor está interessado em dimensionar, criar uma atmosfera que recupera o encontro entre os “monstros” de guerra e os seus rivais. Nesse sentido, entendo que tais investimentos revelam uma maneira particular de dar a ver o evento, dando a ele nuances que contribuem para a dimensão da gravidade e da força do que foi o expediente de guerra alemão sob o regime de Hitler.

No entanto, a despeito de toda grandiosidade dos seus equipamentos e preparo dos seus soldados, ainda assim a Inglaterra, com toda coragem, teria derrotado a Alemanha “NO AR”. Destaco o aumento do volume da voz do professor. Essa dinâmica parece revelar, ou destacar, quanto esta façanha é impressionante – e, em alguma medida, demonstra a satisfação pessoal do professor com a queda dos aviões alemães, apesar de toda sua “monstruosidade”. A modulação dessa voz, que se dirige às imagens e a partir delas descreve cenários de Guerra, parece estar querendo convencer os estudantes de uma certa “fragilidade” da Alemanha, embora estivesse, aparentemente, mais qualificada para a guerra.

Nesse caso, como os prédios que esmagam, temos agora os navios, tanques e aviões tornados “monstros” – que de forma ou de outra também assustam. O medo, portanto, é acionado mais uma vez como sentimento humano percebido pelos contemporâneos àquela realidade construída pelo professor.

Portanto, existe a criação de uma atmosfera parecida com aquela criada para falar do regime autoritário de Vargas, ao descrever e caracterizar objetos que, diante do outro, mostram a sua força. Nesses casos, entendo que as imagens são mobilizadas a partir do potencial que elas têm de evocar, mas também pelo potencial percebido por Pedro, que se apropriou delas para a sustentação dos seus argumentos. Isto é, o professor recupera as criações humanas, como o prédio, o navio ou os tanques, mas tece ainda considerações sobre elas, constituindo assim um mosaico estético, através das imagens, mas também da voz que se articula a elas – com toda expressividade contida na escolha de palavras, sua modulação e gradação. Existe aí, portanto, uma apropriação para os fins que pretende alcançar.

Quer dizer, existe um propósito argumentativo na escolha destes elementos, que coligam e estruturam a intencionalidade política e pedagógica de sua narrativa. De uma certa forma, evidenciam aspectos mobilizados pelo professor para convencer os seus estudantes, ou ainda, provocar uma crença na perspectiva sobre o passado que está construindo. É um mosaico estético não só pela dimensão performativa ou porque mobiliza produtos culturais ou artísticos, mas porque, através deles, operam na construção de uma determinada realidade – informada por esta intencionalidade política e pedagógica que quer dar contornos gráficos à perversidade do autoritarismo e da guerra. E diante dos quais Pedro parece assumir uma posição.

Sabemos que professores investem em diferentes formas de apresentação do passado, construindo perspectivas particulares sobre ele. Afinal, eles também assumem posicionamentos frente aos conteúdos curriculares e outros fatores que precisam dar conta no contexto das culturas escolares nas quais estão inseridos (BILLAN, 2018). Sendo assim,

acredito que esta apresentação ganha contornos mais definidos segundo a inserção nesta cultura, à perspectiva que assume sobre os seus estudantes, às suas próprias crenças e posicionamentos frente à realidade que percebem. A mobilização destes elementos, por sua vez, contribui para tal apresentação, na qual por vezes predomina a descrição, em outras a narração, mas que envolve diferentes quadros, processos, que se ligam tornando a narrativa significativa.

3.3 O mundo e aqueles que o tocaram antes de nós

Nas duas últimas seções, busquei descrever aulas do professor Pedro onde pude observar certo investimento na mobilização de elementos que parecem querer conferir visualidade ao passado. Tanto as imagens dos prédios quanto as imagens dos tanques, navios e aviões alemães, e as descrições a partir delas, recriam uma certa “atmosfera histórica” que os contemporâneos teriam vivido e experimentado. Nesse caso, o professor está apelando não somente para os fatos, mas também para as potenciais sensações e emoções que eles teriam sentido – como o medo, a coragem.

Para Merleau-Ponty (1999), o processo de inteligibilidade do mundo se inicia, primeiro, com o nosso corpo. É ele quem permite uma abertura original e o início do sistema de comunicação com o mundo exterior. Para o filósofo, a percepção é a atitude do corpo diante da presença de objetos e formas que estão no “mundo da vida”. Ou seja, a experiência da percepção passa, necessariamente, pela especificidade do encontro entre o corpo que percebe e a presença daquilo que é percebido. Tal pensamento, de base fenomenológica, compreende que é na interação intencional com os outros e os objetos que circundam a vida, o meio pelo qual forjamos e desenvolvemos formas de pensar e de conhecer.

Dessa forma, o corpo participa da totalidade do acontecimento e da instauração da percepção, pois é ele quem transforma os objetos do mundo em realidade vivida, percebida e, em algum nível, apreendida. A noção de “carne” é uma ideia latente na concepção filosófica de Merleau Ponty (2000), pois traduz a correspondência entre o que está dentro e o que está fora, ou seja, no mundo e em nós – no plano sensível e cognitivo – estabelecendo as relações de ajustes a partir da percepção do exterior pelo corpo.

É dessa forma que poderíamos nos tornar “ser”: a partir da relação com o outro, pois é através da percepção desse outro que iniciamos processos de inteligibilidade sobre o mundo – que começam, primeiramente, em sua percepção sensível. Sendo assim, o corpo é “ser-no-mundo” pois está sujeito a diferentes reformulações através do contato com outros tantos corpos e as subjetividades que carregam⁵⁰. Em Merleau Ponty,

Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é expressão segunda. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 3)

Isto porque, para o filósofo, os processos de sensibilidade e de significação caminham lado a lado. Nessa tradição filosófica, o “corpo” pode ser definido como uma estrutura que está presente em todas as nossas ações, e seus recursos sensoriais disponíveis, com o qual nos movemos em direção ao mundo. Nossa motricidade, portanto, não se trata apenas de um simples deslocamento, mas de uma maneira particular de “movência” em direção aos “outros”, que aparecem à medida que avançamos e, *intencionalmente*, os percebemos.

Afinal, a percepção está estritamente relacionada ao modo como nos “abrimos para” – para o outro, para o mundo e conseqüentemente para nós mesmos. Quer dizer, “aparecer no mundo” implica uma relação direta entre aquele que aparece e a pessoa que percebe. O mundo e seus objetos só existiriam à medida que avançássemos nossa percepção sobre eles, sempre em um exercício de alteridade, pois existimos com as nossas diferenças.

Nesse aspecto, quando a professora Fernanda mobiliza os estudantes a realizarem inscrições em cartolina, como nas sociedades ágrafas que realizavam inscrições na pedra, podemos perceber que o investimento em emular um certo modo de vida se interessa, também, pela criação de alteridade. Nesse caso, parece que para o ensino de História, recuperar a humanidade do outro passa também pelo modo como este outro será apresentado.

⁵⁰ Talvez seja possível relacionar esse pensamento às dimensões sociológicas e antropológicas que percebem os indivíduos e os grupos em suas teias de interdependência e alteridade (ELIAS, 1994; VELHO, 1999), assim como as perspectivas sociolinguísticas com as quais também pensamos esta tese. Na concepção de linguagem que mobilizamos, este “outro” também é acionado para a constituição dos textos e discursos, e se a aula de história detém forte relação com ela, então esse “outro” constituiria um fator fundamental para a construção narrativa em diferentes níveis. Em Bakhtin, a humanidade se faz não no indicativo de cada “eu”, mas na correspondência que estabelecemos com os outros, no modo como complementamos e somos complementados pelos outros.

Trata-se, portanto, de uma retomada do corpo como lugar primeiro dos processos de inteligibilidade, a partir de sua sensibilidade. Afirmar Merleau-Ponty:

Meu corpo é ao mesmo tempo vidente e visível. Ele, que olha todas as coisas, pode também se olhar, e reconhecer no que vê então o “outro lado” de seu poder vidente. Ele se vê vidente, ele se toca tocante, é visível e sensível para si mesmo. É um si, não por transparência, como o pensamento, que só pensa seja o que for assimilando-o, constituindo-o, transformando-o em pensamento - mas um si por confusão, por narcisismo, inerência daquele que vê ao que ele vê, daquele que toca ao que ele toca, do senciante ao sentido - um si que é tomado portanto entre as coisas, que tem uma face e um dorso, um passado e um futuro. (MERLEAU PONTY, 1964, p. 13, tradução do autor)⁵¹

Em diálogo com o que venho discutindo particularmente neste capítulo, me parece que entender os objetos, sujeitos e grupos da História em suas dimensões físicas, tem a ver com um modelo de inteligibilidade particular sobre eles. Quando professores investem nesse tipo de apresentação, buscam fornecer elementos que expliquem esse mundo a partir do modo como os sujeitos tocaram e foram tocados por ele: os objetos que criaram, as culturas em que viveram e as formas como conduziram e agiram dentro dela.

Acredito que essa discussão se mostra pertinente porque professores têm investido, em ampla medida, na construção de um “passado histórico” que busca evidenciar não somente as condições que tornaram a vida possível dentro dele, mas sobretudo como as conjunturas do passado também informam a nossa, no presente – e especialmente os seus limites para determinados grupos e segmentos.

Nesse aspecto, o filósofo francês remete à relação espaço-temporalidade como importante para a compreensão do mundo, à medida que o mundo que vemos hoje foi “tocado” por aqueles que vieram antes de nós. Ou seja, os “outros” interferiram neste mundo e contribuíram para a sua formulação, já que

Embora eu não esteja unida a essa unidade ou a esses outros que tocaram essa mesma superfície, ou que a estão tocando agora, ou que certamente vão tocá-la no futuro, esses momentos díspares, contudo, implicam um ao outro, estão ligados um com o outro, apesar de nunca serem sumarizados em uma unidade temporal ou conceitual na mente de alguma pessoa. (BUTLER, 2022, p. 69)

⁵¹ No original: « Lui qui regarde toutes choses, il peut aussi se regarder, et reconnaître dans ce qu'il voit alors l'« autre côté » de sa puissance voyante. Il se voit voyant, il se touche touchant, il est visible et sensible pour soi-même. C'est un soi, non par transparence, comme la pensée, qui ne pense quoi que ce soit qu'en l'assimilant, en le constituant, en le transformant en pensée - mais un soi par confusion, narcissisme, inhérence de celui qui voit à ce qu'il voit, de celui qui touche à ce qu'il touche, du sentant au senti - un soi donc qui est pris entre des choses, qui a une face et un dos, un passé et un avenir. »

Quer dizer, o mundo que tocamos é uma superfície que está sendo agora tocada por outros sujeitos, mas que também já foi tocado por outros, no passado. Nesse sentido, nossas ações neste mundo vão refletir sobre o outro, agora e no futuro, porque estamos conectados pelo mundo que habitamos - desafios de ordens ecológica e climática representam bem esta relação. Nesse sentido, trata-se de recuperar a ideia de que as vidas no mundo, em distintas temporalidades, conectam-se ao compartilharmos um mesmo espaço. Falamos da Terra e sua superfície tocante.

Nas aulas dos professores de História, a mobilização de estratégias que reforçam a visualidade e a percepção do passado, me parece, desejam atender à demanda de que, para entender o presente, precisamos nos conectar com o passado, com aquilo e aqueles que vieram antes de nós.

Quer dizer, ao lançar mão dessas abordagens, os professores parecem estar querendo dar a ver essa “superfície” que compartilhamos com os que vieram antes de nós e que compartilharemos com os que ainda virão, através do tempo. Temos aí, não podemos ignorar, uma relação com a dimensão pedagógica, tendo em vista que educar pressupõe inserir as novas gerações em determinados códigos culturais e em contato com aquilo que já fora sistematizado como conhecimento.

Através da apresentação deste mundo, fazer perceber que estamos mais conectados do que pode parecer. No próximo capítulo, buscarei demonstrar como os professores se sentem responsáveis por conectar os fios que conectam o passado e o presente, atribuindo tal tarefa como função precípua do ensino que realizam. Mas, nesse caso, gostaria de argumentar que antes desses fios serem conectados, eles precisam também serem vistos e percebidos – o que depende da carga de expressividade que cada professor confere à sua apresentação. Ainda como Merleau-Ponty,

É por isso que dizemos que a percepção da coisa nos é dada “em pessoa” ou “em carne e osso”. Antes de outrem, a coisa realiza este milagre da expressão: um interior que se revela exterior, uma significação que irrompe no mundo e aí se põe a existir, e que só se pode compreender plenamente procurando-a em seu lugar com o olhar. Assim, a coisa é o correlativo de meu corpo e, mais geralmente, de minha existência, da qual meu corpo é apenas a estrutura estabilizada, ela se constitui no poder de meu corpo sobre ela, ela não é em primeiro lugar uma significação para o entendimento, mas uma estrutura acessível à inspeção do corpo, e, se queremos descrever o real como ele nos aparece na experiência perceptiva nós o encontramos carregado de predicados antropológicos. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 429)

Reiterando a análise da aula do professor Pedro que constituiu o núcleo descritivo da primeira seção deste capítulo, é possível perceber que as imagens dos prédios mobilizadas por ele traduziriam o que seria o autoritarismo não somente pelo seu significado, mas também por aquilo que ele causa nas pessoas que viveram (ou vivem) sob este regime. Quer dizer, no encontro destas pessoas com esses objetos: pela percepção do prédio seria possível alcançar dimensões de uma dada realidade, um *esmagamento*.

3.3.1 Da percepção à atmosfera histórica: “testemunhas de substituição” do que aconteceu

Portanto, encarar como tais elementos figuram na reconstituição do passado realizada pelo professor é algo que não podemos perder de vista. Nos filmes e em outras mídias, o passado é construído a partir de um conjunto diverso de recursos tecnológicos e investimentos financeiros. Em sala de aula, professores e professoras possuem outros recursos, expertises e orientações. Trago este exemplo dos filmes porque eles, geralmente, detêm um compromisso em narrar um episódio muito específico, como uma história de amor ou a fuga de um soldado. Quer dizer, o evento muitas vezes funciona como um plano de fundo para ações de sujeitos, grupos, encenados por atores que os materializam em carne e osso – diante deles, os espectadores choram, riem, despertam uma miríade de emoções possíveis que a ficção seria capaz de provocar.

É claro que narrativas dos professores não podem, e não devem, ser comparadas com outras narrativas que circulam para o amplo público, mas, diante da profusão de mídias que se alimentam do passado, seria possível dizer que professores competem com elas também no nível daquilo que poderiam provocar ou reconstituir? Afinal, em que efeitos as narrativas de professores deveriam estar interessadas, sobretudo em momento de disputas sobre os sentidos do passado?

Ainda na chave dos filmes, o professor Pedro alude, em diversos momentos, a filmes que os alunos assistiram em suas aulas ou deveriam assistir por conta própria. Na aula anterior à minha inserção no campo, ele exibiu trechos do filme “O Triunfo da Vontade”, documentário de 1935 vinculado à campanha nazista de Adolph Hitler, ao qual faz referências em outras aulas. Pedro recorrentemente alude a este documentário, chamando a atenção para a construção de um Hitler grandioso, *de carne e osso*, que é aplaudido pelas multidões. Na aula V, ele pede que os estudantes assistam ao filme “Jojo Rabbit”, que representa o modo como o

nazismo enraizou-se na sociedade alemã, especialmente entre as crianças. Em outro momento, ele recomenda que os alunos assistam ao filme “O círculo de Fogo”, onde, como diz o professor, Hitler é apresentado em sua dimensão humana: um Hitler que vai ao banheiro, fica doente e, em seus anos finais, é questionado pelos aliados militares – diferente da perspectiva da obra “O Triunfo da Vontade”, que demonstra uma grandiosidade e um espectro quase sobre-humano do ditador.

Rocha (2022), em artigo recente, discutiu o impasse entre narrativas historiográficas, escolares e acadêmicas, e àquelas da ficção em relação à heroificação dos personagens históricos, especialmente a de D. Pedro I. Enquanto a primeira tem buscado construir outras imagens e lugares para os personagens históricos, para além das figuras de heróis, obras televisivas e midiáticas caminham em direção contrária daquilo que a historiografia tem questionado, insistindo na sua representação como herói nacional. Desse modo, constrói-se duas imagens, por vezes concorrentes, desse mesmo sujeito. A autora está interessada também naquilo que Anatol Rosenfeld (1976) identifica como característica da narrativa ficcional, em oposição à histórica: a primeira preocupa-se sobretudo com os processos dentro dos quais os sujeitos estão envolvidos, enquanto a segunda permite explorar aspectos subjetivos destes personagens, o que a História dificilmente poderia inferir. Sendo assim, a ficção acaba por revelar traços de uma “humanidade imaginada”, no sentido de que atribui aos personagens históricos características sobre suas personalidades, valores, comportamentos (ROCHA, 2022).

A ficção, inclusive, busca dar conta de uma caracterização desse personagem em sua corporalidade: como se movimenta, caminha pelos espaços ou articula as suas mãos, por exemplo. Desse modo, ao mobilizar os filmes, seus trechos ou se referir a eles como indicação para os alunos, parece que o professor está interessado na reconstrução de traços da personalidade de determinados personagens históricos que a História, de um modo geral, não reconstrói. Hitler, neste caso, não é bem um herói, mas os atributos de sua personalidade, contrapostas nos filmes aludidos, revelam diferentes aspectos que o tornam mais humano do que a imagem que o documentário “O Triunfo da Vontade” parece querer conferir. Quer dizer: Hitler também chorou, sentiu medo, foi ao banheiro... ou seja, a despeito de toda sua brutalidade, era da espécie humana.

Do mesmo modo, os filmes parecem ser exemplificativos da reconstrução de uma certa atmosfera histórica, paralela àquela que os sujeitos do passado teriam vivido – e na qual riram, choraram, tiveram medo... Portanto, parece existir, ainda, na mobilização destes distintos elementos que coligam e conferem expressividade à narrativa do professor, algo que

os filmes, ou a narrativa ficcional de um modo geral, estariam fazendo em relação aos personagens nos seus contextos. Afinal, remontando a outro momento da observação deste professor, já aludido neste capítulo, os soldados ingleses tiveram “coragem” em desafiar o arsenal de guerra alemão. Ora, o professor ressalta justamente a coragem dos soldados ingleses, mas não poderíamos dizer que o enfrentamento era mandatório, já que se tratava de uma guerra entre nações? De todo modo, acentua uma característica positiva, a de soldados corajosos, fornecendo à explicação atributos relacionados à personalidade humana. Como afirmou Walsh (1968), os historiadores estão menos interessados nos sentimentos individuais que levaram a determinada ação, materializada como fonte e sobre a qual se debruça, do que pelos processos e aos contextos que permitiram que tal ação fosse possível.

Portanto, parece haver dimensões particulares do passado, que os filmes contam e mostram, pelas quais professores parecem estar interessados. Entendo que não somente porque tais dimensões são capazes de atrair o interesse dos estudantes, mas porque eles ajudam a reconstituir e recuperar a distância entre o nosso tempo e aquele que é o tempo dos conteúdos curriculares – ainda que na injunção passado-presente. Quer dizer, parece ser uma demanda não somente da aprendizagem dos estudantes, que precisam ser “capturados” por uma aula mais dinâmica e sedutora, mas também pelos próprios professores na tarefa que lhes compete.

Portanto, esta discussão me leva a pensar que professores de história estão interessados em reconstruir um mundo, ou uma dada camada deste mundo, que possa ser *percebida* pelos estudantes. Essa percepção seria um caminho de construção de inteligibilidade sobre o passado, instando o corpo a percebê-lo como os contemporâneos, como se fossem, agora, *testemunhas de substituição* daquilo que aconteceu.

Ao redor do mundo, alguns empreendimentos museais investiram em uma reconstrução particular do passado na qual os espectadores seriam convocados a revisitar a história a partir das sensações que ela poderia provocar. É verdade que estas sensações estão baseadas sobretudo na memória daqueles que foram vítimas dos horrores do século XX, como o Holocausto, e menos na historiografia sobre elas. Talvez o exemplo mais emblemático, já apreciado por outros historiadores (HARTOG, 2020; DUSSEL, 2002), seja o Memorial do Holocausto, em Washington, inaugurado em 1993.

A disposição do acervo deste museu, autointitulado de “museu memorial”, foi planejado para que os visitantes, desde a entrada (na qual tiram os sapatos e sentem o frio do chão), percebessem a atmosfera do que as vítimas do holocausto teriam vivido,

transformando-os assim em espécies de “testemunhas oculares” ou “testemunhas de substituição” do que aconteceu:

A exposição reúne fotografias, filme e objetos, como outras tantas estratégias de apreensão do real. De fato, os organizadores do Museu pensaram que era importante mostrar objetos autênticos, presentes em sua materialidade, permitindo quase o contato físico [...] Quanto às fotografias, elas atestam que, tendo existido realmente, essas crianças, essas mulheres e esses homens deixaram de existir, maneira de tornar presente a ausência de todos esses rostos, cuja única demanda era a de viver. No seu conjunto, a pedagogia do Museu visa levar os visitantes, durante sua visita, a se identificarem com as vítimas; aliás, nos primeiros tempos, era distribuído, inclusive, a cada visitante, o fac-símile de uma carteira de identidade de um deportado, cujo percurso podia ser seguido pelo visitante. Para além dessa imersão na história e no Museu do Holocausto, a visita pretendia transformar cada visitante – cujo número se eleva a milhões – em uma testemunha delegada, uma testemunha de substituição, um *vicarious witness*. (HARTOG, 2020, p. 207)

As testemunhas de substituição seriam estes sujeitos que, imersos em uma atmosfera que recupera *o que teria sido*, alcançariam um tipo particular de inteligibilidade sobre o que está exposto. Quer dizer, esse tipo de empreendimento está interessado em fornecer uma forma de “memória corporal” sobre determinados eventos, como o Holocausto, concedendo “autoridade relativa” aos visitantes para falar do assunto, como àquela das próprias vítimas-testemunhas.

Digo relativa porque os próprios testemunhos são, em História, alvos da observação e análise crítica dos historiadores. Ou seja, a *testemunha de substituição* não é aquela pessoa que viveu o episódio quando ele aconteceu, mas aquela a quem uma determinada perspectiva sobre o passado foi, de alguma maneira, transmitida⁵² (HARTOG, 2020, p. 205).

⁵² Ines Dussel (2002), ao refletir sobre as pedagogias da transmissão da memória nacional no contexto argentino, também recorre ao caso do museu do Holocausto em busca de referencialidade. Para a historiadora, não somente neste caso em particular, mas em todas as formas de criação de passados, existe uma “pedagogia das exibições”: a arquivização, o modo como se conta um evento, o produz tanto quanto o registra. Os museus e aquilo que exibem são instituições culturais que produzem representações por meio da seleção de objetos, desenhos e pela própria arquitetura. No Memorial do Holocausto, a pesquisadora argentina chama atenção para a estetização do horror e seu apelo quase voyeurístico, justamente pelo convite metonímico que possui. No entanto, esse empreendimento, segundo a pesquisadora, não está tão interessado em uma “simpatia” com as vítimas do holocausto, já que a simpatia só poderia ser construída em relação ao mesmo e não à diferença. Então, a todo tempo, existe um esforço em posicionar o visitante em um capítulo nefasto da História, mas lembrando a ele que se trata de um simulacro: “en contraste, al colocarnos ‘demasiado cerca’ de lo Real (como disse Zizek, evita ese movimiento fácil y nos recuerda permanentemente la irreductible alteridade de la experiencia del outro” (DUSSEL, 2002, p. 91) Quer dizer, essa produção “demasiada de realidade” não poderia causar uma empatia justamente porque, diante dela, não nos reconheceríamos imediatamente – como o corpo não se reconhece nos objetos exteriores.

Nesse sentido, entendo que a mobilização e materiais que conferem expressividade à narrativa dos professores, da performance à exibição de imagens estáticas ou filmicas, parecem concorrer para a criação de uma *atmosfera histórica* na qual os estudantes poderiam, em algum nível, construir inteligibilidade sobre esse passado em construção pelo professor, com seus desejos e intenções. Ou seja, ao recorrer a esses recursos, como as imagens de Guerra (aqui entendidas como a mobilização de imagens fotográficas, mas também nos efeitos descritivos), estaria criando uma *atmosfera histórica* que emula sensações humanas experimentadas no passado, imaginando que os estudantes sejam capazes de *percebê-lo* de forma análoga àqueles que nele viveram.

3.4 A brutalidade norte-americana e os bolsonaristas brasileiros

O professor Pedro evoca a Guerra do Vietnã em dois momentos distintos no percurso das suas aulas: o primeiro é na aula VIII, quando vai tratar das tensões raciais nos EUA durante a Guerra Fria. Nela, a Guerra do Vietnã é aludida como resistência da população negra norte-americana, quando esta teria se dado conta de que habita em um país que lhes nega direitos, mas lhes manda lutar uma Guerra e defender a nação. “Uma guerra que não era deles”, como argumenta o professor.

Pedro, que antes de entrar nessa discussão estava abordando o Estado Novo de Vargas e a entrada do Brasil na II Guerra Mundial (aulas VI e VII respectivamente), se vê instado a tematizar as questões raciais a partir da figura/conteúdo curricular Guerra Fria, estabelecendo um desvio na organização curricular, cronologicamente organizado, e engendrando diferentes relações no tempo, da guerra de secessão aos dias atuais, assim como manifestações de racismo na sociedade brasileira. Nesse aspecto, temos, mais uma vez, fortes indícios do modo como questões prementes e controversas do tempo presente direcionam suas escolhas e funcionam como o elemento que coliga as temporalidades.

O segundo momento é na aula seguinte, a aula IX, onde explora a escalada de eventos que culminaram, em 1963, na morte do então presidente norte-americano John Kennedy. A Guerra do Vietnã é abordada como um dos degraus que teriam levado ao acirramento das tensões, decorrentes da Guerra. Destacarei, especialmente, este segundo momento.

Pedro inicia esta aula apresentando o assassinato de Kennedy e diz que, ao final, mostrará para a turma um vídeo do exato momento em que ele foi assassinado. O professor sinaliza: “preparem-se”. O “preparem-se” se refere às imagens chocantes da morte do então presidente norte-americano. Mas, na verdade, toda a aula parece ser uma preparação para este momento. Apresentando, portanto, as etapas da sua exposição e destacando o seu clímax. Ele explica que, naquela época, os americanos imaginavam que o assassinato tinha sido promovido pela URSS, mas que isso não foi comprovado, criando então o ambiente de expectativa e tensão sobre o fato anunciado.

O professor diz que, ao abordar a “escalada” de eventos a partir dos tais degraus, será possível compreender, ao final, a motivação por detrás daquele assassinato: “eu vou tentar aqui fazer um elo com vocês, para que a gente possa ir escalando. A gente vai aqui escalando os momentos de tensão, entre estas duas superpotências até o seu ápice. Até o seu limite.” E assim, a partir da expectativa sobre o que teria de fato ocasionado a morte de Kennedy, aborda os eventos da Guerra Fria.

Três momentos constituem os degraus evocados por ele: 1) o início da Guerra em 1945; 2) a detonação da primeira bomba nuclear, pelos soviéticos, em 1949 (ele diz: “aqui a temperatura sobe um pouco”) e 3) o início da Guerra do Vietnã em 1955, o consequente desgaste e fracasso dos soldados norte-americanos. É sobre a Guerra do Vietnã e este fracasso que o professor mais se detém, fazendo apreciações e descrições minuciosas sobre o evento. Embora relativamente extenso, considero importante trazer uma transcrição literal de um desses momentos.

(...) Só que o Vietnã vai se mostrar o inferno para os EUA. Os americanos vão conhecer o pão que o Diabo amassou e cuspiu. No Vietnã. O Vietnã foi o caos para os americanos. O lugar é abafado, é quente pra cacete. Pra quem já foi, por exemplo, pra Manaus, Belém, dá pra ter a noção. É o caos. (...) Então os caras vão pra lá, calor infernal que eles não estão acostumados, uma paisagem que eles não conhecem nada ali, eles foram jogados no inferno. *Os tais 12 mil tomaram uma coça no Vietnã, e à medida que você vai tomando uma coça, tem que mandar mais gente, ******, já que começou, já que tá no inferno, abraça o capeta. E o couro vai comendo, e couro, couro, manda mais 5, come, come, manda mais 10. A parada foi tão bizarra... engraçado que, né, nos filmes os EUA ganham todas, né, Rambo, Braddock, nos filmes os americanos ganham fácil. Na vida real o negócio foi outra coisa, o negócio foi tão caótico, como eu to dizendo pra vocês. Morreu tanto americano que chegou um ponto que, o que acontece, os americanos criavam lá o acampamento, né, os americanos criavam lá o acampamento, os soldados, os vietcongues, que eram os soldados do Norte, eles ficavam na floresta, escondidos na mata, vigiando o acampamento. E aí quando algum soldado batia continência para algum outro, o que os vietcongues falavam? “Opa, aquele ali é o chefe.” Iam lá e matavam o cara. Você ve. Po. Alguém tá batendo continência pro outro. O outro é o alvo. (...) era tanta gente morrendo que chegou a ser proibido você bater continência para os

vietcongues não saberem quem era o líder... Eu falei uma vez aqui e vou repetir: os americanos apelidaram uma montanha, havia uma montanha lá no Vietnã, que eles apelidaram de Hamburgueville. Montanha do hamburger. Por que o nome era montanha do hamburger? *Porque era tanto soldado americano despedaçado, que não era morto assim morreu, não, era despedaçado mesmo. Porque você pisa numa mina, BUM!, cabou. Era tanto pedaço de carne, gente espalhada, que os soldados diziam assim, “ó, isso é a montanha do hamburger.* Então você imagina. Hamburguerville. A montanha do hamburger. Então foi um caos. E aí isso tem um impacto na sociedade americana. Por que quando os EUA mandam lá os 12 mil conselheiros, é óbvio que aquele americano conservador, que tem a bandeira dos EUA na varanda, a gente vê isso em filme, e aqui no Brasil tem um monte de gente que imita isso, *****, é patriota e bate continência pra bandeira de outro país. Mas vai entender, né. Mas tem lá aquele americano com a bandeira, que bota a mão no peito na hora do hino, um sujeito branco, cristão, quando cria-se a campanha para os americanos irem para a Guerra, esse cara tá cheio de orgulho, “vamos lá, vamos passar o rodo, vamos salvar o Vietnã do Sul das garras do Vietnã do Norte”. E aí quando o filho dele é convocado pra ir, é isso aí, “vamos lá, garoto, honra teu país”. Então a popularidade de Kennedy tá às alturas quando ele resolve mandar a galera pro Vietnã.. (...) só que aí quando esse mesmo sujeito conservador americano recebe uma carta dizendo que seu filho é um herói, deu a vida, primeiro que assim, a carta é igual pra todo mundo, né, então você não é especial. É a mesma carta pra todo mundo. A medalhinha também. Teu filho não é herói merda nenhuma, é a mesma medalha pra todo mundo. Aí você recebe a medalhinha, a carta de condolências, pêsames, e a bandeira americana dobradinha... aí a guerra não é tão legal mais. No começo era, “vamos matar amarelo”, mas aí quando seu filho morre, a coisa começa a dar uma mudada. A popularidade de Kennedy se abala cada vez que um americano morre. (...) E aí entra o movimento negro que a gente viu na aula passada. “Por que que eu vou? Por que que eu vou arriscar minha vida por um país que me trata mal? Engraçado, aí tem bebedouro pra branco e pra preto e eu não posso beber água em bebedouro de branco, mas eu posso xx a vida dele. Aí você começa ver que a popularidade do presidente se abala, porque tem um monte de americano morrendo, tem o movimento negro dizendo “vamos ***** nenhuma, a gente não tem nenhum motivo pra ir, nenhum”, e aí citei aqui na semana passada, repito, Cassius Kley, o maior boxeador de todos os tempos, peso pesado, em todas as categorias, mas ele, Cassius Kley, já era campeão de boxe, recebeu uma cartinha “você foi convocado para ir para guerra”, e ele falou, “não vou, não vou pra essa merda, não”. Ele já era uma lenda. Foi preso, perdeu o título de campeão de boxe e na cadeia aprendeu sobre o islamismo, se apaixonou pela religião muçulmana, e na cadeia se converteu à religião muçulmana. E automaticamente mudou de nome. Cassius kley é o nome cristão, como ele se tornou islâmico passou a se chamar Mohamed Ali. Então Mohamed “Alí”, como a gente chama, ou Mohamed Ali, maior boxeador da história do esporte, foi preso porque não quis ir pra guerra do Vietnã, e não foi, como muitos pretos americanos não foram. Com razão. E tem o movimento negro dizendo “não vamos”. Aí você fala, “então professor, nenhum preto foi?”. Não, calma. Muitos foram e morreram, mas aí você começa a ter a pressão importante para não ir, inclusive com pessoas importantes e famosas, como Mohamed Ali, dizendo “não vou”. Inclusive depois ele foi solto e ganhou o título de novo e voltou a ser campeão mundial de boxe. Não deram não, ele ganhou. Lutou de novo e ganhou. Então você tem esse movimento, tem outro movimento social importante, o movimento hippie “paz e amor”, “faça amor, não faça Guerra”, então você tem um movimento pacifista indo contra a Guerra.

Na transcrição acima, temos uma detalhada descrição do que teria sido a experiência dos soldados, sobretudo norte-americanos, na Guerra do Vietnã. Mais do que somente narrar, o professor descreve o que teria passado, destacando o horror enfrentado por um exército despreparado, em território desconhecido. É com a ajuda desta descrição que o professor chega ao argumento de que a sociedade norte-americana começou a questionar o envolvimento do país na Guerra, diminuindo a popularidade do presidente Kennedy, assassinado por um compatriota. Ao mesmo tempo, temos uma construção compreensiva do fato de que parte da população negra recusou-se a lutar na Guerra, apresentando a experiência de grupos e a de um sujeito.

Desse modo, o professor parece estar apresentando aos estudantes que a população negra não via legitimidade naquela luta a que estavam designados, mas, sobretudo, não viam por que deveriam defender uma nação que lhes negava direitos (ele destaca, por exemplo, o fato de haver bebedouros distintos para pessoas negras e brancas naquele contexto histórico). Voltarei a analisar momentos dessa aula no próximo capítulo, quando estou interessado na análise mais minuciosa sobre o que estou chamando de “intencionalidade política” no ensino de História.

Por ora, me pergunto: o que vale a estratégia de dizer que “era tanto soldado americano despedaçado, que não era morto assim, morreu, não, era despedaçado mesmo?” Me parece que esta estratégia está relacionada às discussões desenvolvidas ao longo deste capítulo, de *dar a ver* o passado em sua dimensão corpórea, buscando recuperá-lo e posicionar os estudantes diante dele. Gostaria, entretanto, de acrescentar outro elemento a esta discussão: ao acentuar a visualidade da Guerra, o professor busca aquilo que ela tem de mais dolorosa, para reforçar os motivos que teriam levado os brancos, nacionalistas norte-americanos, a desconfiarem da tática do então presidente. Os filhos desta nação não eram simplesmente mortos pelos vietcongues, mas despedaçados por eles. Quer dizer, há uma ênfase descritiva atuando dentro da estrutura narrativa elaborada pelo professor.

O historiador Reinhart Koselleck (2015) argumenta que estruturas só podem ser descritas enquanto os eventos só podem ser narrados. Os eventos destacam os sujeitos que atuam em determinada contingência e, portanto, refere-se a um acontecimento único e irrepetível. Entretanto, considera também um mínimo de “antes e depois” que a dinâmica narrativa poderia concatenar, à medida que insere o evento em uma dinâmica temporal.

Por outro lado, as estruturas só podem ser descritas por que elas não existem em uma “materialidade”, mas constitui-se por uma série de repetições e disjunções percebidas ao longo do tempo, de forma quase abstrata, que depende de um potencial analítico-descritivo

para que seja alcançada. Portanto, a descrição daria a ver o que a análise de uma estrutura busca compreender, ou seja, materializa o objeto através do recurso descritivo. Nesse caso, a “Guerra do Vietnã” não é um evento isolado para o professor, justamente porque ele está interessado em desvelar uma “estrutura” sobre a perversidade do Estado norte-americano, assim como do racismo que estaria estruturando as relações nesse país⁵³.

No entanto, embora o professor faça essa descrição com ares de tragédia e aparentemente dolorosa, não estou convencido de que ela visa necessariamente a alteridade com os soldados norte-americanos. Esta vulgarização, sobretudo ao dizer que a pilha de corpos foi nomeada como “montanha de hambúrguer”, soa tão estrambólica que a realidade descrita ganha ares anedóticos, senão cômicos. E não podemos nos esquecer que soldados do Vietnã do Sul também lutaram ao lado dos soldados americanos na Guerra contra a expansão do Vietnã do Norte, comunista.

Quando avança na explicação sobre a Guerra do Vietnã e a resposta norte-americana às sucessivas derrotas que vinham enfrentando, Pedro afirma: “Os americanos decidem apelar da forma mais vil e covarde possível. Os americanos vão despejar toneladas de bomba no Vietnã”. Nesse momento, o professor atribui um juízo de valor e, portanto, humano, à estratégia americana: vil. E prossegue, simulando um diálogo entre militares de diferentes patentes: – *Comandante, você vai matar criança...* Que teria respondido: – *****; *vamos jogar*.

Ao fim deste diálogo, em que retoma a morte de crianças por soldados norte-americanos, diz: “É pra esse país, que jogou bomba em bebê, que tem gente que bate continência hoje”. Quer dizer, neste momento, revela a dimensão “estrutural” a que me referi anteriormente. Parece, portanto, que está buscando construir argumentos que caminham em direção ao fato de que não podemos admitir uma sujeição ou simpatia ao estado norte-americano no tempo presente.

O professor, nesse momento, deixa flagrar um posicionamento seu a respeito do modo como, hoje, brasileiros batem continência para os EUA. Um Estado que, no passado, despejou bombas em crianças. Embora não se trate de uma analogia, acredito ser possível retomar as considerações de Monteiro (2005) sobre a mobilização de analogias em aulas de História. Ao mobilizá-las, corre-se o risco de serem prejudiciais ao ensino de História, no sentido de ruir o significado particular daquilo que é o objeto do estudo do passado. Ou seja, ainda que

⁵³ Para o leitor interessado, esta discussão está presente no sétimo capítulo do livro “Futuro Passado – Contribuição à semântica dos tempos históricos”, intitulado “Representação, evento e estrutura”, referenciado nesta tese (KOSELLECK, 2015).

possamos identificar na História e no seu ensino a possibilidade de compreendermos a vida social, não podemos deixar de considerar que determinadas aproximações podem acabar atenuando a compreensão particular sobre determinados eventos.

De acordo com Daniel Pinha, o “tempo presente” em aulas de História pode se tornar um desafio caso ele não esteja comprometido com a demarcação das diferenças entre as temporalidades. Para Pinha (2017, p. 3), “a apreensão do *passado como diferença* está no cerne da conformação da história como área do conhecimento, pois é ela que permite a experiência do *descentramento* – a saída do próprio centro de produção de sentido”, e, assim, a história se faria como possibilidade de “descoberta do novo”.

Nesse caso, o professor não está buscando necessariamente as semelhanças entre os dois tempos, mas parece construir uma imagem para os EUA, na atualidade, por suas escolhas em um evento do passado. Assim, encontra uma forma de tematizar a crise democrática no Brasil, das aproximações bolsonaristas com o então governo trumpista, a partir da crueldade do exército americano no contexto da Guerra do Vietnã. Quer dizer, mobilizado por questões urgentes na vida contemporânea, especialmente em relação à fragilização da democracia brasileira diante da aproximação do então presidente Jair Bolsonaro com Donald Trump, o republicano que em 2020 foi derrotado pelo democrata Joe Biden.

Nesse íterim, O professor menciona “Forrest Gump” como um filme que os alunos deveriam assistir, especificamente a passagem em que o protagonista se encontra em meio à Guerra do Vietnã e recebe a mensagem de que “vai chover bomba”. Ele está falando exatamente desse aspecto: os norte-americanos foram “covardes” ao ponto de jogarem bombas e avisar, alguns minutos, que elas estavam prestes a cair. Ele diz que não era uma bomba simples, mas de napalm, “uma bomba incendiária”. A falta de humanidade dos norte-americanos é acentuada pelo fato de que as bombas foram jogadas sobre crianças. E então, apresenta a clássica fotografia do evento, sobre a qual afirma: “foi considerada a imagem do século X.” E assegura que o que eles verão agora é “uma cena absurda”.



Imagem 6 – Fotografia de crianças vietnamitas, e uma menina ao centro, fugindo após bombardeio da vila onde moravam (fotografia de 08/06/1972)

Ele aponta o cursor do mouse para a criança nua, no centro da imagem, e diz que ela não pode fechar os braços porque está repleta de napalm. O professor repete, e acrescenta descrições que conferem ainda mais expressividade à brutalidade norte-americana: “esse país para qual batem continência hoje, jogou bomba em criança. O napalm nada mais é que gasolina. Mas não é gasolina líquida, é gasolina em gel. Se ela pega em você, ela fica te queimando e não dá pra arrancar. Você tem que arrancar a pele junto”.

Na sequência, Pedro reforça que mesmo depois desse “ataque covarde”, os EUA ainda perderam a Guerra – como quando, na aula VI, diz que, apesar da sua monstruosidade, os aviões alemães foram derrotados pelos ingleses durante a II Guerra Mundial, parece demonstrar certa satisfação e um posicionamento diante do que está apresentando. Mas um posicionamento que, acredito, relaciona-se com aquilo que fora apresentado no capítulo anterior: um avanço da extrema direita e seus projetos, representados pelas figuras expoentes de Trump e Bolsonaro.

Ou seja, mesmo diante de um conteúdo curricular aparentemente sem muita relação com as questões que tangenciam a vida de brasileiros e brasileiras na contemporaneidade, a Guerra do Vietnã, faz dos ataques à democracia (representados aí pelos “brasileiros de verde e amarelo”) o elemento com o qual costura os fios entre os tempos. Nesse sentido, é possível

dizer que o professor em alguma medida parece estar tentando argumentar que tais brasileiros, hoje, compactuam com tais crimes contra a humanidade? Especificamente contra crianças? E, assim, revelando certa “perversão” deste segmento, tendo em vista todo seu investimento para conferir contornos tão gráficos ao fatídico evento? Nesse caso, corroboro a descrição feita pelo professor como elemento que confere, justamente, uma estrutura, uma duração no tempo.

No desenvolver da sua explicação, Pedro recupera uma outra imagem do conflito e diz que, particularmente, a considera “chocante”. Antes, ele diz que embora vá mostrar a fotografia, a aula não é um programa de polícia como o programa do jornalista Datena exibido em rede nacional, criticado pelo sensacionalismo das notícias sobre a violência no Estado do Rio de Janeiro. Mas, mais uma vez, argumenta que a apresentação da imagem é para que os alunos reflitam sobre o país para o qual batem continência. No entanto, nesse momento, percebe um possível equívoco e rapidamente se corrige: “não que vocês façam isso”. De todo modo, pondera, nesse momento, sobre a possibilidade de sua aula ser considerada como “sensacionalista”. Talvez por mim.

Quando diz “não que vocês façam isso”, ainda que possamos dizer que este “vocês” seja um interlocutor retórico, talvez seja possível inferir que o professor está projetando sobre os estudantes a imagem das pessoas que naquele momento referiam-se aos Estados Unidos, sob a presidência de Trump, como modelo de nação. Pessoas a quem ele desejava convencer sobre a desumanidade e as contradições de um país que se considera “a maior democracia do mundo”, como ele mesmo afirma. Mas não eram exatamente os bolsonaristas “de verdade amarelo”, que batem continência para os EUA, que constituíam seu auditório. Mas estudantes, com pertencimentos políticos e ideológicos os mais diversos. Nesse sentido, o professor parece estar assumindo um compromisso com os debates candentes a respeito da fragilização da democracia brasileira, à medida que incorpora tal dimensão como ideia-força do seu argumento. Como aludido anteriormente: atualizando determinados textos circulantes no debate público, respondendo-os.

Ele pede então que os alunos retirem as crianças pequenas de perto, como quem constrói um preâmbulo que indica a brutalidade da imagem que vai exibir:



Imagem 7 – Fotografia do massacre na cidade de My Lai, Vietnã, em março de 1968.

Ele exhibe então a imagem acima, uma fotografia de corpos jogados na rua, após um ataque na cidade de My Lai, e descreve: “bebês de meses, crianças...”. Com esta imagem e o diálogo que estabelece com ela, imagem, em alguma medida ilustra o que os soldados americanos fizeram no Vietnã, em “uma guerra onde o governo (norte-americano) não tinha nada a ver com aquilo”. Mais uma vez, a repetição, que não deixa mais dúvidas sobre a “estrutura” perversa que Pedro quer desvelar: “esse é o país que tem gente na internet que diz que os americanos são *****”.

A imagem da *montanha de hamburguer*, descrita, parece não ter a intenção de comover tanto quanto as imagens fotográficas mobilizadas pelo professor. Ele mesmo afirma que, particularmente, acha chocante a imagem da criança coberta por napalm. E pede aos alunos para tirarem as crianças pequenas de perto ao mostrar a imagem do extermínio.

Quer dizer, parece haver uma comoção maior com a tragédia que se abateu sobre os corpos vietnamitas do que aquela que se fez sobre os soldados norte-americanos e aliados capitalistas (embora o professor não inclua estes últimos). Há, portanto, uma avaliação moral sobre os efeitos das táticas de guerra entre os dois grupos, corroborando, mais uma vez, a ideia de que tais imagens (seja nas fotografias ou nas descrições) são mobilizadas em favor do argumento que Pedro está buscando construir – que poderia ser resumido em: o absurdo de, hoje, termos brasileiros e brasileiras que de alguma maneira são condescendentes, e admiradores, de um país que acometeu verdadeiras tragédias sobre povos, sobre crianças...

Com efeito, entendo que a mobilização dessas imagens na aula de Pedro contribui para a construção de uma atmosfera que remonta ao horror da guerra e, especialmente, da morte. Contribui porque a imagem não é um recurso isolado, mas se insere no conjunto de escolhas, éticas, políticas e estéticas, realizadas pelo professor na composição da intriga que permeia sua narrativa. Ou seja, os alunos não contemplam em silêncio aquela imagem, pois há uma voz que dialoga com elas, além de estarem relacionadas a outros materiais que contribuem para contar aquela história e chegar aonde o professor deseja chegar. Esse percurso é permeado por tais elementos expressivos, seja a descrição minuciosa, as fotografias ou a interação entre ambos.

Indo adiante na descrição da aula do professor, ele chega, por fim, ao vídeo do assassinato de Kennedy, depois de procurar no Youtube e ter certa dificuldade de encontrá-lo.

Vocês viram a cena. O cara chegou vivo ao hospital? A cena ali... Bom, não sei se vocês ouviram, mas tem um disparo antes daquele disparo visível. Tem aquele disparo que é visível, mas antes tem um tiro. Tem um “pah”. O primeiro tiro pega de raspão. John Kennedy sente a queimadura. Jaqueline não percebe nada. (...) A diferença entre o primeiro tiro e o último foi de 7 segundos. (...) Vocês vão ver agora... Ah, antes de continuar, ela se vira pra mala do carro, repara o que ela tá fazendo, ela (Jackeline Kennedy) tá catando o pedaço da cabeça dele que despedaçou ali... você vê que no desespero a pessoa nem raciocina. (...) Ele já tá com a mão no pescoço, a cabeça dele tomba.

Transcrição literal, momento da aula IX do professor Pedro, 21/09/2020

Enfim, após o encontrar e exibir aos estudantes, tece ainda alguns comentários sobre a investigação inconclusiva do assassinato. Mas afirma que agora, em 2020, o caso poderá ser reavaliado pelos historiadores, como ele e eu, já que os arquivos foram abertos e poderíamos realizar outras inquirições aos documentos. Chamo a atenção para a construção dessa narrativa que, mais uma vez, descreve uma imagem trágica com ares de banalidade: “ela (Jackeline Kennedy) tá catando o pedaço da cabeça dele que despedaçou ali...”.

Na aula anterior (aula VII), quando abordou a luta pelos direitos civis da população negra norte-americana, o professor mobilizou um conjunto amplo de materiais, como música e filmes. Nesta aula, também podemos ver o acionamento de diferentes recursos, como descrições minuciosas e alterações na modulação da sua voz, assim como fotografias que compõem o que estou buscando chamar de *mosaico estético*.

Ele termina a aula VII com imagens de uma manifestação promovida pela Ku Kluk Klan, com homens vestidos com túnicas brancas e segurando a tocha que caracteriza o movimento supremacista. O professor diz que os alunos ficam rindo *kkk*, mas que KKK

significa Ku Klux Klan, e explica o seu teor racista. O aluno Luiz Felipe escreve no chat “geral agora vai parar de rir assim.”. Parece, portanto, que os estudantes estão sendo sensibilizados pelo argumento do professor, que lança mão de diferentes estratégias para construí-lo, incluindo as emoções.

Isto é curioso porque, o auditório de Pedro parece, em alguma medida, estar mais alinhado às concepções do professor sobre a vida política. Em certo ponto, até rejeitam o que os grupos conservadores e a extrema direita têm defendido, à medida que ecoam o que está sendo dito por ele. Mas, ainda assim, o professor parece estar diante de uma platéia que precisa ser convencida das nefastas consequências de uma extrema direita conservadora e radical. Por vezes, como se os estudantes fossem eles mesmos seguidores dela.

Adiante, ainda menciona que os alunos devem assistir ao filme “Infiltrados na Klan” – o aluno Warley já havia assistido e comenta: “filme bom demais”. O que indica, outra vez, que o professor tem a sua frente estudantes que em alguma medida dialogam com suas preferências culturais, mas também suas posições éticas e políticas, tendo em vista como esse filme denuncia o racismo velado norte-americano. O professor exibe um vídeo de uma contra manifestação àquela da kkk, em Charlottesville, onde grupos ligados ao movimento Black Lives Matter foram às ruas em reação aos movimentos de extrema-direita. O vídeo mostra um carro, dirigido por um homem branco, passando por cima dos manifestantes, em sua maioria negros. A aluna Isabela, no chat, reage: “muito pesado, Pedro”. Nesse dia, registrei em diário de campo que o professor estava com os estudantes há mais de duas horas e que todos que entraram no início permaneceram até o fim.

Trouxe este exemplo como tentativa de contrastar o posicionamento do professor na abordagem entre diferentes grupos. Quer dizer, existe uma escolha na maneira como aborda a morte dos soldados norte-americanos e do presidente John Kennedy que contrasta com a morte dos civis vietnamitas e os envolvidos no movimento Black Lives Matter nos EUA. Os primeiros são abordados de uma maneira mais fria, especialmente a partir das considerações do docente sobre eles, enquanto sobre os segundos são feitas considerações mais sensíveis, ainda que a partir de imagens tão “chocantes”.

A filósofa Susan Sontag (2021), a partir da proliferação de imagens de guerra emergidas no contexto da Guerra do Vietnã – a primeira guerra televisionada – discutiu a respeito de como tal profusão pode gerar certo *voyeurismo* e dessensibilização para o horror da Guerra. Se por um lado tais imagens querem atestar a facticidade do evento, por outro podem acabar por dirimir seus efeitos.

Como apresentei no capítulo anterior, a professora Vanessa expõe que já presenciou parte de seus estudantes, que constituía uma “célula olavista”, pedindo que mais relatos de tortura fossem apresentados, revelando assim uma espécie de “voyeurismo” que atenua a denúncia muitas vezes pretendida com a mobilização dessas imagens. De acordo com Sontag,

A foto de horror que se tornou símbolo da Guerra do Vietnã, tirada em 1972 por Huynh Cong Ut, de crianças a correr por uma estrada e gritar de dor, em fuga de uma aldeia que acabara de ser arrasada por bombas de Napalm americanas, pertence ao reino das fotos que não podem, em hipótese alguma, ser posadas. [...] Uma parte da explicação para isso pode estar na circunstância de que, no Vietnã, a televisão tornou-se o meio de comunicação supremo no que tange a mostrar imagens de guerra, e o intrépido fotógrafo solitário com sua Leica ou sua Nikon na mão, trabalhando boa parte do tempo fora de vista, tinha agora de competir com a proximidade das equipes de tevê e aturar sua presença: o testemunho de guerra, hoje, quase nunca é uma aventura solitária. (SONTAG, 2021, p. 51)

Uma imagem que está *no reino das fotos que não podem, em hipótese alguma, ser posadas* contrasta às imagens de Guerra construídas ao longo do século XIX e na primeira metade do século XX, em que os fotógrafos forjavam determinadas situações em busca de convencimento. Para Sontag, existe uma questão ética em torno destas imagens, já que elas representam pessoas em seus contextos reais, que possuem famílias, amigos e outras tantas relações.

Em relato trazido em sua dissertação de mestrado, defendida no Mestrado Profissional em História (Prof. História), o pesquisador e professor do ensino básico Hugo Monção Rosa e Silva (2018) diz que, ao exibir a imagem das crianças vítimas de napalm em uma de suas aulas, notou que seus alunos começaram a rir, pois o que viram na imagem foi apenas uma criança correndo, chorando e nua. Diante desta reação inesperada, o professor precisou descrever que se tratava de crianças vítimas de um atentado. Quando o cenário foi elucidado, de que elas foram queimadas por bombas de napalm, os estudantes reagiram à fotografia de outra forma, agora mais sensibilizados pelo horror capturado.

Este relato me ajuda a compreender que a imagem, no ensino de história, não fala por si, ou, pelo menos, não fala necessariamente aquilo que o professor deseja anunciar. Ou seja, nosso olhar é informado não só pela imagem que vemos, mas por um repertório de leitura e compreensão do mundo. Como bem apresentou Rocha (2009), a aula de História é forjada no encontro e tensionamento entre as diferentes “bagagens” dos sujeitos que as constituem. Ou seja, estudantes e professores possuem maneiras específicas de encarar a realidade, construindo diferentes leituras sobre o mundo que por vezes podem se chocar. Como no caso

das dissonâncias cognitivas apresentadas no capítulo anterior, onde explorei como concepções diferentes a respeito da vida podem colidir em aulas de História e mesmo interferir nas abordagens docentes.

Na análise aqui empreendida, parece que o professor Pedro está anunciando aquilo que espera que seus estudantes sintam com as imagens, ao se referir a elas como “chocantes” ou ao pedir que retirem as crianças do ambiente. Quer dizer, estes preâmbulos parecem adiantar a reação esperada: de choque, comoção... O que, por sua vez, concorre para o argumento em sustentação pelo professor a respeito da brutalidade norte-americana.

Em diálogo com Sontag, acredito ser interessante nos perguntarmos sobre os limites éticos na mobilização de tais imagens no ensino de História, sobretudo quando reverberam as dores de sujeitos e populações para as quais tais passados traumáticos ainda podem se fazer sentir. Retomando aquilo que nos alertou Todorov (1990, precisamos nos atentar sobre como determinados eventos do passado podem acender traumas e dores de sujeitos e grupos, traumas e dores que, eventualmente, podem estar lutando para superar. Mas, nesse caso específico, longe das imagens como fontes documentais com as quais eventualmente poderia erigir o processo explicativo próprio da História, Pedro parece estar interessado em determinada “catarse” potencializada pela tragédia⁵⁴. Como afirma Butler,

Antes disso, em uma ocasião de grande perda ou destruição de uma coisa ou pessoa valiosa – ou, talvez, de forma mais precisa, de algum valor que eles sustentem -, o trágico emerge não apenas como luto pelo que foi perdido, mas também como choque ou aturdimento de que esse é o tipo de mundo em que um evento como esse pode acontecer. (BUTLER, 2022, p.55)

Quer dizer, parece que o professor está interessado não somente na explicação sobre os eventos históricos, mas seu investimento também revela sua indignação frente ao absurdo. “Que tipo de mundo em que um evento como esse pode acontecer?” aproxima-se de “que tipo de país é este que faz com que uma coisa como essa aconteça?”. E assim, como os estudantes, mas não que eles façam isso, poderiam bater continência para os EUA? Como afirma Pinha (2017)

⁵⁴ Na Poética de Aristóteles (2017), a “catarse” é experimentada na tragédia, quando os espectadores sentem uma profunda libertação dos seus sentimentos mais profundos à medida que se deparam com a encenação trágica. Através dela os espectadores seriam levados a refletirem sobre questões humanas a partir do sofrimento, levando a uma certa “purificação emocional”. Em uma Grécia envolvida em inúmeras guerras e catástrofes, a tragédia funciona como forma de liberação deste impulso de guerrear. No entanto, a obra de Aristóteles tem sido interpretada da perspectiva da estratificação/racionalidade das emoções, uma vez que tal estrutura e ambiência cênica acaba por conformá-las. Em Aristóteles, o conceito de *mimesis* significa o perfeito equilíbrio entre a *poiesis*, produção da obra, e a *aísthesis*, à recepção dessa obra. Ou seja, cada obra é criada mobilizando reações e emoções específicas. A tragédia, portanto, para a liberação catártica de um homem envolvido em diferentes conflitos, através de encenações trágicas que trazem à tona a dimensão do horror e da barbaridade que as tangenciam.

O uso da história para a formação de cidadãos na vida política sempre esteve presente e orientou a constituição da história como campo acadêmico-disciplinar e matéria passível de ser ensinada a um auditório mais ampliado de ouvintes e leitores não-eruditos – caso da aula de história na escola. (...) Compreende-se, deste modo, a história ensinada como parte de um processo mais amplo na formação dos sujeitos, em que os professores de história assumem um compromisso com o presente e uma responsabilidade política diante do público para o qual se direciona a tarefa formadora. (PINHA, 2017, p. 108)

Assim, entendo ser possível dizer que, nas aulas que ora descrevo, tais compromissos acabam ganhando centralidade nas escolhas docentes. Quer dizer, este compromisso com a democracia brasileira e seus entraves, assim como os limites impostos à vida de certas populações no presente (dentre os quais os próprios estudantes são representados). E, por isso, acredito ser possível justificar seu expressivo investimento em uma “conscientização política dos estudantes”, no sentido de que não devem compartilhar uma aversão total à política partidária, encarando todos os políticos como corruptos, já que “dois corpos não ocupam o mesmo lugar no espaço” e, se eles não escolherem aqueles que os representem, continuariam alijados dos direitos históricos a que estariam sendo negados. Esta fala encontra-se na aula IX, a respeito do governo de Juscelino Kubitschek, onde compartilha uma imagem do Palácio da Alvorada e afirma que aquele prédio, a despeito de todos os eventuais problemas na política brasileira, representa a democracia que determinados grupos têm feito ruir.

Portanto, ao escolher diferentes materiais e elementos que conferem expressividade à narrativa (que por vezes ganham contornos descritivos), este professor escolhe uma forma específica de dar a ver o passado histórico, na sua relação contingencial com o presente, revelando escolhas éticas e políticas. Quer dizer, a mobilização destes materiais e a forma como são mobilizados representam um desejo do professor em construir um sentido para este passado, mas um sentido que é histórico e politicamente posicionado – no qual a dor de uns, e suas vidas, parece valer mais que a de outros. Este mosaico estético, portanto, constrói realidades e dá a ver determinados mundos e eventos, e o que estariam sendo suas continuidades (como na perversidade não superada dos Estados Unidos), ao mesmo tempo em que posiciona sujeitos e personagens dentro deles.

Esta aproximação com as discussões acerca do tempo presente, e dos compromissos assumidos pelos professores em relação aos seus estudantes, muitas vezes representados por eles como aqueles que estão sofrendo as injustiças de uma vida social fraturada, é o que buscarei enfrentar no próximo e último capítulo desta tese.

4. INTENCIONALIDADE POLÍTICA

Neste capítulo, estou interessado em analisar a dimensão política no ensino de História, a partir de dois caminhos: 1) pelos sentidos atribuídos pelos professores à História e à docência em História e 2) pelos materiais e elementos que conferem expressividade à narrativa que estão construindo em sala de aula.

A aposta que faço é a de que tais sentidos e elementos expressivos, que venho descrevendo e analisando ao longo de toda esta tese, estão relacionados aos projetos que professores de História tecem com seus estudantes, almejando a construção de outras formas de existir. Como se, de alguma maneira, atribuíssem ao ensino de História certa forma de compreensão das injustiças sociais que delimitam os espaços de experiências dos estudantes e, conseqüentemente, desejando provocar fissuras na realidade em que vivem. Almejam, portanto, que os estudantes tenham horizontes de expectativas diferentes dos seus espaços de experiência historicamente percebidos.

No primeiro momento, buscarei subsídios para sustentar que este enfrentamento está relacionado ao que podemos chamar de “temas socialmente vivos” ou “temas sensíveis”, e dependem fortemente dos sentidos predominantemente atribuídos por professores. Isto é, depende também do modo como os sujeitos de uma determinada realidade sociocultural, dentre os quais professores e estudantes, percebem ou não as injustiças como processos históricos, presentes naquilo que ensinam e estudam (e, portanto, aquilo que reverbera no cotidiano faz parte do conhecimento histórico a ser transmitido). Neste sentido, tais questões tangenciam especialmente a vida de grupos historicamente subalternizados ou minorizados – grupos aos quais os estudantes pertenceriam, segundo dados empíricos e representações que professores fazem deles.

No segundo momento, apresentarei cenas observadas durante o campo, em que identifico a intencionalidade política tal como estou encarando nesta tese, com suas potencialidades e dilemas. Nesta seção, explicarei com mais profundidade a noção de política adotada e reitero porque me parece mais adequado falar de sua intencionalidade antes de sua efetivação, tendo em vista a construção metodológica e empírica desta tese, que privilegia as

práticas e as intencionalidades dos professores⁵⁵ – ainda que sem esquecer da relação dialógica que estabelecem com os estudantes e as referenciais culturais que os informam.

4.1 Quais sentidos professores atribuem à História e ao seu ensino?

Instado pelo modo como professores de História investem na mobilização de diferentes materiais e mediações didáticas para flagrar e denunciar injustiças que permeiam a vida de determinados grupos no presente, busquei constituir evidências que pudessem me ajudar a desenvolver o seguinte argumento: a particularidade de um ensino de História com intenção de fissurar realidades – sobretudo a supostamente vivida pelos estudantes – está no sentido que atribuem à História e o seu ensino. Isto é, estes investimentos estariam relacionados a determinada maneira de compreensão temporal, como se a apresentação e análise dos eventos e processos do passado, que culminaram na vida no presente, pudessem conferir inteligibilidade e subsídios para construção de outras realidades a partir das suas aulas.

Sendo assim, tal característica estaria imbricada na relação pessoal-profissional. Quer dizer, se assumimos como verdadeiro o axioma de António Nóvoa (1992), para quem o “professor é a pessoa: e uma parte importante da pessoa é o professor”, assim como a impossibilidade de separação do *eu pessoal* do *eu profissional*, tais investimentos poderiam ser justificados também pelo modo como construíram seus saberes no “mundo da vida”.

Inspirado pela perspectiva fenomenológica dos saberes docentes presente em Maurice Tardif (2017), concordo que os professores são sujeitos que em alguma medida estão no controle daquilo que ensinam, à medida que são capazes de justificar racionalmente porque fazem o que fazem. Para o pesquisador canadense, a noção de “saberes docentes” valoriza não

⁵⁵ Bruno Pastoriza define a intencionalidade pedagógica como um processo “intencionalmente intencional, objetivamente objetivado e conscientemente consciente” (PASTORIZA, 2021, p. 3), como prática imediatamente oposta àquelas assentadas em uma determinada tradição, “que antes mesmo de serem questionadas, impõe-se, em diferentes níveis e intensidades aos conteúdos e sujeitos que atuam no campo escolar (PASTORIZA, 2021, p. 3). Nesse sentido, a intencionalidade pedagógica assume uma postura diante da decisão tomada, justificada não no “por que sim”, já que este modelo remete às práticas que simplesmente ocorrem e, portanto, poderiam estar assentadas em uma determinada tradição/expectativa sobre a prática. Como demonstrarei ao longo deste capítulo, as escolhas pelos caminhos que evidenciam uma intencionalidade política me parecem deliberada pelos professores, justificadas pela percepção do mundo sensível e dos lugares que eles e seus estudantes ocupam nele. Portanto, acredito que a intencionalidade política não deixa de ser uma intencionalidade pedagógica, mas qualificada em termos do que estes professores de História estão fazendo, na particularidade dos seus compromissos que, me parece, estão ligados à docência na disciplina.

somente as etapas de formação profissional, disciplinar, mas também as tantas outras esferas de circulação social do professor. Neste sentido, argumenta:

Desta forma, pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida, pois, em cada ator, a competência se confunde enormemente com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história, de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas de ação. (...) Há um efeito cumulativo e seletivo das experiências anteriores em relação às experiências subsequentes. (TARDIF, 2017, p. 69)

Portanto, Tardif considera os “saberes docentes” como não estanques, forjados em diferentes momentos, como na própria escolarização daquele que hoje é o professor, seus vínculos familiares e ao longo da própria prática docente. Mobilizado por esta compreensão de saberes docentes que considera um contato com o mundo, e buscando compreender os sentidos que atribuem aquilo que ensinam, perguntei aos professores: 1) Se lembra quando se identificou com a História? Como foi? e 2) Você escolheria outra disciplina para sua formação? O que é específico na docência em História?⁵⁶

4.1.1 Professora Fernanda: a história como “túnel do tempo”

Fernanda relaciona a identificação positiva com a História às figuras de dois professores do seu ensino médio: um de História e outra de Literatura. As boas lembranças destes professores são opostas às que têm de sua professora de História do ensino fundamental, cujas aulas consistiam na leitura do livro didático e resolução de perguntas. As aulas dos professores do ensino médio eram mais dinâmicas e, como conta, contribuíram para despertar seu interesse pela História, sobretudo pelo modo como o professor “contava a História”, de uma forma mais crítica e apresentando “coisas diferentes”. Cassandra, a professora de Literatura, levava as turmas até a sua casa, onde tinha uma biblioteca na qual os estudantes poderiam abrir livros, realizar leituras e pesquisas.

⁵⁶ Estas perguntas foram feitas aos professores depois de um tempo da realização das observações, com o objetivo de apurar elementos para a reflexão desta tese. Tendo em vista a rotina de escolas e professores, muitas vezes extenuantes, sugeri que as respostas às perguntas poderiam chegar através do WhatsApp, sob formato de áudio ou texto, mas que também poderíamos nos encontrar na escola ou por algum programa virtual de reunião síncrona. Apenas Fernanda me convidou para ir até a escola. Os outros dois professores responderam através de áudio no WhatsApp.

No momento do vestibular, Fernanda se vê diante de um conflito: ela passou para Jornalismo e para História, mas optou pela segunda profissão. A escolha teria se dado por pelo menos dois motivos. Primeiro, porque estabelece uma relação prazerosa entre a História e a Literatura. Segundo, por acreditar que a História lhe daria mais segurança profissional. Afinal, sendo uma jovem pobre, pertencente à uma família de trabalhadores, “que não passava fome, mas sem nenhum glamour”, não poderia correr grandes riscos.

A licenciatura em História, portanto, lhe conferia mais oportunidades de fazer concurso público e garantir a sobrevivência. Ou seja, a professora remete à sua memória escolar, aos professores e suas abordagens, assim como a relação entre História e Literatura, como dois pontos que incidem no seu envolvimento com a História. A escolha profissional, no entanto, apesar de ser balizada por estas explicações, também o foi pela garantia de alguma ascensão social e estabilidade financeira.

Fernanda começa reflexões que tangenciam o questionamento inicial, a respeito dos primeiros momentos em que recorda manifestar interesse pela História, como quem precisa compartilhar uma angústia. Recentemente (início de 2023), deixou a sala de aula para assumir o cargo de diretora adjunta da escola, e lamenta porque, na nova ocupação, não consegue estabelecer vínculos com os estudantes. Vínculos que lhe são caros e dão certo sentido à atuação profissional. Como diz, sua turma são os estudantes e não os professores.

Portanto, podemos perceber um certo esvaziamento do sentido que Fernanda atribui à profissão, em direção ao que Tardif e Claude Lessard (2005) apontaram como fundamentais na construção da identidade profissional de professores: as interações humanas⁵⁷. Na direção escolar, parece estar mais envolvida com o gerenciamento de crises e burocracias, percebendo a perda de um espaço interativo no qual constrói vínculos humanos que dão significado a sua atividade profissional.

Ela conta que durante a adolescência desejou realizar um curso de Propaganda e Marketing na capital, no Rio de Janeiro, mas sua mãe a *interditou* sob a desculpa de que a cidade era longe e desconhecida. E reflete que se tivesse recebido as condições necessárias para realizá-lo, talvez tivesse optado pelo Jornalismo e não pela História quando se viu diante da escolha por uma das opções. Hoje, em retrospectiva, diz que, na verdade, sabia que a sua

⁵⁷ As relações humanas, nas obras dos autores, não residem apenas entre professores-estudantes. Pelo contrário, trata-se também das relações que estes estabelecem com os demais profissionais que atuam na escola, caracterizadas por conflitos e diálogos. No entanto, é no acompanhamento de uma ou mais turmas onde o maior trabalho humano e interativo acontece, ainda que reverberando relações estabelecidas com contextos externos à sala de aula, que configura a identidade profissional de professores. Sendo assim, este processo interativo é coberto, em sua grande parte, “com o outro, no caso, os alunos, enquanto indivíduos e enquanto grupos” (TARDIF; LESSARD, 2005).

mãe não tinha condições financeiras. Lamenta que a mãe não tenha sido sincera e lembra de como naquela época se sentiu *interditada* por não ir adiante com o seu desejo.

É sobre esta memória que Fernanda estabelece correlações com a vida dos estudantes, representados na imagem de Ellen, com a qual parece ter se afeiçoado de maneira particular. No final de 2022, fui até a Escola realizar uma das entrevistas com Fernanda. Ellen estava abraçada com a professora, que perguntou se a aluna se lembrava de mim, “o estagiário da pandemia”. Ela disse que sim. De fato, observando os diários de campo, percebo diferentes momentos em que registro o nome da aluna Ellen como participante das aulas.

No final de 2022, Ellen concluiu o ensino fundamental e iniciou, ou deveria ter iniciado, o Ensino Médio. A Escola de Fernanda, municipal, não oferta este segmento do ensino básico. A professora buscou convencer a estudante e seus familiares sobre como seria interessante realizar esta etapa da escolarização em uma escola federal, tendo em vista a melhor qualidade do ensino oferecido por estas escolas, em relação às da rede estadual. Mas, ao que tudo indica, não teve sucesso. A escola e Fernanda perderam o contato e “Ellen evaporou”, como tantas estudantes nesta “linha de produção de crianças” que seria a escola:

Eu acho que se eu tivesse nascido em outra família eu poderia ter desenvolvido mais os meus talentos, né. Eu tinha assim o germe da vontade, mas não foi burilado. Eu tenho, talvez, um pouco de melancolia em relação a isso. Por isso eu fico batendo tanto na tecla com os alunos: “faz, faz, cansa, eu sei, mas o não você já tem”. Eu tenho uma mágoa muito grande do ano passado com a Ellen. A mãe não deixou ela se inscrever no IFRJ, você lembra da Ellen? Inteligentíssima. Capacitadíssima. A mãe não deixou ela se inscrever: “ela é menina, ela não precisa disso”. Nem na Faetec. Eu não sei nem pra onde ela foi. Perdi o contato. Isso é angustiante na Educação. Você perder esse contato assim. *Porque você acaba trabalhando numa linha de produção de criança, mas você constrói relacionamentos.* A Ellen estava comigo, comigo e com todas as outras professoras, desde o sexto ano. São quatro anos de vivência. E eu vivi com ela, a gente viveu, e viveu fisicamente, viveu na pandemia, e sumiu. Evaporou. Não sei onde está. Porque ela não é dessa comunidade⁵⁸. Ela vem de outro lugar. E aí eles se mudam muito, aquela coisa. Eu falei com ela, “po, repete um ano, mas faz, vai ser melhor pra você” [...] É exatamente a palavra que eu sinto: *interditada* em relação a isso. E essa dor da Ellen, eu não sei nem se ela sentiu essa dor, mas isso que aconteceu com ela, eu senti essa dor da interdição. Então eu bato na tecla, ‘cara, tem que aproveitar a oportunidade, tem que aproveitar’.

Entrevista com a professora Fernanda, 17/11/2022

A professora relaciona as próprias experiências, nas quais se sentiu *interditada* para conseguir realizar seus desejos, àquilo que deseja para os estudantes. Ao falar sobre a mágoa

⁵⁸ A Escola de Fernanda está situada imediatamente em frente à entrada de uma favela, que recebe a maioria dos estudantes.

diante do caso da aluna Ellen, lembra de Mike, que conseguiu passar para uma escola federal mesmo não tendo, na aceção da professora, a “qualidade” que a aluna tinha:

O Mike, ele era um bom aluno, mas... em termos de qualidade... E ele passou pro IFRJ em eletrônica. E mudou totalmente a vida. Tem aula integral, e eu já to vendo outro menino ali... Então assim, romper esse ciclo de pobreza, mas é uma pobreza para além do físico-material, é uma pobreza de espírito, é uma pobreza de esperança, é uma pobreza de expectativa. Po, a sina dela é casar e ter filho, po? Ela não é mulher pra isso. Ou ela é mulher pra isso e pro que ela quiser. Então pra mim aquilo ali foi um assassinato. Eu me vi muito ali nessa fala, sabe? *É lógico que isso mexeu comigo e trouxe um pouco dessa...Po, essa menina não pode ir pro Rio estudar porque é perigoso?*

Entrevista com a professora Fernanda, 17/11/2022

A partir destes relatos, podemos inferir certa dimensão da história de vida de Fernanda que se reflete nos *horizontes de expectativas* que busca construir com e para os seus estudantes. Em outro momento, relata sobre como uma aluna possui o corpo perfeito para ser jogadora de basquete, que já conversou com ela e com a família sobre como seria interessante se ela ingressasse no esporte. Aparentemente a aluna não tem o menor interesse por basquete, mas Fernanda é insistente e busca convencê-los sobre como essa alternativa poderia significar certa ascensão social. Nesse sentido, é possível argumentar que a professora se responsabiliza por uma mudança no futuro dos seus estudantes, aí representados por Ellen e por esta outra.

A “interdição” que sofreu durante a adolescência ecoa na reflexão da professora sobre a própria vida e sobre os olhares que dirige a eles. Em oposição à sua própria experiência, parece estar mobilizada pelo desejo de construir outras formas de vida para além daquelas a que supostamente estariam designadas. Portanto, Fernanda se vê neste mesmo lugar, de quem precisou tomar rumos aparentemente pré-programados para pessoas como ela, pobres, que precisam encontrar maneiras de garantir a própria subsistência.

Afinal, a professora evoca o caso da escola de Propaganda e Marketing como um desejo que não pode realizar por pertencer às classes populares. Daí, ao que tudo indica, um relativo investimento na superação da pobreza, “material e espiritual”, dos alunos da escola. Como se, através do estudo em escolas melhores ou do esporte, pudessem transitar em uma sociedade notadamente desigual, desafiando os lugares históricos a que supostamente seus corpos estariam designados. Como ela própria, em alguma medida. No exemplo de Ellen, duas condições explícitas informam a professora: o da pobreza, condição de classe, e os lugares sociais destinados às mulheres, o gênero.

As discussões de gênero são constantemente provocadas por Fernanda durante as entrevistas, conversas e aulas que observei. Durante as observações em campo, como já apresentei neste trabalho, registrei momentos em que a professora relaciona episódios do cotidiano aos conteúdos curriculares trabalhados.

Sobrepondo as observações das aulas da professora com a resposta elaborada diante da provocação, é possível inferir a relação entre o desejo de provocar mudança de sentidos sobre os lugares historicamente cedidos às mulheres a partir das aulas de História. Por exemplo, quando relaciona o episódio de feminicídio no maior e mais conhecido shopping da cidade – onde as estudantes e a professora moram – com o conteúdo curricular “Idade Média”. Fernanda apresenta aos estudantes como as mulheres eram vistas naquele período histórico, e como o machismo se perpetua desde então, causando nefastas consequências, como a morte. Naquele dia, a maioria do público era de meninas.

Quando pergunto a Fernanda sobre o que é específico na docência em História, ela faz uma pausa. Pensa um pouco e inicia:

O que nos aproxima, o que nos faz de distintos, né, a verdade, a verdade, é saber o porquê. Porque que tá assim, porque que somos. Mas isso na perspectiva da criatividade. Mas pra mim, pra mim, é deleite. É museu. Por que museu? Porque eu gosto de estar no museu e estar lá, ter o prazer de ver. O ruim é que não dá pra tocar em muita coisa. Eu acho que a gente tinha que fazer um museu tocante. Mas sentir essa sensação de estar perto de um quadro, de um objeto, de uma roupa, um... uma coisa que não é daqui. É como se fosse uma viagem no tempo, né. Tem a sensação de uma tecnologia que te leva pro futuro, pra mim tinha que ter a mesma sensação de uma tecnologia de me levar pro passado. Construir essa ponte. Essa conexão. De que existiu algo que eu não vi, mas que é possível de se conectar. Eu acho que a História constrói essa ponte, essa conexão, esse elo entre passado e presente, né, e pensar que muita gente quer esquecer... Não sei se é porque eu sou ansiosa, mas eu tô sempre querendo lembrar. Então a gente não deixa esquecer, né, tem essa questão da memória. Eu pensei no túnel do tempo. Não um sequenciamento do passado com o presente, mas esse elo, e o que constrói isso, essa junção, esse túnel, está sempre ali. Está sempre presente. Então eu acho que estudar história é trazer esse passado presente, e entender o que é presente no passado e o que é passado no presente, não sei se troquei, mas sinto que é como se tivesse um túnel de tempo mesmo, uma galeria, a minha sensação é que esses tempos estão próximos. Na hora que você estuda, na hora que você se dispõe a dar atenção a isso, eu acho que tem um rompimento pra esse tempo. Eu acho que o passado vem. O passado sempre vem. Então eu acho que é assim, é dar voz, é buscar as vozes. Não queria falar nada que é muito jargão, não, mas as coisas vêm vindo, né? Então eu acho que é trazer isso pra agora. É dar... É... Fazer viver de novo. Eu acho que uma das formas possíveis é dar essa atenção ao que aconteceu. Que pode ser ontem, que pode ser há um milênio. Eu tenho nítido, eu... Nessa atividade, a História estava ali. O que hoje a gente acha que é a pré-história estava ali.

A professora está se referindo a uma atividade que realizou com os estudantes sobre a pré-história em uma turma de sexto ano, na qual conta que emulou um “método científico”: no primeiro momento realizou uma exposição oral sobre o conteúdo curricular, os estudantes foram à internet em busca de informações e apresentaram um trabalho em cartolina. Ao final do ciclo da atividade, cada um deles recebeu um pedaço de papelão, que rasgaram e, com tinta guache, fizeram desenhos representativos da vida cotidiana, como nas sociedades ágrafas do período histórico em estudo. Fernanda me mostra as imagens com orgulho da produção das crianças.

Essa é uma forma de, como sugere, trazer o “passado presente”. A aula de História como uma máquina do tempo que dá a ver possíveis relações entre nós e os outros, do passado – de ontem ou de milênios atrás. Esta materialidade, “a mãozona no papelão”, parece conferir uma alteridade através da corporalidade, como se assim trouxesse à tona um remoto modo de vida – aos olhos e, por que não, às mãos dos estudantes.

De todo modo, não posso deixar de registrar que a professora está se esforçando em fornecer uma explicação que, como afirma, não seja um clichê ou um jargão. Ela inicia a fala refletindo sobre um incômodo: diante de um pesquisador como eu, vê-se interpelada a fornecer uma resposta “altamente crítica”. Mas não é por esse caminho que ela quer seguir. Para ela, uma das especificidades do ensino de História é a possibilidade de conhecermos a nós mesmos, através das semelhanças e diferenças com o passado, assim como sua potencialidade de ser “museu”: deleite em ver e conhecê-lo. Podemos perceber o quanto a professora investe nesta dimensão da materialidade, nos sentidos que atribui à História e à Escola, mas também em suas práticas e mediações.

Ao fim, acaba por atribuir ao ensino de História a ideia de “processo”, como na metáfora da “marcha da humanidade” evocada por Reinhart Koselleck (2015) a respeito da concepção moderna de História. Destaco que, neste jogo de relações, de continuidades e rupturas entre presente e passado, existiria no ensino de História a potencialidade de “buscar e dar vozes”. Buscando a antítese dos verbos buscar e dar, poderíamos aludir às vozes perdidas, que precisam ser encontradas, ou que foram silenciadas neste processo. Me aproximando um pouco mais, não posso deixar de estabelecer relações entre estas vozes e os lugares sociais dentro dos quais a professora se posiciona e posiciona os estudantes. Quer dizer, estamos diante de uma professora que considera a realidade na qual seus estudantes estariam circunscritos, e atribui aos processos históricos formas de desvelar a eles tais injustiças que os cercam.

4.1.2 Professor Pedro: “o legal da História é apresentar o presente”

Diante das mesmas provocações, sobre os sentidos que atribui à História e à aula de História, Pedro compartilha que no primeiro ano do ensino médio já sabia que queria ser professor. Dois fatores influenciaram na escolha pela docência. O primeiro, porque tinha desenvoltura em apresentações de trabalhos, já que não se sentia constrangido diante do público. O segundo, porque seus irmãos mais velhos também eram professores. Ele tinha dúvidas se faria História ou Geografia. No último ano do ensino Médio precisou tomar a decisão, já que a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), para a qual prestou vestibular, exigia a escolha do curso no ato de inscrição. Se dirigiu então à sua professora de História demonstrando o dilema, que teria lhe dito que a escolha pela Geografia seria mais adequada, porque como professor de História ele seria “muito fraco”. Paradoxalmente, Pedro opta pela História como quem aceita um desafio.

Ele me diz que apesar dessa dúvida no passado, hoje não se vê em outro cenário profissional senão em sala de aula, fazendo o que ele ama fazer: dando aulas de História. As observações das aulas do professor fazem ver uma série de investimentos que de uma certa forma corroboram este “amor” a que Pedro se refere – a despeito de o Estado pagar pouco, como faz questão de lembrar. As aulas síncronas que o professor realizou durante o ano de 2020, em momentos graves da pandemia do coronavírus, representam uma escolha pessoal de interação com o seu público, já que a aula poderia acontecer sob outros formatos, sobretudo como materiais escritos e publicados na plataforma disponibilizada pela Seeduc.

Sobre o que considera específico na docência em História, reflete:

E eu acho que assim, pensando uma coisa específica da história, é a possibilidade de apresentar, utilizando do passado, me utilizando do passado enquanto ferramenta de estudos, enfim, e de análise, eu poder apresentar ao aluno as características do presente. Eu acho que isso é a coisa mais bacana da História. Tirar da cabeça do aluno a ideia de que História é o estudo puro e simples do passado. Eu brinco com eles, né? Eles falam, “ah, professor, quem vive de passado é museu”. Na primeira aula. Logo no começo do ano, mas quando chega no fim do ano, assim, eu tenho e isso me alegra, muitos alunos vem falar comigo “po, hoje eu vejo o mundo diferente”. Então assim, a coisa mais bacana, eu acho que a grande especificidade da docência de história é poder apresentar ao aluno um presente, fazendo com que ele busque referências desse presente no passado, mas sabendo que o passado é apenas, ou melhor, o presente na verdade é uma construção do passado, né? Oriunda do passado. Uma construção ao longo do tempo. Então isso eu acho que é

a coisa mais bacana. Apresentar o mundo de hoje tendo como, ou utilizando como ferramentas, a observação do passado.

(Professor Pedro)

Pedro é fortemente engajado com a profissão e com os compromissos formativos que parece assumir com os estudantes. Assim como Fernanda, Pedro está olhando para a relação entre presente e passado como um processo, que explicaria as injustiças que ainda informam a vida dos sujeitos e suas possibilidades de existir.

Se os estudantes aprendessem História, conseguiriam de alguma maneira construir instrumentos para a compreensão das estruturas e lugares que atravessam ou tangenciam suas próprias vidas. Sendo assim, o sentido conferido está fortemente associado à necessária percepção desta realidade, como se, a partir dela, estivessem mais instrumentalizados para assumir um posicionamento crítico de enfrentamento às injustiças que estariam os cercando. Neste sentido, o professor tem uma maneira de lidar com o passado, e com o ensino que realiza, que está fortemente relacionada às suas próprias referências do que são as injustiças históricas – e o modo como se posiciona diante delas. Estas referências parecem constituir uma lente com a qual o professor olha para as diferentes temporalidades, encontrando elementos e temáticas com os quais conecta os fios do passado ao presente. Constituindo, portanto, uma aceitação sobre o que é a aula de História que está alicerçada nestas referências particulares. As injustiças históricas parecem constituir as temáticas através das quais confere esta unidade de sentido, o elo entre estes fios.

Na aula XIV, a respeito da Ditadura Militar, o professor estabelece uma relação entre o Estado ditatorial e o atual Estado repressivo que atua nas favelas – nas quais os estudantes supostamente morariam. Após exibir depoimentos de pessoas torturadas na Ditadura, o professor indaga aos estudantes sobre quando eles percebem a presença do Estado. Ele mesmo responde: para um determinado segmento da sociedade, ao ir ao cartório, por exemplo. Ou, “para o cara que é pobre”, através da repressão policial nas favelas. A prática dos torturadores da Ditadura Militar estaria reverberada nesta violência que, segundo a sua explicação, teria permanecido nas ações da polícia militar (PM) e que hoje afeta a vida de sujeitos em particular, como aqueles a quem o professor está se dirigindo.

Ele argumenta com os alunos que ninguém poderia entrar em suas casas entre o pôr do sol e o nascer do sol sem mandado de segurança. Essa premissa é inviolável, como afirma, ao contrário do que estaria fazendo o Governo do Estado do Rio de Janeiro através da PM. A

estudante Isabella escreve no chat: “É sério isso? Onde eu moro não tem isso. Se um policial chegar na minha casa 00h ele vai meter o pé na porta e vai entrar.”

Isabella surge como uma estudante que, empiricamente, vivencia esta realidade dos moradores de favela, que sofrem a ação da PM. A violência policial está sendo considerada pelo professor como temática com a qual se dirige ao passado buscando seus elos com o presente. Pedro diz que é sério, que eles não poderiam fazer aquilo, mas que diante do autoritarismo da PM, *os estudantes* não conseguiriam elaborar uma fala “legal”, com a sofisticação dos termos jurídicos, para impedir o referido pé na porta. Quer dizer, agora, a partir da experiência explicitamente vivida por Isabella, o professor assume uma realidade que estaria sendo compartilhada pelo seu auditório.

Ao remeter este tipo de controle à Ditadura Militar, afirma que apesar de vivermos em uma democracia, com direitos e deveres assegurados nas leis, a vida dos estudantes ainda estaria interpelada por um Estado que possui resquícios deste período histórico. Nesse caso, sua face autoritária estaria mais presente na vida de uns que na de outros. Mais na vida dos sujeitos favelados, pretos e pobres, que na vida dos sujeitos ricos ou de classe média⁵⁹.

Portanto, é possível constatar que o professor se dirige ao período da Ditadura Militar buscando elementos que explicariam o modo desigual de tratamento do Estado para “pobres e ricos”, “brancos e pretos”, que ainda hoje caracterizaria as invasões policiais nas favelas. Mas ora, não poderíamos remontar tal diferença há tempos ainda mais remotos, se considerarmos o recorte de classe ou mesmo racial? Se considerarmos a histórica invasão do Estado aos territórios ocupados pelos populares?⁶⁰

⁵⁹ Dados levantados pela Anistia Internacional (2015) revelaram que, em 2012, o Brasil foi o país com maior taxa de homicídios no mundo. Dos mais de 56.000 homicídios naquele ano, 30.000 foram cometidos a jovens entre 15 e 29 anos. 90% destes jovens eram homens e 77%, negros. Destes casos, 8.446 foram cometidos em favelas do Rio de Janeiro pela força da PM. Os chamados “autos de resistência”, que grosso modo legitima o homicídio pela justificativa da “legítima defesa”, era amplamente acionado pela PM como mecanismo de não investigação dos crimes. Os autos de resistência foram forjados pelos militares durante da Ditadura, como forma de travar a dissidência política. O relatório reflete ainda de que modo a vida dos sujeitos negros são interdidas, senão pela morte, pela dificuldade de acesso a direitos básicos como saúde e educação. [Voce-matou-meu-filho_Anistia-Internacional-2015.pdf \(casafluminense.org.br\)](#)

⁶⁰ Acredito que poderíamos ir ainda mais distante no nosso passado, mas como argumenta Gizlene Neder ao se referir à derrubada do Morro do Castelo, representativa da forte oposição civilização/barbárie que caracteriza o projeto estético do início da República, “existia um medo branco, manifestado diante das possibilidades de alargamento do espaço (político e geográfico) da população afro-brasileira” (NEDER, 1997, p. 110). Não podemos esquecer dos discursos eugenistas circulados naquele período, que hierarquizava brancos e negros segundo concepções falsamente biológicas. Na virada do século XIX para o XX surgem as primeiras favelas cariocas, especialmente no Morro da Providência, região central do Rio de Janeiro há muito tempo considerada como parte obscura da cidade, já que ali existiu o comércio de seres humanos sequestrados da África, assim como cemitérios e hospitais para doentes. Logo os moradores dessa região foram sendo considerados também sujos e ligados à criminalidade, tornando-se alvos de diversas rondas e violências policiais (CARDOSO, 2022).

É verdade que podemos compreender o exacerbamento da truculência da PM a partir da Ditadura Militar. No entanto, a mobilização particular de Pedro tem valor explicativo, à medida que o período histórico é aludido em sua potencialidade elucidativa das violações hoje sofridas. Ou seja, como causa direta das nefastas violências que os moradores de territórios de favela, dentre os quais os próprios estudantes, potencialmente sofrem.

Sendo assim, podemos perceber que o professor atribui sentido ao ensinar-aprender a História pela sua potencialidade em deixar ver os traços de um passado no nosso presente, explicando-o de certa forma. Destaco que, como sugere a fala do professor, o “legal” do ensino-aprendizado da História escolar está em “apresentar” aos alunos não o passado, mas um presente, cujas dobras deixam ver um tempo que aparentemente já passou. Mas, como na perspectiva destes professores, apenas aparentemente. Nesse caso, a percepção dos vestígios do “não contemporâneo no contemporâneo”⁶¹ parece constituir o objeto primeiro deste processo de ensino-aprendizagem.

Pedro não apresenta dúvidas sobre o magistério como escolha profissional, balizada pela sua desenvoltura pessoal e por uma certa tradição familiar. Assim como no depoimento de Fernanda anteriormente apresentado, é possível perceber que estes professores não escolheram a profissão por certo posicionamento ético ou político. Digo, a escolha profissional não está sustentada nas formas particulares de compreensão da realidade percebida e das injustiças que a cerca. Ou seja, a escolha da profissão foi tomada sobretudo por necessidades relacionadas à sobrevivência, desenvolturas pessoais e tradições familiares, e não pelo desejo particular de compartilhar com estudantes em etapa escolar formas específicas de encarar a realidade.

4.1.3 A professora Vanessa e o cansaço frente à profissão

⁶¹ Me parece que o sentido atribuído ao ensino-aprendizagem da História repercute em alguma medida a perspectiva historiográfica da História do Tempo Presente (HTP). Segundo François Dosse (2012), a HTP é um campo de estudo que estabelece interlocuções entre a História de longa duração e o nosso tempo, sobretudo ao identificar as muitas dobras que nos fazem viver numa “camada temporal espessa”. Não se trata, portanto, do estudo da História imediata, tendo em vista que a singularidade da HTP estaria em sua capacidade de questionar o “não contemporâneo no contemporâneo”, isso é, o quanto as experiências do passado nos formam e informam, individual e coletivamente.

Embora eu não tenha observado as aulas da professora Vanessa⁶², considerei pertinente ponderar sobre as concepções da professora a respeito da História e o seu ensino. Sabendo da realidade enfrentada por ela, de cansaço frente à profissão, relativa a aspectos pessoais e profissionais, acreditei que o relato da professora poderia contribuir com contrapontos em relação àqueles levantados pelos dois professores anteriores.

As respostas de Vanessa chegam através de um áudio no WhatsApp, acompanhadas de desculpas pela demora. Aquelas perguntas (a respeito das concepções da professora sobre a História e seu ensino), no momento profissional em que se encontrava, não foram fáceis de serem respondidas. Depois de mais de dez anos em sala de aula e após receber um diagnóstico de saúde, conseguiu entender o desconforto que sente diante de determinadas relações interpessoais. Este mais recente diagnóstico, associado a outros, tem colocado em xeque a sua atividade como docente – profissão sustentada em relações humanas, por vezes conflituosas, como na experiência desta professora com os estudantes “olavistas” apresentada no segundo capítulo.

Embora se considere e seja vista pelos colegas como uma boa professora de História, tem se visto diante da possibilidade de uma transição de carreira que, talvez, não tenha nada a ver com a disciplina. Mas Vanessa se esforça em responder às perguntas colocadas, e diz que se lembra, desde a infância, como o episódio da Revolução Farroupilha era constantemente aludido em seu cotidiano familiar.

Vinda de uma família descendente de italianos, a memória do episódio parecia constituir um traço de identidade deste grupo. Alguns anos mais tarde, na adolescência, teria sido apresentada por movimentos sociais sobre como um episódio do passado pode ser contado através de diferentes perspectivas, inclusive contrárias àquelas que Vanessa ouviu durante sua infância. Isso despertou um alerta e interesse pela História. Entretanto, essa não era a única disciplina no radar. Também teve dúvidas pela Geografia. Contudo, a parte física não lhe interessava. Apesar disso, relata que hoje se vê com formação em outras áreas das humanidades, como as Ciências Sociais ou Economia. Vanessa explica:

Daí tu pergunta o que que especificamente me atraiu na docência na história. Essa é uma verdade que as pessoas não gostam muito de escutar. Porque elas tendem a achar que porque eu sou uma boa professora eu tenho que gostar disso, mas a verdade é que eu estou admitindo publicamente nos últimos anos que eu não gosto de dar aula. E não é que eu não goste de dar aula no ensino básico ou que eu não goste de dar aula no ensino superior. E não é que eu não encontre prazer em momentos em que eu estou dando aula. Eu encontro prazer. Mas isso me cobra um

⁶²Descrevo a participação da professora Vanessa no segundo capítulo desta tese, na seção “A professora Vanessa e sua percepção a respeito do negacionismo em aulas de História”.

esforço consciente pra interagir com as pessoas que é muito pesado pra mim, sempre foi. A minha primeira formação na verdade é como bacharel né, em História, eu formei na licenciatura depois enquanto eu fazia o mestrado né, um pouco pra ter uma alternativa. E aí eu fui fazendo vários concursos e eu acabei entrando no xxx num momento da minha vida em que eu achava que eu não deveria assumir, mas muitas pessoas na minha vida me disseram que meio que eu não tinha escolha, que pessoas com uma origem pobre como a minha não deviam ficar escolhendo emprego.

II entrevista com a professora Vanessa, 05/01/2023

Vanessa aponta que a interação com pessoas é desgastante e lhe causa desconforto. Diferente de Pedro, para quem a “sala de aula” parecia uma alternativa incontornável, resistiu à licenciatura até o momento de realização do mestrado em História, quando se viu diante de poucas perspectivas profissionais. A docência no ensino básico, portanto, atende a uma demanda de inserção profissional dentro de um contexto de poucos espaços de atuação para historiadoras e historiadores, mesmo depois da pós-graduação. A escolha pela docência, portanto, passou por um conjunto de ponderações que incluiu a sua realidade, como o pertencimento às classes populares e, portanto, a imperativa necessidade do trabalho como forma de ascensão social e garantias materiais.

Embora tenha sido franca a respeito do seu lugar em sala de aula, Vanessa destaca que, para ela, o ensino de História possui particularidades no sistema educacional brasileiro:

Eu acredito, não é que eu não acredite que a docência em história ela não é importante, eu acho que a história tem especificidades que nenhuma outra disciplina tem no nosso modelo de ensino e eu não acho que a gente né, tenha construído outras perspectivas nesse momento que cumpram isso. A gente não consegue construir habilidades que a história constrói, como contextualização temporal, como a capacidade de né, perceber diferenças em períodos históricos, mas perceber as semelhanças também né, e fazer essas conexões que eu acho que nos últimos anos mostraram que são fundamentais.

Entrevista com a professora Vanessa, 05/01/2023

Mais uma vez, o sentido da História como processo é aludido. Em outro momento do seu relato, Vanessa argumenta que, no seu entendimento, a História faz emergir o que as sociedades possuem de “legado”. E que, na adolescência, naquele encontro com os movimentos sociais, entendia a História como forma de compreender os erros do passado e não os repetir. E que hoje ela sabe que as coisas não são bem assim, mas que essa perspectiva não é “de todo errada”. Ou seja, admite uma compreensão da aprendizagem da História como

o ensino dos erros que não deveriam ser repetidos, concepção que se aproxima do regime moderno de historicidade, no qual o passado é lugar para o qual não deveríamos querer retornar (HARTOG, 1996; 2017).

Embora se veja psíquica e fisicamente desgastada como professora de História, atribui sentido e pertinência ao ensino-aprendizagem da disciplina por estas particularidades que evoca. Ou seja, o desgaste não está relacionado a uma desilusão com a importância da disciplina e seus aspectos formativos, mas às características pessoais da professora, agudizado pelo quadro de saúde que enfrenta. Acontece que, segundo seu relato, a sala de aula nunca foi um sonhado espaço de atuação profissional, e embora viva bons momentos na atividade, reconhece não ser a melhor pessoa para dar conta das tarefas docentes.

A sua experiência em alguma medida se aproxima daquela vivida pela professora Fernanda, que embora distante de Vanessa em quase dez anos de idade e quase vinte anos de experiência profissional, também reflete sobre a escolha pela sala de aula como forma de assegurar um retorno financeiro diante da pobreza.

Mais uma vez, o relato da professora faz desnaturalizar o modo como iniciei a reflexão deste tópico, que previa a possibilidades destes professores, tendo em vista os investimentos percebidos em sala de aula, terem escolhido a profissão em razão de uma filiação política-ideológica – como se tivessem “vocação” para um exercício profissional voltado para o reconhecimento e superação dos quadros de desigualdade e injustiça históricas.

É bem verdade que, como apresentei, os professores atribuem a dimensão da denúncia à docência em História, o descortinar dos “legados” do passado no presente, mas esta acepção não se vincula obrigatoriamente à escolha pela profissão. Me parece ser mais possível argumentar que estes sentidos estão relacionados à uma inserção na prática docente e na cultura escolar, a partir das quais os professores, com um conjunto de evidências empíricas construídas ao longo da profissão, formam uma representação estável dos seus estudantes e da função social da História e da própria escola, contextos que informam as formas de apresentação e sentidos que atribuem àquilo que é o objeto do seu ensino.

Sendo assim, no caso dos professores participantes desta pesquisa, tal associação me parece estar mais relacionada à inserção em determinada cultura escolar, com os investimentos e engajamentos que constroem ao longo da carreira, assim como o engajamento com determinadas questões prementes durante o tempo de atuação docente – que os interpelam enquanto pessoas, educadores e profissionais da História. Tendo em vista a relação com o tempo, no sentido de o presente ser considerado em sua historicidade, estou me referindo aos temas sensíveis ou controversos que despontam em determinado contexto

político e sociocultural, como aqueles relativos à memória da Ditadura Militar, ou mesmo os casos de racismo ou violências de gênero enfrentados pelas camadas da população nas quais professores incluem seus estudantes.

O relato de Vanessa oferece pontos de contato e contrapontos, já que a professora está declaradamente desistindo da sala de aula e buscando outros caminhos profissionais. No entanto, tal fato não interfere no sentido que Vanessa atribui à História escolar, mas a busca pela sua preservação física e psíquica parecem constituir elementos consideráveis na dinâmica da *economia do trabalho docente*. Sendo assim, professores possuem motivações as mais diversas, para sair ou permanecer na carreira.

Os exemplos de Pedro e Fernanda se contrapõem ao de Vanessa justamente porque estes dois últimos professores, embora com dúvidas sobre a História no momento da escolha profissional, não estão desmotivados com a profissão, apesar de identificarem problemas com o baixo salário ou a má gestão das suas respectivas secretarias de Educação. Ainda existe algum elemento que confere a estes professores um motivo para permanecer na profissão. Na compreensão deste trabalho, tais motivações residem na estabilidade financeira, mas também pelos projetos que visam construir com os estudantes. Os compromissos que assumem com eles parecem conferir significado à atividade que realizam, motivando-os.

Quer dizer, nos casos de Pedro e Fernanda, estou me referindo a dois professores ainda engajados, e apesar dos pesares, o motivo deste engajamento parece ser um compromisso que assumem com os estudantes a partir do sentido que atribuem à História e à Escola. Podemos identificar, por exemplo, a relação de carinho e afetiva que se instaura no espaço da sala de aula, como quando Pedro brinda a coragem dos estudantes por estarem estudando em plena pandemia, ou no choro de Fernanda quando os rostos dos alunos começam a aparecer na tela do computador.

E com isso não quero dizer que Vanessa não possui relações afetivas ou de cuidado com os seus alunos, mas se existem, não são suficientes para sustentar uma permanência na profissão. Estamos falando de uma professora que se viu psicológica e fisicamente confrontada por estudantes no contexto de atuação profissional, que encontra caminhos para mediar conflitos, suprimindo e reorganizando mediações pedagógicas, no sentido de buscar formas menos desgastantes de lidar com a aceitação de determinados estudantes sobre aquilo que constitui o objeto do seu ensino (e suas intenções).

4.1.4 A escola: centro da rede social ou linha de produção de crianças?

Os relatos dos professores trazidos ao longo desta seção em alguma medida redimensionam a primeira aposta que fiz ao campo. A expectativa era a de encontrar respostas acerca de uma escolha profissional sustentada na particularidade da disciplina, no que diz respeito ao compromisso ético do ensino de História na identificação e superação das injustiças que fraturam a nossa sociedade (ALBERTI, 2014; ABEH, 2022). Isto é, como se a escolha pela profissão estivesse sustentada em uma maneira específica de ver o mundo e pelo interesse na construção de projetos coletivos amparados por esta lente. Como relataram, eles também tiveram dúvidas pela docência ou pela carreira a ser seguida, sobre cursos no campo das humanidades e fora dele.

Acontece que, como nos lembra Paulo Freire (FREIRE, 1991, p. 58), “ninguém começa a ser educador numa terça feira às 16h da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática”. Os três professores de alguma maneira me situam na exposição das suas experiências como um pesquisador-interlocutor a quem eles supostamente deveriam estar preparados para fornecer uma resposta “altamente crítica”. Eles me adiantaram que talvez seus relatos não fossem por este caminho. Vanessa, em particular, expõe que a demora em responder se deu pela correria do cotidiano escolar, o que já era presumido por mim, mas também pela necessária reflexão às perguntas, no exato momento em que vivenciava dilemas a respeito da carreira.

A elaboração das respostas me ajudou a inferir de que maneira os professores atribuem sentido não somente ao ensino de História, mas também à escola, adicionando uma nova variável a esta reflexão. É possível circunscrever uma representação da escola como o “centro da rede social”, como abordado em entrevista com a professora Vanessa. Ou em Fernanda, quando me diz que a escola se tornou uma “linha de produção de crianças”, tendo em vista que após a finalização do segmento escolar ofertado pela escola em que trabalha, não possuem mais notícias sobre os alunos com os quais a comunidade escolar (ou ela?) construíram um relacionamento.

Desse modo, os professores posicionam a escola como lugar de construção de subjetividades, formas outras de perceber e agir no mundo, para além da dimensão da qualificação, ou seja, para além da transmissão de conhecimentos ou inserção dos estudantes em determinada cultura e tradições disciplinares, indo de encontro ao que pesquisadores da área da Educação tem defendido sobre o que pode e deve ser a escola em tempos de

“mensuração” da aprendizagem escolar. Ela é, portanto, importante espaço de socialização e subjetivação de nossas crianças e jovens (BIESTA, 2017).

Trata-se de uma dimensão formativa que atribuem à História e ao seu ensino, mas também a este espaço-contexto específico no qual a maioria das atividades docentes de fato acontecem. Neste aspecto, concordamos com Larrosa et al. (2017) quando afirma que a formação da identidade profissional do professor está não somente nas atividades de ensino, mas também na sua inserção na própria escola, que de alguma maneira implica e forma o ensino que realizam.

Por este motivo, como apontam, a formação profissional de professores, nos cursos de licenciatura, deveria incorporar estudos sobre o que acontece nas escolas na contemporaneidade para além dos estudos da “matéria”. Ao estudar sobre as diversas manifestações possíveis de escola, os seus equipamentos técnicos e didáticos, tais cursos poderiam proporcionar inserções em um certo *ethos* e na *língua da escola*, o que é caro à formação de profissionais para o reconhecimento das particularidades do seu local de atuação – sobretudo quando no encontramos diante de disputas sobre os sentidos e a função social da escola (PENNA, 2019).

Portanto, não podemos perder de vista os lugares de enunciação do professor, dentre os quais se encontra a própria escola e aquilo que avista neste cenário. Afinal, o professor é um profissional em contexto particular de atuação, participa da construção das culturas escolares. Ana Maria Monteiro, ao refletir sobre o que faz o ensino de História ser caracterizado por “questões do/no tempo presente”, reflete:

Por um lado, os professores ensinam História no tempo presente, a partir de demandas emergentes que estão registradas nas diretrizes e propostas curriculares vigentes, exames vestibulares, avaliações sistêmicas, questionamentos dos alunos, tradições escolares, e que emergem dos debates políticos da sociedade na qual estão inseridos. Produzem o currículo ao articular os vários saberes que eles e seus alunos dominam com referências culturais que circulam no contexto em pauta e os fluxos do conhecimento científico – conteúdos que são mobilizados a partir de sua interpelação. (MONTEIRO, 2015, p. 168)

Monteiro (2015) nos mostra que as aulas de História são interpeladas e dialogam com diferentes dinâmicas, contingenciais e conjecturais, que são próprias à disciplina do seu ensino e/ou à escola, que vão das diretrizes e propostas curriculares aos questionamentos dos alunos. Assim como a escola, a aula de História reflete e refrata questões do tempo presente

em diferentes níveis, de formas particulares, tendo em vista a forte relação que detém com o tempo em sua identidade narrativa (GABRIEL, 2015).

Como vimos no segundo capítulo desta tese, professores de História são particularmente afetados no contexto de “crise das humanidades”, que faz emergir no debate público práticas discursivas que questionam e desautorizam a pertinência do trabalho que realizam. Os debates do nosso tempo também podem refletir em suas práticas, de modo mais ou menos explícito, como busquei demonstrar através do jogo dialógico que constitui suas narrativas⁶³.

Há uma crença na escola como lugar no qual os estudantes poderiam construir um “pensamento crítico” e desenvolver distintas habilidades, fazendo-os despertar para outras possibilidades de existir e pensar. Ao longo da análise das observações das aulas dos professores, percebi que a “escola” é constantemente evocada por eles – e, não podemos perder de vista, estou falando de observações de aulas que aconteceram durante a pandemia. Portanto, falava-se de uma escola que ultrapassa suas dimensões físicas, mas enquanto ideia, uma força. Fernanda argumenta com os alunos que a escola não deixa de existir, mas que se transformou em um “aquário”, relacionando-a diretamente à instância possível da “sala de aula” naquele contexto.

Na aula III do professor Pedro, sobre o governo provisório de Getúlio Vargas, ele está explicando sobre o populismo, lançando mão de algumas comparações com governos contemporâneos da Venezuela e de Cuba, assim como dos regimes nazis fascistas na Europa na primeira metade do século XX. O professor pergunta aos estudantes: “se todo o povo odeia Nicola Maduro, por que eles não vão lá e tiram do poder?”. Tal relação é evocada como mecanismo explicativo das características de governos populares, que conseguiria superar as imagens construídas por uma mídia interessada em flagrar conflitos e tensões para deslegitimá-los. E afirma que História é pensar, refletir, para além do que está circulando nos livros didáticos ou na grande mídia. Que é preciso ser crítico para não admitir de antemão as informações que circulam nos “blogs” como verdadeiras. “Não é isso que vai mostrar o mundo para vocês”, nas palavras do professor. Ele direciona a fala para a escola, que como no

⁶³ Desde a eleição do ex-presidente Jair Bolsonaro, a defesa da “educação domiciliar” tem ganhado premência na arena pública a respeito do que a Escola pode ou não deve fazer/ensinar às crianças e jovens. Assim, parte-se da premissa que retirando-as deste espaço físico, a família garantiria uma educação tal como deseja para seus filhos ou tutelados, agora mais compatível com seus próprios vieses ideológicos. E, conseqüentemente, distante da perspectiva ideológica (o “comunismo”) que a extrema-direita no Brasil tem buscado erradicar. No entanto, tal panorama desconsidera, propositalmente, a importância e relevância da escola como promotora de uma educação democrática, em que pese a centralidade deste espaço como promotora de debates dissonantes e sua importância na rede de proteção às crianças e adolescentes (PENNA, 2019).

filme Matrix, deveria ser uma “grande pílula vermelha”, que faça enxergar as coisas em sua essência e não em sua aparência. Quer dizer, se não é a mídia hegemônica que vai mostrar a verdade do mundo para os estudantes, este papel deveria ser assumido e enfrentado pela escola.

Parece que os professores, a despeito de diferentes práticas discursivas que desmoralizam e deslegitimam a escola e sua função social, são depositários de uma confiança nesta instituição como transformadora das realidades dos seus estudantes. Desse modo, parece-me que o engajamento percebido em suas aulas não dizem respeito somente à crença na História e no seu ensino, mas também neste local ou espaço educativo dentro do qual suas atividades docentes estão acontecendo.

Mobilizado pelo enfrentamento do cenário de injustiça que afetaria as populações negras nas sociedades brasileira e norte-americana (aula VII), com diferenças e semelhanças, observo um momento em que Pedro parece realizar um desabafo e uma conscientização, recuperando uma expectativa que tem sobre a escola e outros espaços sociais neste enfrentamento.

Trata-se de uma aula sobre tensões raciais no contexto-norte americano, após o acaloramento deste debate em 2020 em razão do assassinato de George Floyd por um policial branco em Minnesota (Estados Unidos) – esta aula será novamente explorada um pouco mais a frente. Ao final dela, Pedro diz que quer deixar os estudantes com duas músicas do grupo de rap Racionais Mc, que nos anos 90 acendeu o debate sobre a questão da periferia e das populações negras.

A música “Capítulo 4, versículo 3” vai ser compartilhada em aula, quase em sua íntegra. A outra é para que os estudantes escutem em suas casas: “Diário de um detento”. O professor diz que nem gosta de Rap, que o lance dele é rock, mas que esta música identifica as injustiças que este segmento da população enfrenta no Brasil ainda hoje. Ele faz um prólogo antes de dar o *play* na música, através de uma série de perguntas e reflexões que revelam traços de indignação e tristeza:

O que nos falta para se incomodar mais? Se indignar mais quando algo que é cotidiano como violência da política contra jovens pobres e pretos, ou a violência social, por exemplo, aquele caso da empregada que a patroa deixou o filho dela cair no buraco do elevador... O que nos falta para ir para a rua, parar tudo e debater seriamente isso? Onde a gente está falhando? É na escola? A escola deveria debater mais isso? São os meios de comunicação que estão falhando? A conversa hoje foi nesse sentido. Pra gente pensar. Como eu sempre gosto de falar para vocês, já que a nossa busca é a essência das coisas, o que nos falta? Aqui acontece todo dia. Seja de forma física, mas também a violência econômica: a exploração brutal, a violência social, e aqui nada acontece. Absolutamente nada acontece.

Transcrição literal, momento da aula VII do professor Pedro, 14/09/2020

A escola, assim como os meios de comunicação, estaria falhando em não conseguir mobilizar estudantes e sociedade na luta contra as injustiças que afetam particularmente pobres e pretos? Ora, se a resposta a esta pergunta for sim, podemos atribuir um sentido político e de transformação social à concepção de escola presente no enunciado do professor. Concepção compartilhada pelos outros professores participantes desta pesquisa, o que busquei nesta seção apresentar. Eles atribuem ao espaço escolar, não somente em suas dimensões conceituais, mas também físicas, um aspecto de identificação, denúncia e transformação dos lugares sociais dos estudantes que nela circulam – visando em alguma medida transformá-los.

4.1.5 Sobre o tempo histórico – conhecer os espaços de experiência, projetar outros horizontes de expectativas

Esses professores, ao serem questionados sobre os sentidos que atribuem à docência em História e suas particularidades, apresentam justificativas bem próximas de uma perspectiva temporal em História que vem sendo confrontada desde, pelo menos, a segunda metade do século passado. Marcado por guerras e catástrofes humanas, a “era dos extremos” (HOBSBAWM, 1995) teria feito emergir uma nova relação humana com o tempo, caracterizada pelo presente como orientador das nossas práticas⁶⁴.

Se antes vivíamos sob o regime de historicidade chamado por Hartog de “regime moderno”, agora estaríamos vivendo no “presentismo”: que percebe os efeitos de uma

⁶⁴ Hans Ulrich Gumbrecht (2015) apresenta o “presente amplo” como um cronótopo temporal que desestabiliza a racionalidade do homem moderno. Seu argumento é de que o presente, com seus “mundos simultâneos”, impossibilita a capacidade de agir porque não existe possibilidade de ação humana sem que haja uma realidade na qual ela é capaz de ser projetada. A ausência de futuro acaba por alimentar um olhar retrospectivo ao passado ainda que não seja mais possível aprender com ele, e ao mesmo tempo diminui a possibilidade de ação neste mundo. Embora o autor apresente perspectivas interessantes que me ajudaram a construir a problemática de pesquisa dessa tese, sobretudo em relação aos efeitos de presença das coisas do mundo (as experiências que se opõem aos sentidos ou a busca de racionalidade), acredito que o autor possui uma perspectiva epistemológica acerca do presente que não encontra lugar nos projetos e perspectivas que a empiria desta tese tem me demonstrado. Como tenho buscado demonstrar, o campo empírico apresenta evidências sobre uma ainda capacidade da História em suas potencialidades pedagógicas e formativas. O autor não está preocupado, necessariamente, com a História escolar. Mas acredito que esta falta de preocupação evidencia uma certa despreocupação da Teoria em olhar para estas práticas buscando formas de construção de inteligibilidade da própria História. Tendo isso em vista, optei por prosseguir a discussão teórica mobilizando outros autores, que ainda me permitem enxergar as possibilidades de ação em um presente, ainda que fraturado e exaustivo, que por vezes parece nos estagnar.

aceleração, em diferentes âmbitos da vida, que faz do presente nossa própria referencialidade para compreensão do tempo (e da vida). No “regime moderno”, que ganhou forma no contexto revolucionário do século XVIII, percebeu-se uma mudança na compreensão da História como “Mestra da Vida”. Esta última foi tramada desde a antiguidade clássica e retomada na cultura ocidental durante o século XVI, quando os renascentistas convocaram novamente os projetos filosóficos e estéticos desta cultura para se contrapor à que estava em predominância na Idade Média (HARTOG, 1997; 2017). O regime de historicidade que compreende a História como “Mestra da Vida”, superada pelo regime moderno, tem no passado sua principal orientação. Isto é, o passado é mobilizado em seu sentido instrutivo, como se ele mesmo pudesse ensinar lições à humanidade diante dos conflitos e questões do seu tempo.

Reinhart Koselleck (2015) aponta outra variável nesta discussão, compreendendo a importância do cristianismo e sua disseminação: até então, estruturou-se uma relação com o tempo que não abria perspectivas para o futuro, tendo em vista que as sociedades ocidentais estavam vivendo a contingência do tempo segundo as concepções religiosas. A emergência do absolutismo e de sua autonomia abriu possibilidades de uma concepção temporal que descortinava o futuro para além do apocalipse bíblico: “ao reprimir as previsões apocalípticas e astrológicas, o Estado apropriou-se à força do monopólio da manipulação do futuro” (KOSELLECK, 2015, p. 29). Sendo assim, a “História” passa a ser associada ao inescapável devir, abre-se a possibilidade de “horizontes de expectativas” diferentes do futuro cristão.

A partir do Estado absolutista, e das forças revolucionárias emergentes naquele século, o passado, na sua relação temporal com o presente e o futuro, passa a ser encarado sob outros pontos de vista, modificando a própria concepção de História. Agora, ela passa a ser compreendida como “marcha da humanidade”, ou seja, como um processo que está direcionado a um fim, a um progresso. Sendo assim, admite-se também que os eventos não acontecem simplesmente “no tempo”, mas “pelo tempo”. Neste sentido, a humanidade é compreendida numa mesma História e não mais em várias histórias paralelas.

Portanto, ao admitir a existência de um processo histórico, admite-se também que a vida no presente está vinculada aos eventos e acontecimentos que circunscrevem a vida no passado. Desse modo, esta História, agora com H maiúsculo, passa a fundamentar projetos filosóficos e políticos que, olhando para o passado, querem marcar oposição a este “espaço de experiência”. Assim, descortina-se um “horizonte de expectativas” que quer se contrapor aos determinismos do apocalipse cristão e aquilo que já fora experimentado pelo Homem. O

regime moderno, portanto, concede à humanidade a possibilidade de intervir e modificar o futuro.

Consequentemente, a “História mestra da vida” cede seu lugar, nesta lógica de orientação temporal, à previsão. Nas palavras de Hartog, o regime moderno considera que o passado se transformou em uma “admoestação”: ele é obsoleto, e se ainda pode nos ensinar alguma coisa, é sobre o que não devemos fazer diante da potencialidade deste futuro em construção. Aceita-se, portanto, uma perspectiva teleológica da História, que no século XIX vai caracterizar o processo que culmina na conformação da História como disciplina. Os historiadores estavam interessados em demonstrar que os modernos Estados-Nação possuíam origens remotas, um espaço de experiência que estaria culminando no ideário de progresso representado por estes Estados – mas que ao mesmo tempo não se bastava, tendo em vista que o progresso mira o futuro.

Contudo, o início do século XX arranha a perspectiva aparentemente sólida de um mundo em ascensão, sobretudo pelas duas Grandes Guerras que acometeram a vida em escala global, mas que se abateu sobremaneira sobre estes mesmos Estados que buscavam forjar uma crença na perspectiva processual da História. Para Hartog, tais eventos não fazem ascender, pelo menos instantaneamente, um novo regime de historicidade – agora que parte da paisagem ocidental está em, literalmente, ruínas. No entanto, um vocabulário do pós-guerra ajuda a identificar de que modo as sociedades do continente europeu, com suas perspectivas ideológicas em conflito, apresentam cada uma a sua maneira um projeto que confere novas matizes à ideia de progresso latente no regime moderno: a *reconstrução* do mundo e sua necessária *modernização*. O presente é então convocado como novo e imperativo orientador temporal, já que a reconstrução do Velho Mundo precisa acontecer “no aqui e agora”. Nas palavras de Hartog,

Como a presença do presente, que crescia inexorável, inundasse tudo, um papel determinante foi certamente desempenhado pelas solicitações do mercado, o funcionamento de uma sociedade de consumo, as mudanças científicas e técnicas, os ritmos das mídias, que cada vez mais rapidamente tornam tudo (bens, acontecimentos, pessoas) obsoleto. Assim, fomos do futurismo para o presentismo e ficamos habitando um presente hipertrofiado que tem a pretensão de ser seu próprio horizonte: sem passado sem futuro, ou a gerar seu próprio passado e seu próprio futuro. (HARTOG, 1996, p. 10)

Na virada do século XX para o XXI, poderíamos acrescentar que o boom da internet e das redes sociais, no que diz respeito à proliferação de diversos conteúdos e sua efemeridade, contribuem para o reconhecimento do presentismo como *telos* de orientação temporal. Do

mesmo modo, a emergência de uma pandemia nunca vivenciada pelos contemporâneos parece ruir ainda mais a percepção de um futuro estável ou um de progresso, o que é ainda mais flagrante de nossa fragilidade diante da vida e do mundo (SCHWARCZ, 2020)⁶⁵.

Acredito que por estarmos vivendo em um momento de acirramento das disputas pelos sentidos do passado, que informa e interfere no modo como a sociedade encara e legitima o papel social da História, tal discussão pode ganhar relevância para compreensão destes fenômenos⁶⁶.

A partir do material empírico que apresentei ao longo da seção anterior, é possível inferir que os professores de História estão mobilizados, através dos seus discursos e práticas, em estabelecer (ou restabelecer?) uma crença em História, no que diz respeito a um “potencial pedagógico” do aprendizado do passado nas suas interfaces com o presente. Não posso deixar de considerar, portanto, os fatores destacados no segundo capítulo desta tese a respeito do recrudescimento dos discursos negacionistas que acirram o cenário de desautorização e desmoralização dos historiadores e seus lugares de atuação.

O que tenho apresentado ao longo desta tese não deixa de evidenciar investimentos que professores realizam buscando estabelecer uma *crença* na História que eles estão ensinando, forjada em suas narrativas. Portanto, sujeita às múltiplas organizações e construções, que dependem fortemente da concepção de História e projetos que intencionam construir (em função da realidade, em alguns casos presumida, destes estudantes). Ou seja, como demonstrei na seção anterior, parece que a História contribuiria para iluminar certos aspectos deste mundo fraturado, dando luz a algo aparentemente oculto em nossa sociedade (os fios invisíveis que conectam uma coisa à outra), cuja aparência desejam revelar.

⁶⁵ Na esteira dessa reflexão, Rodrigo Turin (2017) reflete sobre como a disciplina e o seu ensino tem sido pressionada a refletir sobre seus modelos e fundamentações epistemológicas, tendo em vista que as novas políticas de gerenciamento público, assentadas em uma lógica de economia neoliberal, cobra uma “excelência e produtividade” em função de uma sociedade em constante mudança. Se antes as noções de “formação” e “desenvolvimento” ajudam a compreender os projetos pedagógicos na modernidade, agora esta nova gramática aponta para novas formas de subjetividade e de orientação temporal que afetam também a disciplina e seu ensino. Turin (2017) acrescenta ainda que, no contexto de proliferação de diversas mídias e agentes sociais, cujas pautas tangenciam o papel da memória e do testemunho, o historiador vê sua autoridade desgastada, sendo instado a refletir sobre o papel social da disciplina frente a este cenário. Quer dizer, nossa relação com o tempo detém forte afinidade com os avanços tecnológicos e as pautas políticas e sociais emergentes em cada realidade política e sociocultural.

⁶⁶ Isto é, o passado e seu lugar nas formas de compreensão do presente e projeção do futuro também está em disputa, afetando particularmente a comunidade de historiadores no contexto de “crise das humanidades”. Em alguns casos, existe o sentenciamento de que não é mais possível aprender com o passado, ao mesmo tempo em que um forte interesse pela estética “do passado” emerge sobremaneira, como se pudesse ser “presentificado” em muitos aspectos e lugares (GUMBRECHT, 2015).

A crença em História é estabelecida no regime moderno justamente porque o tempo é transformado em ator, porque essa História está sendo iluminada pelo progresso. É da junção do tempo tornado ator com a própria ideia do homem no centro do universo, fortemente propagada desde o Renascimento, o que faz existir a “História efetiva”. O homem buscando controlar o tempo e intervir diretamente no futuro. Quer dizer, a humanidade passa a ser encarada do ponto de vista da agência, da interferência que consegue realizar sobre o mundo e suas coisas.

Acredito, portanto, que os professores de História, ao atribuírem ao ensino-aprendizagem da disciplina a ideia de “legado”, de “construção”, de “processos”, não estão olhando para o passado de uma perspectiva necessariamente teleológica, mas vislumbram no ensino-aprendizagem da disciplina a possibilidade de instaurar fissuras na vida partilhada. Também eles, os estudantes, poderiam intervir para que outras formas de existir sejam possíveis. Apesar de, mas sobretudo porque seus corpos e subjetividades possuem resíduos das injustiças que se forjaram outrora.

A sala de aula, portanto, parece um profícuo espaço no qual podemos identificar “tempos históricos sobrepostos”, como nos estratos do tempo de Koselleck (2014). Para o historiador alemão, o “tempo histórico” é determinado pelo processo de distinção entre o passado e o futuro, confrontados nas categorias de “espaço de experiência” e “horizontes de expectativas”. Sendo assim, parece-me que a sala de aula também instaura tempos históricos, no sentido de professores e estudantes, imersos em uma determinada cultura escolar, explorarem caminhos que relacionam os processos e eventos do passado às formas e possibilidades de vida, no presente e no futuro, refletindo sobre seus espaços de experiência e projetando outros e novos horizontes de expectativas.

Digo que estes professores não estão assumindo uma perspectiva necessariamente teleológica porque nas observações das aulas e durante as entrevistas, constatei momentos em que afirmam que olhar para o passado é também olhar para experiências exitosas, no sentido de evidenciar grupos e personagens que apesar dos contextos adversos, encontraram frestas a partir das quais construíram outras realidades para si. Além disso, a própria evidência de quem são estes estudantes a quem os professores estão se dirigindo informa que a história como processo não significa, necessariamente, seu “progresso”, já que os estudantes estariam, ainda, vivendo sob injustas e desiguais situações, análogas àquelas dos seus pais, avós, bisavós...

Mas este espaço de experiência é apenas compartilhado se pensarmos em seu sentido “processual”. Se me aproximo das práticas dos professores, o que o campo etnográfico me

permitiu perceber com mais precisão, é possível identificar que este “processo” é formado por muitas rotas e desvios. Dito de outro modo, os professores chamam a atenção para experiências díspares no passado, que teriam culminado em um presente fraturado, que designa aos sujeitos espaços diversos na vida em comum segundo a aparência dos seus corpos – e aquilo que seus corpos são capazes de fazer. Os corpos pretos favelados, por exemplo, segundo a lógica de Pedro, estariam submetidos à violência policial forjada desde a Ditadura Militar. E teriam dificuldade em questionar a autoridade da PM que invade suas casas mesmo sem permissão, embora possam fazê-lo.

Os estudantes, de alguma maneira, são vistos por eles como representação destas injustiças. Mas esta representação não está num nível simbólico ou abstrato, isto é, não é uma imagem construída pelo professor e distante dele. Pelo contrário, estes estudantes estão, na dinâmica habitual dos contextos escolares no Brasil, à sua frente, em carne e osso. No momento em que realizei estas observações, a corporeidade destes estudantes é muitas vezes imaginada, já que a tela é uma das mediadoras das relações de ensino-aprendizagem; e as câmeras, na maior parte do tempo, encontram-se fechadas.

Com esta explicação, almejei atribuir particularidade à História e seu ensino dentro de um contexto de orientação temporal. Acredito que a ideia de confronto entre os espaços de experiência e os horizontes de expectativas, assim como a relação que professores de História possuem com o tempo (e um conjunto de saberes sobre coisas que já aconteceram), justifica a particularidade da intencionalidade política no ensino de História.

Isto é, acredito que a proposição teórica dos regimes de historicidade permite particularizar o ensino de História nesta discussão, ainda que outras disciplinas, a partir das suas próprias fundamentações teóricas e epistemológicas, consigam fazê-la de outras formas. Estes professores atribuem para si um compromisso com o presente e futuro dos seus estudantes porque crêem, e buscam fazer crer, na História como processo, realizado por sujeitos, atores, a despeito de toda dificuldade que as experiências do passado e a vida no presente podem demonstrar. Apresentando as relações entre o passado e o presente, querem fazer ver as injustiças – ver é conhecer para transformar.

4.2 A fissura da realidade: intencionalidade política no ensino de História

Nesta seção, apresentarei alguns momentos das observações das aulas dos professores, Fernanda e Pedro, que me ajudarão a apresentar e desenvolver o que estou chamando de “intencionalidade política” no ensino de História, com suas potencialidades e dilemas. Destaco cenas do cotidiano da sala de aula em que identifiquei a mobilização de materiais e elementos que conferem expressividade ao ensino que estão realizando, buscando não perder de vista o olhar particular que esta tese tem buscado dirigir aos professores e seus materiais.

4.2.1 A história de Malala para um público de meninas

Em julho de 2021, os jornais e redes sociais repercutiram a situação política do Paquistão, que estava sofrendo ataques do Talibã, gerando discussões na esfera pública sobre a situação dos refugiados. Aproveitando o contexto, Fernanda inicia uma das suas aulas, para uma turma de sétimo ano, perguntando às meninas se elas estão vendo as notícias sobre o país. A estudante Maria Luiza responde que tem visto notícias de um lugar onde as pessoas estão fugindo. Fernanda argumenta que, para ela, a situação do Paquistão é muito grave, sobretudo porque tem ferido Direitos Humanos, especialmente em relação às meninas e mulheres. A temática de gênero, representada pelos problemas sociais enfrentados pelas mulheres, é recorrentemente evocada nas aulas da professora, como já destaquei em alguns momentos deste texto. A notícia sobre o país parece despertar na professora a possibilidade de apresentar às estudantes a história de vida Malala, que, de fato, elas ainda não conheciam.

A professora vai até o Google e procura uma imagem. Ela encontra uma fotografia da paquistanesa com a família e começa uma explicação sobre a então adolescente, com a voz tranquila e suave, como quem conta uma história para crianças. Com a imagem compartilhada, Fernanda explica que aquela “garotinha” ousou e não aceitou a dominação do Talibã. Fernanda atribui a este grupo uma dimensão radical vinculada à vida das mulheres, reduzindo a explicação sobre ele a esta característica: “eles interpretam a religião de uma maneira muito radical e não permitem que as mulheres possam sair de casa sozinhas.”

Seu tom de voz, neste momento, evidencia uma preocupação com os rumos da história e com a atmosfera que está sendo criada. Afinal, Fernanda está contando uma história que se inicia de forma tensa, sobre uma menina, para um auditório presumidamente de meninas. E ela continua a explicação afirmando que mesmo diante de um cenário de terror, Malala “ousou” estudar e foi vítima de um atentado orquestrado pelo Talibã. A professora vai

fazendo pausas, como quem deseja conferir tensões à uma escalada de acontecimentos. “Ela recebeu um ti-ro na cabeça”. Ao separar as sílabas de tiro, parece destacar a violência. Logo após, diz: “ela fez várias cirurgiazinhas pra consertar o rostinho dela, porque ela ficou com a face toda...”. Fernanda não completa a frase.

A história vai ganhando ares densos e dramáticos, mas logo a professora recupera uma animação em sua voz, dizendo que ela conseguiu superar as dificuldades e finalizar os estudos, tornando-se uma importante ativista na defesa da educação de meninas e mulheres no país. Fernanda encontra uma foto em que Malala está com a família, supostamente depois da sua formatura na escola. Nos meios das imagens de Malala observa-se um retrato de Greta Thunberg, jovem ativista ambiental sueca, sobre quem faz uma pequena apresentação. E chama atenção para o fato de que, no twitter, Greta realiza severas críticas ao ex-presidente Jair Bolsonaro e aos seus filhos pelo modo como não cuidam do meio ambiente – a questão ambiental é outra temática recorrente nas aulas de Fernanda, habitualmente associada à imagem dos indígenas e da importância destes grupos para a superação das crises ecológicas. A professora, neste dia, não estabelece qualquer vínculo entre este episódio aos conteúdos curriculares programados para o sétimo ano, privilegiando a apresentação das histórias de Malala e Greta, tendo como mote um episódio recente.

A professora, em uma das nossas conversas, declarou que não vê muito sentido na apresentação de determinados conteúdos curriculares com os quais não encontra muita interface com a vida das estudantes. Inclusive, quando foi convocada pela secretaria da fundação na qual trabalha para desenvolver conteúdos pedagógicos para serem disponibilizados aos estudantes sob forma de cadernos impressos, recusou-se a escrever sobre conteúdos relativos ao sétimo ano, produzindo apenas o material do sexto ano. Os conteúdos do sexto ano teriam mais relações com a vida, o que, segundo ela, é mais importante. A recusa em não produzir os materiais do sétimo ano evidencia um posicionamento político da professora, sobretudo naquele contexto de atuação profissional, em que pese os debates sobre o que deveriam a escola e as disciplinas escolares privilegiarem como objeto do ensino-aprendizagem (CURY, 2020; DUSSEL, 2020).

É flagrante a predileção da professora pelo sexto ano, na qual parece construir com as estudantes estratégias de trabalho mais próximas das suas próprias preferências curriculares, temáticas e mediações didáticas possíveis. Onde, por exemplo, consegue realizar trabalhos sob a forma de cartazes em cartolina. Mesmo nas aulas remotas, a professora pediu que seus alunos do sexto ano construíssem uma linha do tempo no papel, que depois seria mostrada na câmera, mesmo com tantos recursos disponíveis para a realização de uma linha do tempo

virtual. Isto se explica, em parte, pela pouca familiaridade da professora com os recursos virtuais. Mas, por outro lado, entendo que também se explica pelo modo como a professora construiu suas práticas ao longo da profissão, que privilegia o contato físico, a mão no papel, nas coisas.

Em uma conversa pós-aula, me contou com alegria sobre uma experiência em que produziu um curta-documentário com as crianças antes da pandemia, utilizando massinhas e a técnica de *stop-motion*. Na aula supramencionada, sobre os cartazes e a linha do tempo, instou os estudantes a identificarem momentos importantes em suas vidas, fazendo-os perceberem, ou com a intenção de fazê-los perceberem, que eles também têm uma História e fazem parte desse “processo” que será desenvolvido ao longo do ano, no ensino-aprendizagem da disciplina.

Sendo assim, na experiência da turma do sétimo ano e a declarada manifestação de que os conteúdos curriculares prescritos não são vistos por ela como fundamentais, podemos ver um predomínio do presente, seus questionamentos e tensões, na constituição da “aula de História”.

Neste caso, a aula está focalizada na apresentação da história de vida de uma menina que desafiou o *status quo* através da importância que conferiu aos estudos. É possível perceber como esta intencionalidade política relaciona-se à perspectiva que Fernanda possui para as suas estudantes, fazendo-as perceberem, na escola e no aprendizado que ali se instaura, elementos fundamentais para a transformação social que encara como importante. Acontece que, neste caso específico, o conteúdo curricular prescrito é eclipsado em função das demandas de um tempo presente e daquilo que mobiliza Fernanda, em relação aos projetos que acredita e busca tecer no espaço da aula e da escola.

Desse modo, a cultura escolar, forjada também pelos pertencimentos que os sujeitos professores e estudantes possuem, acaba por direcionar o currículo vivido em sala de aula, que, em alguns casos, não considera os conteúdos que ao longo dos séculos e décadas construíram uma aceitação do que é um *currículo de história*. Carmem Gabriel e Warley da Costa (2015) chamam a atenção para os sentidos fixados neste currículo, tendo em vista sua fundamentação no próprio regime moderno de historicidade, que considera a formação das identidades nacionais e não incorporam discussões atuais sobre as crises das identidades e do presentismo. Para as autoras, incidem, hoje, sobre o currículo de História, lutas identitárias em relação à sua forma e constituição, em oposição ao ideário de brasilidade e identidade nacional que não incluem as memórias coletivas reivindicadas pelos grupos que não se enxergam nesta representação.

Afinal, Gabriel (2019) demonstra como o significante currículo, do latim *curriculum*, alude tanto ao percurso como ao próprio ato de percorrer, ou seja, uma forma de fazê-lo, sujeito às disputas do tempo e as acepções de Educação, de História e de seu ensino. Contudo, reconhecer que os conteúdos curriculares podem e devem se apresentar de formas diferentes a depender do contexto e das disputas crivadas não significa de todo abandoná-los:

A identidade narrativa, vista como uma estrutura temporal, permite igualmente incorporar as noções de instabilidade e fluidez, presentes nas concepções antiessencialistas, sem, no entanto, desconsiderar a importância da tradição na fixação de identidades. É sempre possível, em determinados presentes históricos, combinar passados e futuros de formas diferenciadas, é sempre possível tramar sobre a sua própria vida ou a vida da sua comunidade intrigas diferentes e, até mesmo, opostas. (GABRIEL; COSTA, 2011, p. 137)

Concordando com as autoras, acredito que precisamos encontrar um equilíbrio entre as demandas do nosso tempo e suas manifestações em aulas de História, reconhecendo a importância de olharmos para as histórias de sujeitos e grupos que não se enxergam em uma certa tradição curricular, mas construindo produtivos diálogos entre a tradição e aquilo que queremos de novo. Se a narrativa histórica escolar possui esta dimensão temporal a qual remontam, é bem verdade que este tempo pode ser dinamizado, de modo a incorporar novas pautas e olhares para aquilo que constitui o *currículo de história*, sem necessariamente abandoná-los. Quer dizer, talvez Fernanda esteja mobilizada a enfrentar a temática das meninas no Paquistão porque reconhece traços históricos dessa injustiça, mas não explicita as relações entre esta realidade apreendida e suas possíveis relações com tempos mais remotos. Preservando a alteridade entre os sujeitos e grupos de diferentes épocas, poderia ser possível fazê-lo.

De um modo geral, a partir da minha inserção no campo, entendo que os professores acabam por fazer uma “atualização” deste currículo, como prática discursiva, através dos quais precisam dar conta como tarefas associadas às suas atividades laborais. Mas, vez ou outra, acabam privilegiando determinadas temáticas que não encontram “figuras curriculares”, como o caso da experiência de Malala.

Esta experiência é diferente, por exemplo, da relação que a professora estabelece entre Idade Média e a condição das mulheres na contemporaneidade. Em ambos os casos, podemos ver uma intencionalidade da professora, no sentido de uma escolha determinada por um compromisso que considera mais importante para aquele contexto. A intencionalidade reside na explícita intenção do caminho que se quer percorrer, ainda que não considere conteúdos

curriculares assentados na “tradição”. A própria noção de intencionalidade carrega consigo a ideia de consciência de alguma coisa (SCARPA, 2019). Nesse caso, a professora sabe bem o que está fazendo ou deixando de fazer, e suas escolhas estão baseadas em uma certa compreensão do “mundo da vida” e do que, neste mundo, naquele momento, lhe parecia mais interessante ou pertinente.

Demarcando uma reflexão sobre essa posição, acredito que a acentuação desta dinâmica (ou essa escolha, de forma radical), de uma certa abdicação do “currículo prescrito”, sobretudo em contexto de “crise das humanidades”, pode contribuir para a deslegitimação que a disciplina vem sofrendo no cenário contemporâneo. Considero que seria mais interessante “atualizá-lo”, reconhecendo seus problemas e dilemas, reverberando em sala de aula as múltiplas temáticas que os professores, cada um à sua própria maneira e investimentos. Afinal, se estamos falando de uma historicidade dos lugares dos corpos na realidade social, parece interessante manter o jogo relacional entre passado-presente para a construção das novas formas de vida, que nós, engajados com a superação dos limites e problemas que se impuseram ao longo da “marcha da humanidade”, assumimos.

De todo modo, me atendo à exposição da História de vida de Malala pela professora, encontro pontos de contato entre a experiência percebida em sala de aula e aquela narrada no excerto de entrevista mencionado no começo deste capítulo. Malala não seria a criança que ela gostaria que suas estudantes fossem, que supera um lugar supostamente atribuído às mulheres em uma sociedade fortemente marcada pelo machismo? Este embaralhamento dos lugares sociais evidencia o que estou buscando atribuir como “intencionalidade política” no ensino de História. Os elementos que conferem expressividade à narrativa, como as fotografias, a projeção da voz da professora, de alguma maneira interferem na economia da aula, projetando naquele momento uma atmosfera que, na minha compreensão, é relativa à uma experiência estética, que mobiliza emoções e a corporalidade, através da qual sensibilidades e inteligibilidades emergem. Como se, a partir desta experiência, intencionalmente estética, pudesse alcançar as estudantes através da mobilização de elementos não somente racionais, mas também sensíveis.

4.2.2 Professores reconhecem um comum entre eles e os estudantes

Na aula I, sobre o “Golpe de Getúlio Vargas” e os primeiros anos de seu governo, Pedro apresenta os direitos trabalhistas como algo que não foi concedido pelo então presidente, mas conquistado pelos trabalhadores, assim como o direito ao voto feminino foi resultado da luta dos movimentos sufragistas. Nada de exatamente novo na exposição sobre este período histórico, travado por debates historiográficos, mas diante do qual assume um posicionamento e condiciona sua narrativa explicativa.

Ele vai até o Google, compartilha a janela com os estudantes e procura cartazes que satirizam mulheres que reivindicavam o direito ao voto no contexto das primeiras décadas do século XX.



Imagem 8 – Cartaz anti sufragista, 1909

O professor abre a imagem acima, sem necessariamente ter feito uma escolha rigorosa, e se apropria sobretudo pela relação texto e imagem que carrega. Ele indica aos estudantes como a possibilidade de voto feminino causava um certo pânico moral entre os homens, como se a partir do deferimento deste direito fossem obrigados a realizar as atividades domésticas às quais mulheres estão historicamente relacionadas. O cartaz diz “todos trabalham, mas a mãe é sufragista”, ao mesmo tempo que apresenta um homem lavando roupas na presença de um bebê e de um gato, atividades domésticas historicamente associadas às mulheres.

No avançar da sua discussão, Pedro argumenta que a elite paulista se viu ameaçada diante da ascensão do presidente Getúlio Vargas, e buscou mecanismos para garantir não somente o domínio econômico, mas também intelectual. Seria esta a razão de a Universidade de São Paulo (USP) ter sido criada em 1934. E encontra, naquele momento, a oportunidade de

dizer que espera que seus estudantes queiram fazer o Enem e entrar na Universidade, de modo que superem a expectativa de uma elite e de uma classe média brasileira que se sente ameaçada quando o filho da empregada chega às universidades. Ora, seriam eles, os estudantes, os filhos das empregadas?

O Brasil foi construído em cima de uma elite e uma classe média que odeia pobre. Então toda vez que a gente vê o pobre se aproximando da classe média, ela fica desesperada. Na cabeça da classe média, aquele lugar ali deveria ser da classe média. ‘Vou colocar meu filho no PH pra ele entrar na UFRJ, pra ele ser advogado pela Uerj. Já pararam pra pensar? Três mil reais num cursinho você paga uma Estácio...

Transcrição literal, momento da aula I do professor Pedro, 22/06/2020

Não raro o professor chama a atenção dos estudantes, através dos ganchos e relações que realiza com aquilo que é objeto do seu ensino, a se interessarem pelo ingresso na universidade ou frequentarem espaços aos quais, supostamente, não estão acostumados. Como já registrei, como quando expõe características do governo de Juscelino Kubitschek (aula XI) e apresenta uma imagem do Congresso Nacional, relacionado-a à democracia e sua atual fragilidade.

O professor argumenta que, hoje em dia, podemos ver discursos produzindo a imagem de que em Brasília só existem políticos corruptos. Acontece que, segundo ele, a proliferação e aceitação destes discursos acabariam por desfavorecer os mais pobres, dentre os quais estão os estudantes, fortalecendo o autoritarismo e a ascensão de políticos que não os consideram em suas agendas. Pedro interrompe a explicação e diz “vamos falar vendo a imagem”, e busca uma imagem atual do Congresso Nacional. À imagem, sobrepõe-se a voz do professor:

A gente não tá falando só de cimento, ferragem. Com todos os defeitos que o Brasil tem, e fragilidades que a sociedade brasileira tem, esse prédio representa uma ideia de democracia. Não é apenas um prédio pura e simplesmente. Isso é, na verdade, esse prédio que vocês estão vendo, ele simboliza um ideal de democracia. Se essa democracia é boa ou não é outra discussão. Mas agora, é melhor que uma ditadura, sem dúvidas. Com todos os defeitos possíveis, e tem mesmo e são muitos, é muito melhor que uma ditadura como uma ditadura repressiva e militar que tivemos. Então dizer que todo político é ladrão é pensar “é tudo ladrão mesmo, destrói essa *****”⁶⁷. Olha como é perigoso esse discurso de que todo político é ladrão. *Porque enquanto nós que pertencemos às classes populares nos afastamos da política, então algum outro corpo ocupa esse lugar, que é a classe dominante, que está cada vez mais na*

⁶⁷ O palavrão foi em si suprimido, mas acho interessante demarcar sua existência, tendo em vista que ele também confere um elemento de expressividade à narrativa do professor e me ajuda a entender a relação que estabelece com os seus estudantes, de certa intimidade e familiaridade.

política. “Lei de Newton: dois corpos não ocupam o mesmo lugar. Enquanto a gente se afasta, alguém vem e ocupa esta lacuna.

Transcrição literal, momento da aula XI do professor Pedro, 19/10/2020

Como abordei no capítulo anterior, a mobilização de recursos como imagens parecem querer conferir expressividade, e despertar emoções para aquilo que é objeto do ensino. Como se na construção de um *mosaico estético*, no qual se operam voz e outros recursos, o professor estivesse criando uma atmosfera para sensibilizar os estudantes, através da carga dramática construída, em função do argumento que está buscando sustentar.

De todo modo, acredito ser possível flagrar, a partir dos momentos acima, mas numa compreensão ampla das aulas observadas e das entrevistas, que o professor está interessado em construir argumentos, assentados em uma compreensão do presente a partir das residualidades reverberadas do passado, que visam contribuir para que os estudantes percebam a necessária fissura das suas realidades.

O emprego do “nós” pelo professor Pedro reflete que em alguma medida ele se inclui neste grupo ao qual os estudantes pertencem e é representado por ele. Eles, que pertencem às classes populares, não poderiam renunciar à confiança na política. A completa deslegitimação deste espaço implica a ascensão de grupos de extrema direita que não estariam interessados nas suas mobilidades e ascensões sociais. Em sua explicação, teria sido assim em outros períodos da História, onde as elites e a classe média apoiaram governos autoritários visando a perpetuação dos seus espaços de poder. No exemplo de Pedro, o atual contexto brasileiro, de crises democráticas e acirramento das desigualdades sociais, é análogo àqueles momentos em que a classe média apoiou o Estado Novo de Getúlio, a Ditadura Militar e o golpe da presidenta Dilma Rousseff em 2016.

Tanto Pedro quanto Fernanda lançam mão de estratégias a partir das quais é possível perceber a intenção de construir uma identidade com os estudantes, sobretudo no que diz respeito à identificação de um território partilhado por eles, que inclui o fato de morarem na mesma cidade, às vezes no mesmo bairro, como é o caso de Pedro com alguns dos seus alunos. Pedro chama a atenção para o nome das escolas particulares, para o nome dos bares e ruas de um território que eles compartilham, como quem diz “sabemos do que eu estou falando porque moramos no mesmo lugar”.

A realidade política e espacial da cidade em que coabitam é constantemente evocada, sobretudo no comparativo com outras cidades da região metropolitana do Rio de Janeiro, “mais ricas” que a deles. Pedro chama atenção para o descaso da gestão pública, que acaba

por contribuir para a estigmatização que esta cidade sofre tendo em vista a pobreza e precarização dos serviços prestados à população. Muitas vezes a transformação desta realidade é acionada como necessária e urgente. E, por isso, a conscientização para a restauração da confiança, não sem críticas, em uma política institucional e partidária.

A identificação de uma comunidade comum parece querer gerar uma sintonia entre docentes-estudantes, que habitando uma mesma realidade espacial e cultural, passariam por dilemas e conflitos semelhantes. Estes professores, como afirmam durante as entrevistas e no jogo associativo com seus estudantes, também pertencem às classes populares e moram em territórios de favela e precarizados. A professora Fernanda, durante nossas conversas, evoca a condição de pessoa pobre como um impeditivo para a realização de viagens e atividades culturais e faz questão de me dizer que é “suburbana”. Esta realidade comum, portanto, parecem conferir legitimidade às falas e investimentos destes professores. Assim como contribuem para a representação que acabam por fazer dos auditórios a que se dirigem.

Retomando as palavras de Gilberto Velho (2013), em sociedades complexas, a criação de projetos coletivos depende fortemente da construção de uma linguagem comum aos membros de uma determinada realidade cultural. É através de uma comunicação bem-sucedida que conferimos importância aos temas, paradigmas e dilemas que precisam ser superados. É deste modo que diferentes grupos se organizam, através da construção de um vocabulário e gramática partilhadas, na reivindicação dos seus direitos políticos e sociais. Por isso, a identificação com os estudantes, da qual a substituição do “eu” pelo “nós” é flagrante, também indica que a realidade que professores desejam transformar é comum a eles e aos estudantes. Ou seja, parece-me que ao mesmo tempo em que os estudantes constituem um “outro” a quem os estão se dirigindo, cujas realidades são presumidas e incorporadas às suas narrativas, eles mesmos constituem esta realidade que intenciam transformar.

Ao olhar para fora da escola e identificar este “espaço de experiência” compartilhado com os estudantes, que em alguma medida informa a construção do passado pelo professor, podemos identificar traços das suas personalidades e preferências enquanto sujeitos, que constituíram seus saberes ao longo dos mais diferentes espaços das suas socializações, incluindo a formação profissional (as licenciaturas) e a inserção nas culturas escolares das quais fazem ou fizeram parte.

Nesse sentido, acredito que a concepção de História atribuída pelos professores, assim como a identificação que estabelecem entre suas vidas e a dos estudantes, podem nos indicar alguns caminhos para complexificar a discussão a respeito dos “temas sensíveis”, ou “temas

socialmente controversos”⁶⁸, que vem ganhando relevância nos debates sobre historiografia e ensino de História. Acredito que uma chave para a ampliação deste debate encontra-se no mundo “sensível”, sua partilha e as fissuras que professores intencionam promover.

Como temos visto ao longo desta tese, os professores buscam construir explicações que consideram esta “residualidade” e chamam a atenção para a História como processo. Mas eles também estão preocupados em destacar que é possível intervir nesta realidade à medida que a compreendemos. Acima demonstrei como os professores participantes desta pesquisa, sobretudo Pedro e Fernanda, cujas aulas pude observar, acabam por realizar identificações com seus estudantes, colocando-os dentro de um território e realidade sociocultural dos quais também fazem parte, criando assim uma espécie de “mundo” que coabitam.

Acredito que a busca por este comum acaba por contribuir para a formação de uma comunidade dentro da qual tais injustiças e pertencimentos podem ser percebidos. Isto é, estes professores estão operando na construção de uma comunidade compartilhada/partilhada, dentro da qual determinadas temáticas se sobressaem à medida que constroem uma narrativa sobre o passado nas suas interfaces com o “mundo da vida”. Tais estratégias parecem estar relacionadas aos investimentos na crença na História, e nos argumentos através dos quais coligam os fios entre passado e presente, mobilizando um “comum” capaz de lhe conferir autoridade e legitimidade.

⁶⁸ Nilton Pereira e Fernando Seffner refletem a respeito dos “passados vivos” no ensino de História, destacando os elementos da colonialidade que ainda reverberam negativamente na vida dos povos latino-americanos. Para os autores, trabalhar com os “passados vivos” em aulas de história significa instar a compreensão de que “o encontro com um passado vivo consiste num movimento de aprendizagem ética que implica uma relação consigo mesmo” (MULLET; SEFFNER, 2018, p. 17). Uma “pedagogia dos temas sensíveis” é apresentada pelos autores como alternativa para a sala de aula, na qual os docentes deveriam criar ambientes de indignação frente às injustiças que informam as vidas de determinadas populações diante dos “passados vivos” – como a relação entre o racismo e a escravização de africanos e seus descendentes. Sendo assim, a “pedagogia dos temas sensíveis” remete à criação de um ambiente, pelos professores, que desperte a atenção dos estudantes para o modo como o passado deixa resíduos nas suas próprias vidas ou dos seus contemporâneos, através do choque e da indignação. Apesar de a noção de “temas sensíveis”, nesta acepção, estar associada às injustiças forjadas na colonialidade, ela também tem sido fortemente relacionada aos “temas controversos”, que despertam na cena pública conflitos e tensões, a partir da reivindicação da autoridade da memória de diferentes grupos em relação aos episódios do passado (ALBERTI, 2014). Portanto, os temas controversos seriam capazes de despertar distintas emoções no contexto da sala de aula, acentuadas pelas trajetórias dos estudantes, professores e seus pertencimentos, que deveriam ser trabalhadas visando superá-las. “É preciso transformar o conhecimento em trabalho de reflexão: como foi possível chegarmos a esse ponto?” (ALBERTI, 2014, p. 3) Embora as duas proposições possuam relações, suas diferenças acabam por traduzir certa dificuldade na definição e das possibilidades pedagógicas com os temas sensíveis ou socialmente controversos.

4.2.3 Representações dos estudantes

As análises acima apresentadas me fazem perceber que, ao avançarem no exercício docente, ao longo dos anos, os professores se deparam com uma realidade sociocultural que acabam incorporando em suas mediações. Ecoando Tardif (2017), os “saberes da experiência” somam-se aos saberes pedagógicos e disciplinares, à medida que estes alunos e suas realidades vão surgindo e os professores sentem-se impelidos a agir sobre elas. Como afirma o educador:

Ela consiste em ver no ensino uma atividade linguística, discursiva, que se define essencialmente em sua relação com um público, um auditório. Em suma, o professor deve, como um de nós já escreveu, ‘cortejar o consentimento do outro a fim de ganhar a batalha da aprendizagem’. Essa relação com o auditório está no próprio cerne da concepção argumentativa do saber docente aqui esboçada. Ensinar é, obrigatoriamente, entrar em relação com o outro. (TARDIF, 2017, p. 222)

Portanto, a realidade destes estudantes, empiricamente percebida ao longo da profissão, conferem as conotações que os objetos de ensino destes professores vão ganhando. Desse modo, este objeto vai sendo construído em função da responsabilidade que atribuem à História como possibilidade de coligar os fios invisíveis que estruturam as injustiças vividas pelos seus auditórios. Isto é, esta “responsabilidade” constitui ponto nodal da tarefa destes professores, refletindo máximas presentes no senso comum de que certas pessoas não seriam capazes de compreender determinados fenômenos da realidade porque não prestaram atenção nas aulas de História.

Flávia Caimi (2015) defendeu que “o que deve saber um professor de história?” é uma pergunta difícil de ser respondida, tendo em vista a forte relação da disciplina com as mudanças sociais e suas demandas. De fato, temos visto nos últimos anos que a comunidade de pesquisadores tem assumido mais frontalmente o compromisso do ensino de História com a defesa da democracia e o respeito aos Direitos Humanos, por exemplo – ao passo que, em outros âmbitos da vida em sociedade, tais interesses têm sido (discursivamente) violados. No entanto, a pesquisadora argumenta que, “para ensinar história a João, é preciso saber de ensinar, de História e de João” (2015, p. 111) e, portanto, considera que é necessário

superar visões reducionistas que defendem a supremacia do domínio do conhecimento histórico na tarefa docente ou que indicam a suficiência dos saberes pedagógicos em detrimento do saber disciplinar, ou ainda que valorizam

prioritariamente o polo discente, posição traduzida na retórica de que é preciso “conhecer a (e partir da) realidade do aluno (CAIMI, 2015, p. 112)

Para Caimi, estes três pólos, inseparáveis, constituem um núcleo a partir do qual as atividades de ensino poderiam ser encetadas. Ao considerar a realidade cultural de João, avalia que o professor que deseja um ensino significativo precisa de algum modo se alinhar com a expectativa discente e as “culturas juvenis”, para além dos saberes disciplinares (o que ensinar) e pedagógicos (como ensinar).

Em diálogo com esta discussão, a partir do material empírico que ora apresento e em relação à problemática de pesquisa desta tese, considero que “João” acaba por constituir-se como uma imagem para os professores Pedro e Fernanda, ou seja, uma representação⁶⁹. Isto é, um professor não é capaz de considerar, em uma dinâmica de sala de aula, cada João ali presente. Conhecer a trajetória de vida de cada um deles, suas inserções culturais e os modos como a disciplina história poderia tornar-se significativa para cada um é tarefa impraticável.

Mas esta realidade parece não ser assumida, necessariamente, como aquilo que torna a aprendizagem significativa. Antes, o que parece estar se tornando significativo é o ensino. Ou seja, o processo que compete diretamente ao professor, ainda que em diálogo com este outro a quem está se dirigindo. Recorrendo a Caimi, mais uma vez:

Entendemos a tarefa de ensinar como a apropriação, pelo professor, de conhecimentos pedagógicos que lhe permita mobilizar estratégias e recursos que transformem os conhecimentos científicos em “saberes escolares ensináveis”, em conhecimentos válidos socialmente, pertinentes às características e finalidades da escola nas sociedades contemporâneas e que produzam sentido àqueles/naqueles que são os aprendentes. (CAIMI, 2015, p. 115)

Sendo assim, entendo que os professores estão estabilizando uma imagem de “João” que acionam como orientadora das suas práticas. Portanto, o que parecem indicar é que estão

⁶⁹ Em Roger Chartier (1991), o conceito de “representação” pode ser compreendido como um conjunto de mecanismos que “fazem conhecer as coisas”. Isso acontece no modo como uma pintura dá a ver um objeto, a representação artística, mas também no modo como as palavras e gestos dão a ver determinada pessoa ou grupo. Ou seja, a ‘representação’ está relacionada à construção social, de um sujeito ou grupo posicionado dentro da realidade, que, deste lugar, constrói a imagem de alguém ou algo. Portanto, compreender o modo como, em determinada contingência, os grupos se representam seria uma forma de compreensão do próprio mundo social. Como sustenta Chartier, “as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio (CHARTIER, 1991, p. 17)”. Em diálogo com Clifford Geertz, para quem o conceito de ‘cultura’ pode ser definido como uma teia de significados partilhados entre determinada coletividade, podemos compreender que esta representação do alunado está inserido dentro de um contexto sociocultural mais amplo. Isto é, partícipes e compartilhando determinados cenários com os estudantes, incorporam a realidade socioeconômica dos estudantes das escolas públicas brasileiras.

considerando uma realidade supostamente vivida pelo seu auditório. Uma realidade que envolve desigualdades históricas, cuja compreensão deve ser do interesse do aluno, para que, de uma forma ou de outra, consigam instaurar horizontes de expectativas opostas ao espaço das suas experiências. Conhecer antes, mudar depois. Neste sentido, relatos como aqueles já apresentados, reforçados abaixo, fazem ver como estes professores de História atribuem ao ensino-aprendizagem da disciplina certa forma de compreensão das relações entre os tempos, em que pese a percepção das injustiças e a possibilidade de causar fissuras nesta realidade:

Então a gente não deixa esquecer, né, tem essa questão da memória. Eu pensei no túnel do tempo. Não um sequenciamento do passado com o presente, mas esse elo, e o que constrói isso, essa junção, esse túnel, está sempre ali. Está sempre presente. Então eu acho que estudar história é trazer esse passado presente, e entender o que é presente no passado e o que é passado no presente, não sei se troquei, mas sinto que é como se tivesse um túnel de tempo mesmo, uma galeria, a minha sensação é que esses tempos estão próximos. Na hora que você estuda, na hora que você se dispõe a dar atenção a isso, eu acho que tem um rompimento pra esse tempo. Eu acho que o passado vem.

(Professora Fernanda)

Então assim, a coisa mais bacana, eu acho que a grande especificidade da docência de história é poder apresentar ao aluno um presente, fazendo com que ele busque referências desse presente no passado, mas sabendo que o passado é apenas, ou melhor, o presente na verdade é uma construção do passado, né?

(Professor Pedro)

A gente não consegue construir habilidades que a história constrói, como contextualização temporal, como a capacidade de né perceber diferenças em períodos históricos, mas perceber as semelhanças também né, e fazer essas conexões que eu acho que nos últimos anos mostraram que são fundamentais.

(Professora Vanessa)

Diante dos relatos dos professores, cujos excertos supramencionados sintetizam uma certa compreensão do que é a História e o seu ensino, acredito ser possível afirmar que esta mobilização temporal, o que existe do passado no presente, constitui-se como elemento fundamental para a construção das suas narrativas, agora voltadas para este Outro (seus estudantes), cujas realidades teriam sido forjadas em processos iniciados outrora. Portanto, se estabelecer tais conexões é tarefa que nos últimos anos vem ganhando relevância, como afirma Vanessa, é porque, também nos últimos anos, assistimos ao recrudescimento de violências e injustiças que agudizam a precariedade da vida de determinadas populações (BUTLER, 2022). E, portanto, estes professores parecem, de alguma maneira, se comprometer com tais mudanças a partir do ensino que realizam. Ora apresentando relações

ou similaridades em distintas temporalidades, ora suprimindo os “conteúdos curriculares” em função dos seus engajamentos.

Professores de História possuem forte relação com o tempo. Quer dizer, faz parte da formação profissional conhecer eventos e contextos, do passado mais remoto ao mais imediato. Diante disso, acredito ser possível dizer que professores acabam por fazer inferências entre aquilo que percebem como fraturas da sociedade e este amplo conjunto de coisas que sabem.

Sendo assim, acredito ser possível argumentar que, nesta relação temporal, estes professores estão preocupados com a criação de um mundo no qual as injustiças são apresentadas, um mundo habitado por seus estudantes, que o experienciam de forma desigual em relação a outros segmentos que nele também habitam. Nesse aspecto, retorno novamente à fenomenologia, onde o mundo é concebido como em construção, experienciado à medida que o conhecemos e avançamos sobre ele:

Consequentemente, e de modo subjetivo, o mundo toma forma como válido para nós apenas dentro de um horizonte temporal. O poder da consciência de constituir o mundo não cria nem estabelece o mundo, mas responde à questão: *sob quais condições o mundo aparece para nós de tal forma que possamos conhecê-lo?* Por meio de qual sequência temporal, e em relação a quais atos de conhecimento? Em outras palavras, a doutrina fenomenológica da *constituição* não é tanto uma presunção idealista, mas uma investigação sobre como o mundo aparece e, em sua condição de ser-dado, toma forma de maneiras válidas. Porque não é suficiente apontar o mundo como horizonte dado de experiência e conhecimento. Se ele é dado, torna-se dado por meio de um conjunto de processos e atos que de maneira alguma disputam ou minimizam seu caráter de ser dado, sua objetividade - mesmo o que é objetivo precisa aparecer de alguma maneira para ser conhecido. (BUTLER, 2022, p. 51)

Nesse aspecto, em diálogo com o que venho apresentando nesta tese a respeito dos temas que constituem os fios que coligam as temporalidades, o que por sua vez confere significado à narrativa dos professores, acredito ser possível articular que a História e o seu ensino são capazes de dar a ver diferentes mundos a partir destas inferências realizadas pelos professores – dirigida a este outro com quem está socialmente comprometido.

Nesse caso, trata-se das condições que conferem os matizes deste mundo, ou seja, especialmente em relação às injustiças hoje sentidas e que teriam relações com o passado. Portanto, trata-se da criação de um mundo e de uma realidade que passa pela atividade discursiva do professor, nos diálogos que estabelece com este auditório a quem se dirige e com outros textos circulantes. Esse mundo que está sendo “dado” está sendo dado em função

dos processos que estariam afetando as realidades do seu auditório, fazendo-os sofrerem limites no que diz respeito à vida neste mundo. O que faz a vida vivível? Quais condições impuseram, ao longo do processo histórico, limites a estes corpos aos quais (e com os quais) falam?

Parece, então, que os professores estão investindo na criação e, portanto, na percepção de um mundo que desvela os outros que vieram antes de nós. Trata-se de uma dada compreensão sobre o passado onde destacam os limites que se impõem à vida, no presente. Recorrendo a Butler, mais uma vez:

Embora eu não esteja unida a essa unidade ou a esses outros que tocaram essa mesma superfície, ou que a estão tocando agora, ou que certamente vão tocá-la no futuro, esses momentos díspares, contudo, implicam um ao outro, estão ligados um com o outro, apesar de nunca serem sumarizados em uma unidade temporal ou conceitual na mente de alguma pessoa. (BUTLER, 2022, p. 71)

Daí, entendo, os investimentos dos professores na mobilização de estratégias que conferem expressividade à narrativa, pois não deixa de ser uma forma de aumentar a percepção dos estudantes sobre este mundo que estão buscando fazer ver e ser percebido. Um mundo construído por eles, os professores, em função deste outro a quem estão se dirigindo (e com os quais, em alguma medida, se responsabilizam).

4.2.4 Por uma outra partilha do sensível

A aula VIII do professor Pedro, em que contextualiza a Guerra Fria a partir dos debates raciais, é representativa das ideias-força que constituem esta tese. Em 2020, uma série de assassinatos de homens negros acaloraram os debates sobre o racismo na esfera pública. Registro em diário de campo que, nesta aula, seria difícil para uma pessoa estranha ao contexto identificar que “questões raciais” estão associadas a um conteúdo curricular específico que vai ser trabalhado pelo professor. Isto porque Pedro mistura temporalidades e contextos, norte-americano e brasileiro, para explorar encontros e desencontros entre as experiências das populações negras nos dois países. Trata-se de uma aula em que Pedro explora uma série de materiais, o que foi proporcionado pelo ambiente remoto. O professor, para chegar às tensões raciais na década de 1960, que a princípio constituíam o núcleo do

tema da aula, inicialmente remonta à Guerra de Secessão, buscando justificar como o sul norte-americano consolidou-se como região altamente segregacionista e racista:

O papel da História, como disciplina, disso que a gente faz toda semana, é de tentar entender a nossa realidade a partir de aspectos que estão representados no passado. Não é pra decorar, é entender, é pensar. Então quando eu olho para os Estados Unidos e vejo que o Sul é muito mais racista que o Norte, é muito mais racista porque era justamente a região mais escravista. (...) E essa cicatriz vai se perpetuar... (Pedro, aula do dia 14/09/2020)

Transcrição literal, momento da aula VIII do professor Pedro, 14/09/2020

O professor explica a Guerra Civil através da lógica de causas e consequências, onde a situação da população negra na contemporaneidade é consequência deste passado cindido. Ele havia separado um trecho de uma série que, garante, os alunos já ouviram falar: “Um Maluco No pedaço”, transmitida por um longo período na televisão aberta. É um trecho em que dois personagens negros, Caltron e Will – Will é o protagonista interpretado por Will Smith – são parados em uma *blitz* pela polícia da Filadélfia. Eles são primos e, diferente de Will, Carlton foi criado em uma família rica de advogados. Ele faz uma introdução, explicando que a problemática central da série é o modo como jovens negros norte-americanos vivem uma vida segregada. O professor remete aos casos recentes de assassinatos de pessoas negras, mas garante que se olharmos para a série, de trinta anos atrás, poderíamos ver vestígios destes mesmos problemas.

Na cena exibida pelo professor, jovens são abordados pela polícia, que presume que o carro em que estavam foi roubado por eles. A polícia, portanto, considera que sendo os dois são negros, não teriam condições financeiras para serem proprietários do veículo. Diante da situação de conflito, somente Will se sente ameaçado pela polícia, já que ele vem de um bairro periférico no qual a polícia atua de forma violenta. E Pedro pergunta: “a série está falando da Filadélfia ou de x? Está falando dos Estados Unidos ou do y? Eu não sei...”, referindo-se à cidade e a uma favela da cidade onde moram, respectivamente.

Ele estabelece uma analogia entre a experiência dos personagens negros ao que os jovens negros da cidade e da favela onde os estudantes habitam estariam vivendo. O gancho entre o trecho exibido e aquilo que constitui o aparente objeto de ensino do professor é que, segundo ele, a série estaria evidenciando que brancos e negros não recebem tratamentos iguais pelo Estado. O trecho da série parece ter sido mobilizado como um prólogo que confere dramaticidade ao que vem pela frente. Este é um recurso narrativo frequentemente mobilizado pelo professor. Na década de 60, continua ele, em meio ao calor da Guerra Fria, a igualdade

não estava nem na lei. Então Pedro se dedica a apresentar os conflitos raciais que emergiram naquele contexto, como quando homens negros se recusaram a lutar na Guerra do Vietnã, assim como as lutas de lideranças negras como Martin Luther King e Malcon X.

Pedro apresenta uma espécie de biografia de cada um desses personagens com as suas respectivas imagens fixadas na tela, antecipando que ambos foram assassinados por extremistas brancos, como se quisesse demonstrar a repetição de acontecimentos ao longo da História. E lembra aos estudantes da morte de George Floyd, naquele ano de 2020, por um homem branco.

Ao apresentar Martin Luther King, acaba por relacioná-lo ao episódio de Rosa Parks, quando a ativista negra foi presa por não ceder seu lugar no ônibus a um passageiro branco na cidade de Montgomery, Alabama. E apresenta o protagonismo do “reverendo” no boicote aos ônibus daquela cidade após o episódio, explicando que a maioria dos brancos andavam de carro e os negros andavam de ônibus, o que significa que se os negros parassem de usar o transporte público, acabariam por prejudicar os empresários rodoviários. Em oposição às estratégias pacíficas de Martin Luther King estaria Malcolm X, que, segundo o professor, apresentava em seus discursos que estava em busca do que “era seu”. Mesmo que, para isso, fosse preciso fazer uso da violência. E o professor declara sua preferência pelas estratégias do segundo.

Seu objetivo com a apresentação destes personagens foi contextualizar um determinado período histórico a partir das suas histórias de vida. Mas, como também afirma, quis apresentar como duas formas distintas de agir politicamente culminaram no mesmo fim dos seus principais representantes: a morte por homens brancos.

Portanto, o professor apresenta eventos do passado que revelam a historicidade do racismo norte-americano, ao mesmo tempo em que apresenta como determinados sujeitos e grupos, a despeito dos limites das suas vidas, acabaram por intervir na realidade que os cercavam. E, ao mesmo tempo, investindo na ideia de processo e estabelecendo relações, acaba por encontrar formas de identificar as manifestações do racismo também na vida dos seus estudantes, moradores de favela.

Na seção anterior, apresentei como, na aula IX, sobre as violações de Direitos Humanos na Ditadura Militar, Pedro também encontra formas de tematizar a questão dos estudantes moradores de favela e a consequente violência policial a que estariam submetidos. Portanto, tanto quanto a questão de gênero é algo recorrente nas aulas de Fernanda, as temáticas que envolvem classe e raça é fortemente orientadora das aulas de Pedro, naquele contexto.

O professor fecha esse momento da aula com a apresentação de um videoclipe não oficial da música “Pride”, da banda irlandesa U2, homenagem póstuma à luta de Martin Luther King. O clipe é uma costura de imagens do reverendo em diferentes contextos, mas a sonoridade, por si só, parece conferir expressividade ao que o professor tem buscado construir em sua aula.

Na sequência, Pedro apresenta mais um videoclipe e não estabelece mais conexões diretas com o conteúdo curricular em questão. Trata-se do videoclipe de “This Is America”⁷⁰, do cantor e ator Childish Gambino (pseudônimo de Donald Glover). Quando o professor diz que vai exibir este videoclipe, a estudante Nicole escreve no chat: “essa é aulas”⁷¹. No clipe, que se passa em um galpão com alguns elementos cênicos pontuais, vemos o cantor protagonista em primeiro plano, enquanto ao fundo, vemos pessoas negras correndo, carros de polícia e uma série de assassinatos. Pedro pede que os estudantes esqueçam o primeiro plano, o das aparências felizes, e se atenham ao que está acontecendo no fundo. A “essência” da realidade enfrentada pela população negra está ali, no fundo. É nesta aula que o professor levanta os questionamentos que eu trouxe no começo deste capítulo, a respeito da aula de História e da Escola:

O que nos falta para se incomodar mais? Se indignar mais quando algo que é cotidiano como violência da política contra jovens pobres e pretos, ou a violência social, por exemplo, aquele caso da empregada que a patroa deixou o filho dela cair no buraco do elevador... O que nos falta para ir para a rua, parar tudo e debater seriamente isso? Onde a gente está falhando? É na escola? A escola deveria debater mais isso? São os meios de comunicação que estão falhando? A conversa hoje foi nesse sentido. Pra gente pensar. Como eu sempre gosto de falar para vocês, já que a nossa busca é a essência das coisas, o que nos falta? Aqui acontece todo dia. Seja de forma física, mas também a violência econômica: a exploração brutal, a violência social, e aqui nada acontece. Absolutamente nada acontece. (Professor Pedro, transcrição)

Transcrição literal, momento da aula VII do professor Pedro, 14/09/2020

Repito a fala do professor em sua íntegra, porque de algum modo reflete os seus objetivos com esta construção particular do passado e a identificação dos seus efeitos no presente. Na sequência, com tom ameno, Pedro pergunta: “Que casa a gente quer? Que escola a gente quer?”. No seu conjunto de materiais e na entonação da sua voz, parece que deseja

⁷⁰ [Childish Gambino - This Is America \(Official Video\) - YouTube](#) – Link para assistir ao videoclipe no youtube.

⁷¹ Gíria do Rio de Janeiro utilizada para expressar que uma coisa é muito boa, tão boa que é capaz de te ensinar alguma coisa.

compartilhar com os estudantes um sentimento. Uma certa inquietação, indignação e até tristeza diante da realidade que tais corpos pretos, em alguma medida representados pelos seus estudantes (que não estão com as câmeras abertas), estariam vivendo.

É certo que o próprio conteúdo curricular traz consigo a questão das temáticas raciais, mas agora o professor se preocupa em destacar suas materialidades no presente. Assim como a Guerra de Secessão e a flagrante desigualdade entre o norte livre e o sul escravista configuraram a vida dos homens negros na década de 60, tais episódios ainda estariam ecoando na contemporaneidade. Parece certo dizer, então, que Pedro não está desvinculado do passado como objeto do seu ensino, mas assume uma predominância do “não contemporâneo no contemporâneo” em suas práticas.

De um certo modo, podemos identificar que questões urgentes em nosso tempo têm reverberado em aulas de História. O presente é muitas vezes central porque urge o encontro de caminhos e soluções às desigualdades e injustiças que hoje enfrentamos. É um “presentismo” que também inunda as aulas de História. Para Dosse,

Essa mudança na nossa relação com o futuro, a crise de todas as escatologias e, assim, o colapso das teologias, tem o efeito de modificar nossa relação com o passado, abrindo-o sobre um presente exposto, em uma forma de presentismo. Esta situação é marcada pelo desaparecimento gradual de toda uma cronofosia que dá um sentido imanente à “flecha do tempo”. A busca por sentido deslocou a atenção para a ação no momento de sua realização. Isto colocou foco sobre todo o presente como detector de sentido relacionando-o com a memória, a comemoração, o patrimônio e a arquivização. A crise do futuro deixa cada vez mais indeterminado o que o deve ser significado como histórico, gerando daí a indistinção daquilo que pode acionar o horizonte de expectativas (DOSSE, 2012, p. 10-11)

Considero, portanto, que os materiais mobilizados nesta aula carregam uma expressividade, uma intencionalidade em despertar as emoções dos estudantes, em função da crença que o professor está desejando construir – em direção à identificação destas fraturas e a imperativa necessidade de mudá-las. Na criação dessa atmosfera, podemos ver que a intencionalidade política está fortemente associada à construção de uma experiência que desperta presença e emoções.

Nas experiências aqui descritas, especialmente em relação às aulas de Pedro, que aconteceram de forma mais sistemática e com maior duração, é possível perceber que os elementos mobilizados para conferir expressividade à aula de História estão fortemente relacionados ao que tenho chamado de “intencionalidade política”. Através da entonação da própria voz, dos gestos do seu corpo, das imagens, das músicas ou vídeos exibidos,

entendo que este professor está desejando que seus estudantes sejam “tocados” por aquilo que constitui o objeto do seu ensino.

Na compreensão deste trabalho, é como se este embaralhamento dos lugares, que necessita do modo como vemos a nós mesmos e os outros na partilha de algo comum, dependem fortemente das emoções para que fosse atingido. Nesse sentido, a mobilização dos materiais e elementos que conferem expressividade à aula está fortemente relacionada à intencionalidade política em seu ensino. E, conseqüentemente, à projeção de uma outra estética para o mundo que habitamos.

Na filosofia de Jacques Rancière (2020), o “sensível” pode ser definido como o próprio mundo e a maneira como os corpos estão posicionados dentro dele. Tal distribuição possui historicidade e culmina no que chama de “partilha do sensível”, categoria a partir da qual vai desdobrar as relações que estabelece entre a arte e a política. É por isto que, me apropriando da teoria de Rancière, entendo que a compreensão do sensível depende, fortemente, do modo como cada sociedade ou cultura vai identificar sua partilha. Daí que os “temas sensíveis”, na compreensão deste trabalho, são sempre políticos e contingenciais, pois baseiam-se nas desigualdades percebidas em seus contextos.

A “partilha do sensível” é caracterizada pelo que Rancière (2018) denomina de “lógica policial”, que atua nesta distribuição dos lugares ao mesmo tempo em que atribui a cada um deles um equipamento intelectual e sensorial. A lógica policial de distribuição dos corpos na partilha do sensível atua como na sociedade platônica, na qual não existe arte e somente as *tecnai*: tarefas necessárias à ordem do mundo social, atribuídas a cada um de acordo com suas supostas capacidades físicas e cognitivas. Nessa lógica, se o sujeito é um trabalhador braçal, por exemplo, a ele não estaria reservada a possibilidade de ler um livro ou se ater à poesia⁷².

Portanto, as “ocupações” definiriam competências ou incompetências para o comum, assim como define quem é visível e quem é invisível, quem possui a palavra e quem possui ruído. Sendo o detentor da palavra aquele que aparece em presença plena, gozando de mais espaços dentro deste todo partilhado:

⁷² Esta teoria surge em Rancière a partir de um trabalho em arquivos, daí sua forte relação com a História, na qual identifica como operários franceses romperam com a lógica policial ao dedicarem suas noites às leituras e poesia, interrompendo assim uma lógica temporal do trabalho. Em “A Noite Dos Proletários” (1988) o filósofo parte de documentos os mais diversos, como cartas e jornais produzidos pelos operários do início do século XIX, a partir dos quais identifica a subversão dos trabalhadores como uma forma de mostrar a si mesmos a partir de pequenas resistências cotidianas.

Há política porque o *logos* nunca é simplesmente a palavra, porque ele é sempre indissolúvel a *conta* que é feita dessa palavra: a conta pela qual uma emissão sonora é ouvida como palavra, apta a enunciar o justo, enquanto a outra é apenas percebida como ruído que designa prazer ou dor, consentimento ou revolta. (RANCIÈRE, 2018, p. 36)

A noção de “partilha do sensível” evoca um duplo sentido para o comum: ao mesmo tempo em que parece identificar lugares compartilhados, aponta para a cisão deste mesmo espaço, culminando em um “erro de contas” que instaura um dano. Isto é, a partilha significa que determinados sujeitos estão condicionados a determinados espaços, mas tais espaços não representam, necessariamente, uma divisão igualitária do sensível. A política acontece, portanto, quando estes sujeitos, que na divisão do sensível têm suas vozes compreendidas apenas como ruídos, rompem com a lógica policial e instituem uma *cena política*, convocando para si mesmos outra forma de existir, com novas e atualizadas sensibilidades.

O filósofo explica que na política existe uma espécie de “mimetização” daqueles que têm a palavra, cujos enunciados são de fato aceitos e ouvidos. É através deste dano, o erro de contas, que se instaura a política:

Proponho agora reservar o nome de *política* para uma atividade bem determinada e antagônica à polícia: aquela atividade que rompe a configuração sensível em que as “partes” e as partes ou sua ausência são definidas com base em um pressuposto que, por definição, não tem lugar: uma parte dos que não têm parte. Essa ruptura se manifesta por uma série de atos que reconfiguram o espaço no qual as “partes”, as partes e as ausências de partes se definiam. A atividade política é a que desloca um corpo do lugar que lhe era designado ou muda a destinação de um lugar; ela faz ver o que não cabia ser visto, faz ouvir um discurso ali onde só tinha lugar o ruído, faz ouvir como discurso o que só era ouvido como ruído. (RANCIÈRE, 2018, p. 43)

Sendo assim, a política acontece no encontro com esta lógica policial, sob a forma de um litígio. Rancière argumenta que a política tem mais a ver com o princípio da igualdade do que, necessariamente, com a ruptura com as lógicas de poder⁷³. Porque a política acontece sob a forma de subjetivação: quando o sujeito identifica a possibilidade de transitar neste sensível, desafiando a lógica policial e instaurando formas outras de ver, sentir e pensar. É por este

⁷³ Rancière argumenta que Foucault bem demonstrou com as lógicas de poder que se alastram por diferentes dinâmicas da sociedade. Apesar disso, questiona a ideia de que “tudo é político” pela associação de que “tudo é poder”. Para Rancière, tal compreensão faz parte de uma visão heróica da política como resistência em todos os espaços no qual o poder existe. “Se tudo é político, nada o é” (RANCIÈRE, 2018, p. 46). Para o filósofo, para que uma coisa seja “política” é preciso que a lógica policial, na qual se encontram as relações de poder, se encontre com a lógica igualitária, que nunca está pré-constituída, mas é antes de tudo a percepção destas formas outras de existir e novas subjetivações.

motivo que o filósofo francês vai defender a ideia de “subjetivação política”, já que ela aconteceria quando o próprio sujeito percebe e constrói condições de causar tal fissura. Portanto, estamos falando de uma atuação do sujeito, mas reconhecendo sua historicidade dentro de uma “partilha do sensível”. Ou seja, nas relações existentes em uma rede de indivíduos, que podem se manifestar através de interações concordantes ou conflitantes⁷⁴.

Portanto, mobilizando esta perspectiva teórica, entendo que sendo partícipes de uma sociedade fraturada, seus atores não são somente sujeitos a existir nos espaços aos quais foram designados. Ou seja, eles também designam estes espaços aos outros, de acordo com as representações que fazem deles, segundo olhares e percepções historicamente construídas. E, como busquei argumentar neste trabalho, também de acordo com os projetos e horizontes de expectativas que tecem, visando superar este sensível “policiado”. Embora a política em Rancière seja “coisa de sujeito”, ela também é coisa de sujeito sob determinadas demandas e contextos.

É por isto que, acredito, poderíamos falar sobre intencionalidade política no ensino de História. Estes professores, que se veem pertencentes às classes populares, parecem perceber a existência de uma lógica policial que distribuiu os seus próprios corpos e os dos seus estudantes nessa partilha.

Eles mesmos já experimentaram alguma experiência flagrante desta distribuição. Tendo consciência dessa realidade, acabam por acreditar no ensino de História, e na própria escola, como espaços dentro dos quais esta percepção poderia acontecer. E aquilo que eles sabem sobre as coisas que aconteceram no passado, em alguma medida poderia ser a chave para a compreensão desta realidade que precisa ser mudada.

Como busco demonstrar, os professores participantes da pesquisa que resulta nesta tese acabam por inferir determinadas temáticas a partir dos conteúdos curriculares e períodos históricos os mais diversos, da Idade Média a Getúlio Vargas, da escravização de africanos no passado colonial à Ditadura Militar no contexto brasileiro.

Me parece, portanto, que a identificação de uma determinada partilha do sensível, seus tensionamentos e disputas, que afetam diretamente a vida no presente e em alguma medida a dos seus jovens estudantes, acaba por refletir sobremaneira nos olhares que dirigem aos conteúdos programáticos que constituem o currículo da História escolar. Ou seja, reflete nas relações encontradas pelos professores entre os eventos ou fatos históricos, assim como nas

⁷⁴ André Voigt (2019) defende a ideia de que a política em Rancière pode ser compreendida como uma “liberdade exercida de fato”, diferente da denúncia que caminha lado a lado com a ordem das classes e das profissões, que acabam por definir sobre como os sujeitos devem participar da vida em comum. Sendo assim, a política como liberdade seria uma questão de princípio e não promessa futura.

explicações sobre eles, orientada por estas temáticas e o modo como os enfrentam. Trata-se da percepção deles sobre o racismo ou sobre as questões relativas ao gênero, suas manifestações na sociedade e as formas de abordá-los, por exemplo.

Nesse caso, encontram formas, que acabam por constituir certos modelos, para identificar esta “residualidade” do passado mesmo em conteúdos curriculares aparentemente remotos e distantes das próprias realidades. Por isso, considero pertinente que os temas sensíveis sejam encarados a partir de uma perspectiva contextual, no sentido de olhar para o sujeito que constrói esta História e para quem ela está sendo dirigida, assim como da perspectiva da intencionalidade por detrás dessas construções particulares. Quer dizer, as escolhas dos professores parecem se mover em direção a esta intencionalidade política: a busca pela compreensão do mundo sensível, seu ordenamento, mas também na possibilidade de construção de outras formas de *ver, sentir e pensar*.

Esta construção, portanto, está fortemente associada à própria concepção dos professores sobre a História e seu ensino, sua capacidade de fazer ver os processos que culminaram nas diferenças e injustiças. Sendo assim, acredito que a intencionalidade política no ensino de História acontece nesses momentos, nessas construções específicas sobre mundos partilhados e fraturados, quando professores investem em fazer crer na possibilidade de transformação e mobilidade dos lugares que eles e estudantes se encontram. Isto se inicia com o reconhecimento destes lugares, o que parece conferir à disciplina relevância no contexto contemporâneo, de crises e disputas que afetam instituições e a vida de determinados sujeitos e os grupos aos quais pertencem. Apropriando-nos deste referencial, portanto, poderíamos pensar em como cada sociedade ou momento histórico construiu uma aparência para o sensível, reverberando ou contestando as injustiças do passado que incidem sobre os lugares de todos nós.

A História escolar, no Brasil, por muito tempo privilegiou uma apresentação da “História” segundo modelos ocidentais, mantendo a lógica “quadripartite” e o protagonismo do homem branco, deixando para segundo plano outros sujeitos e grupos que contribuíram para a nossa formação. Olhar para essas aulas faz perceber que, apesar de possíveis dilemas que tais enfrentamentos podem gerar, ainda existem práticas que estão buscando embaralhar os lugares destes personagens históricos no encadeamento da História, de modo que os estudantes possam construir olhares diversos para os outros e para si mesmos.

Um dos pilares que sustenta a arquitetura do pensamento filosófico de Rancière é a igualdade. No sentido de que, embora haja a distribuição dos corpos segundo uma lógica policial, aqueles invisíveis e ruidosos ainda conseguiriam se fazerem vistos e ouvidos. Este

me parece um problema caro à História e ao seu ensino, que tem, justamente, buscado formas de fazer ver e ouvir pessoas e grupos historicamente subalternizados ou minorizados (SPIVAK, 2023).

Na obra de Rancière, a política é essencialmente estética justamente porque, como as obras de arte e a experiência das suas recepções, significa o embaralhamento dos lugares em uma determinada lógica pré-configurada, dando a ver novas formas e possibilidades de existir sensivelmente com os outros. A estética da política, portanto, encontra-se justamente na sua possibilidade de formar novas formas de vida, que se apresentam de forma disruptiva em relação àquelas que lhes foram atribuídas. Sendo assim, a estética é compreendida nesta teoria como a forma de apresentação da partilha do sensível – que articula e determina formas de ação e pensamento em seu interior. E, ao mesmo tempo, prevê a possibilidade de fissurá-la, instaurando assim uma nova partilha, ou seja, uma nova aparência para o mundo e os corpos que nele habitam. Uma estética outra.

Portanto, olhando para as práticas desses professores, na mobilização dos diferentes materiais que evocam para dar sentido e inteligibilidade às suas narrativas, assim como a própria oralidade, percebo uma preocupação em construir na sala de aula uma atmosfera que instaura determinada forma de experiência com o objeto do ensino. Não se trata apenas de transmitir o conhecimento em sua dimensão cognitiva, mas também pelas emoções projetadas na mobilização destes elementos. E assim, nessa delicada e criativa relação, criam perspectivas sobre o mundo, estabelecendo conexões espaciais e temporais, que acreditam ser pertinentes às mudanças que os mobilizam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta tese, busquei apresentar e analisar como três professores de História mobilizam materiais e elementos os mais diversos para sensibilizar os estudantes – desde a projeção da voz, dos gestos corporais aos múltiplos materiais que constituem a unidade de sentido de suas narrativas (a intriga), como músicas, imagens e filmes. Tive a pretensão, a partir dos estudos de campo apresentados, de sustentar a tese que professores de História fazem o que fazem a partir de uma intencionalidade política.

A partir da pesquisa e considerando a tese proposta, defendo que professores estão buscando construir relações entre os tempos a partir das desigualdades e injustiças que identificam em nossa sociedade, que imaginam transcorrer na vida dos seus próprios estudantes. Mobilizam tais materiais e elementos de modo a sensibilizá-los para a realidade dessa sociedade, tal como a compreendem.

No primeiro capítulo, busquei constituir o cenário do campo, onde a sala de aula, no chão da escola, transformou-se em sala de aula remota. Descrevi ambientes neste contexto, destacando como o corpo e voz dos professores constituem elementos que conferem expressividade à narrativa docente. Embora exista uma certa tradição, no campo do ensino de História, que questiona as aulas assentadas na oralidade, tais descrições ajudaram a perceber como esta voz, que emana do corpo, não é uma voz estéril preocupada somente com a transmissão memorialística de conteúdos curriculares. Pelo contrário, este corpo e voz parecem conferir dinamicidade à aula, além de despertar sentimentos e produzir sentidos. Em aulas mediadas pelas telas, professores atribuem à aproximação física um componente importante para as suas explicações. No diálogo com os gêneros do discurso de Mikhail Bakhtin (2020), frases recorrentes como “deixa eu me aproximar para ver vocês” parecem indicar como o encontro constitui elemento importante para a aceitação docente do que é uma “aula de História” – um gênero discursivo particular.

No segundo capítulo, apresentei como os professores enfrentaram a questão do negacionismo, em torno da COVID-19 e da ciência, especialmente em relação à produção historiográfica, em suas aulas. E, diante disso, também encaram a questão da autoridade do conhecimento científico e o lugar do conhecimento escolar em sua relação com ele. Professores relacionam tais produções discursivas aos cenários de injustiça que atravessam a vida de determinados segmentos da população, como as de pessoas negras e pobres

(explicitamente aludido pela professora Fernanda através do conceito de “necropolítica”). Nesse sentido, produções discursivas de grupos situados na extrema direita, como a do Brasil Paralelo, são por vezes aludidos ou frontalmente enfrentados por eles. Os materiais que os professores mobilizam em alguma medida colaboram na posição que firmam diante das disputas de sentido pelo passado. Os professores imaginam um cenário de interlocução com um antagonista, que estaria informando os alunos do outro lado (família, mídia, redes) e se colocam no lugar da defesa do conhecimento bom, verdadeiro, científico. Destaco como o professor Pedro dialoga com um senso comum a respeito do “regime militar” para construir seu argumento em defesa da perspectiva historiográfica – e, portanto, científica, da Ditadura Militar. Ele revela a irracionalidade de tais produções discursivas, especialmente aquela produzida pelo documentário “O Brasil Entre Armas e Livros”, da empresa Brasil Paralelo, para erigir modelos explicativos da História.

No terceiro capítulo, demonstrei como os materiais e elementos contribuem para uma determinada forma de apresentação do passado. Através de imagens e da dramaticidade percebida na oralidade, destaquei como as sensações estão presentes em aulas de História como forma de perceber o que está sendo construído pelo professor. Busquei demonstrar como tais escolhas são estéticas à medida que concorrem para uma apresentação particular do passado histórico e do mundo.

No quarto capítulo, analisei de forma mais específica o que vim chamando de “intencionalidade política”, tomando como princípio a concepção desses professores sobre o que é o ensino de História. No caminho, destaca-se a importância que esses professores atribuem não somente ao ensino de História, mas à escola como espaço dentro do qual as mudanças poderiam ser iniciadas.

Diante de acirramento de injustiças históricas, de uma vida social sobremaneira “partilhada”, atribuem à escola, à História e ao ensino formas de superar tais cenários e construir outras partilhas possíveis. É nesse sentido que a observação feita das aulas desses professores pode ser vista da perspectiva da estética e da intencionalidade política: porque eles desejam fissurar uma determinada realidade, historicamente construída, a partir da identificação de “espaços de experiência” que designou a determinados corpos formas pré-configuradas de estar no mundo. Chamo de “intencionalidade política” porque, na concepção de política que orientou esta tese (RANCIÈRE, 2018; 2020), a política acontece à medida em que o sujeito percebe formas outras de sentir, ver e pensar, para além daquelas que lhe foram designadas. Nesse sentido, acredito ser pertinente a apropriação do conceito para refletir sobre aquilo que os professores desejam fazer, intencionalmente. Há intencionalidade política, nas

aulas desses professores, porque se responsabilizam com a transformação da vida dos seus estudantes, supostamente alijados de determinados espaços na sociedade. Ensinar história se trataria de descortinar um novo horizonte de expectativas para os estudantes.

Para isso, esses professores estão compartilhando não somente uma perspectiva sobre o passado, nas suas muitas relações com o presente, mas uma forma específica de vê-lo, senti-lo e percebê-lo. Compartilhando, portanto, seus próprios sentimentos e emoções diante das intercorrências da vida, dos quais despontam seus posicionamentos éticos e políticos. Sendo assim, tais “injustiças” e sua superação acaba por constituir o argumento com o qual constroem relações entre as distintas temporalidades. Tal construção narrativa ganha expressividade a partir dos materiais e elementos que convocam para compor um “mosaico estético”: um conjunto de elementos mobilizados e posicionados pelo professor, que juntos dão a ver relações entre os tempos, mas também despertam camadas de interpretação e sentimentos (como na ideia de experiência estética).

Diante disso, acredito que esta tese ajuda a entender que os materiais são também mobilizados em função daquilo que os professores estão desejando despertar, dentro de conjunturas específicas. Longe de serem escolhas fortuitas, dizem também sobre os momentos em que os docentes estão atuando. Assim, ao ouvir uma música ou ao assistir a um videoclipe, por exemplo, Pedro parece estar desejando compartilhar com os estudantes aquilo que ele mesmo é capaz de ouvir, ver e sentir. Compartilhar experiências e, portanto, torná-los parte de uma mesma comunidade de sentidos (e de sentimentos). É uma leitura onde ele identifica a “essência” do mundo – os confrontos e injustiças camuflados por uma “aparência” que a aula de História seria capaz de descortinar.

Destaquei como os professores acabam construindo identificações com os estudantes no processo em que constroem representações sobre eles. Especialmente no relato de Fernanda, podemos perceber como a professora deseja despertar nos estudantes a possibilidade de ascensão social a partir de diferentes caminhos, revelando como ela mesma esteve diante de oportunidades de vida que não conseguiu levar adiante tendo em vista sua condição social. Nesse sentido, acaba projetando sobre os estudantes a sua própria realidade. Por outro lado, Pedro tem indícios da vulnerabilidade social dentro da qual estão seus estudantes, que concorre para a representação estabilizada que faz do seu auditório – como pessoas que estariam vivendo os atravessamentos do racismo e da violência policial, por exemplo.

Sobre este aspecto, vale ressaltar que a realidade do aluno, ainda que presumida, tem sido vista como forte direcionadora das aulas dos professores. Nesse sentido, o passado se

torna não somente o espaço de experiência em que a vida social foi forjada, mas se assemelha em muito com o que ainda estaríamos enfrentando.

No entanto, devemos nos ater ao fato de que, ao dizer que os estudantes ainda estão vivendo aquilo que viveram seus pais, avós, bisavós, o professor de História pode incorrer no risco de não estabelecer diferenças entre as temporalidades em função da denúncia que deseja fazer – e do investimento para que essas residualidades que tangenciam a vida sejam em alguma medida superadas.

Mas também é certo que estes professores incorporam compromissos éticos com essa vida fraturada, especialmente para aqueles a quem o Estado nem sempre garantiu direitos e a ampla participação cidadã (dentre os quais estariam os estudantes). Diante do recrudescimento de discursos político-ideológicos que desqualificam e nulificam o outro, contestá-los se constituiu como seu dever ético como professores de História. Esse engajamento docente aponta para uma possibilidade de trabalho docente alternativo e mais substantivo em componentes curriculares, tais como "Projetos de vida", de forma diferente ao que está posto no Novo Ensino Médio (NEM), por exemplo.

Focalizei as análises desta tese a partir das experiências de dois professores de História, Fernanda e Pedro, mas dialoguei com os relatos de uma terceira docente que em alguma medida as tensionam. Vanessa é uma professora que, diferente dos dois primeiros, está buscando caminhos para deixar a profissão. Nos últimos anos, viu-se diante de desafios docentes que agudizaram problemas de saúde, como o clima persecutório e as denúncias que sofreu de um grupo de estudantes seguidores de Olavo de Carvalho (figura chave no recrudescimento da extrema direita brasileira) (ROCHA, 2019).

A docente se viu psicologicamente desgastada diante deste público, que informou suas práticas de forma substantiva. Vanessa, como registrei, acabou por suprimir certos materiais ao abordar o conteúdo curricular Ditadura Militar, de modo a, deliberadamente, suscitar menos polêmicas entre ela e os estudantes. Se antes mobilizava relatos de ex-torturados, diante de efeitos contrários daqueles que estava buscando provocar (como a indignação frente à violação de Direitos Humanos), acabou por suprimir tal abordagem e seguir em direção àquelas que poderiam causar menos controvérsias. Se os temas sensíveis são aqueles que, por definição, são suscetíveis a tais entraves, acredito ser possível afirmar que professores, em contextos próximos ao de Vanessa, podem, intencionalmente, “dessensibilizar” determinadas temáticas em função da subsistência profissional.

Através das categorias de dissonância cognitiva e economia do trabalho docente, busquei, especialmente no segundo capítulo, compreender como sentidos diversos sobre a

vida e o mundo podem se chocar em aulas de História, a ponto de comprometer determinadas abordagens comprometidas com os temas sensíveis. Não cabe qualificar a atitude da professora em certa ou errada, sobretudo se considerarmos os desafios a que professores de um modo geral e os de História em particular vêm enfrentando.

É fato que professores lidam com uma histórica desvalorização docente, e os de História, nos últimos anos, têm se visto confrontados e desautorizados – seja pelos seus espaços institucionais, haja vista os ataques às escolas; seja pelos saberes disciplinares, haja vista o negacionismo histórico. Desse modo, acredito não ser em vão nos perguntamos sobre o futuro dos professores e professoras de História, daqueles que já estão nos contextos escolares e aqueles em formação: com quais condições físicas e psíquicas serão capazes de desenvolver os seus trabalhos? Como poderemos garantir que professores tenham suas saúdes mentais preservadas, de modo a não desistirem da potencialidade pedagógica do conflito, caso ocorra? Dentro de uma economia do trabalho docente, o que registrei neste trabalho é que professores podem realizar ponderações sobre suas abordagens pedagógicas visando a sobrevivência (não somente profissional, mas também física e emocional).

Também é verdade que as questões urgentes em nosso tempo podem tomar a aula de História, de modo que os próprios conteúdos curriculares sejam desconsiderados como pouco importantes por não ter, a princípio, nenhuma relação com a vida imediata dos estudantes. Aqueles conteúdos curriculares que abordam tempos mais remotos, também são vistos pelos professores segundo as temáticas que eles querem apresentar. Desse modo, poderíamos considerar que os “temas sensíveis” são antes temas sensibilizados, ou mesmo dessensibilizados, de acordo com os professores, seus públicos, seus distintos contextos sociais e culturais, mas também suas condições psíquicas.

Nesse aspecto, acredito ser importante encontrarmos o equilíbrio entre os compromissos éticos que nos mobilizam e aquilo que conforma a História como ciência e disciplina a ser ensinada. E, ao mesmo tempo, como nos lembraram os professores participantes dessa pesquisa, que essa História está sendo ensinada em uma escola (e disso também não podemos abrir mão), que possui demandas e compromissos específicos.

Nesta tese, focalizei as análises na perspectiva dos professores, partindo do pressuposto de que professores de História possuem saberes e, a despeito dos constrangimentos possíveis e próprios das culturas escolares, são autores e constroem narrativas da História segundo as injunções que lhes são próprias (MONTEIRO, 2011). Não podemos deixar de considerar que tais cenários aqui descritos, no contexto de realização das aulas dos professores, indicam certa possibilidade de “fazer” diante dos recursos

disponibilizados pelo ambiente remoto. Como argumenta Certeau (2014), “modos de fazer” que não necessariamente se repetem, mas nos ajudam a entender o que é iminente no momento em que a pesquisa acontece.

Desse modo, apesar de ter registrado a dificuldade da professora Fernanda com certas ferramentas neste ambiente, por outro lado temos o professor Pedro, que demonstra familiaridade e mobiliza distintos recursos possibilitados pela internet. O próprio professor reconhece que as aulas remotas e síncronas foram “boas aulas” pela possibilidade de recursos a que teve acesso. E, por outro, se queixa das limitações enfrentadas no contexto da escola pública, da rede estadual do Rio de Janeiro, onde a mobilização de tais recursos nem sempre é possível. Por isso, seria pertinente nos perguntar como tais elementos transmutam-se para o “chão da escola” e quais investimentos professores realizam para mobilizá-los. Frente a dificuldade material das escolas, mas diante de um reconhecimento de elementos que são importantes em suas mediações, quais alternativas encontram? De quais formas sensibilizam os estudantes?

Acredito que, tendo em vista os limites de tempo e conjunturais que se impuseram a esta pesquisa, especialmente o fechamento das escolas visando a contenção da proliferação da COVID-19, não conseguimos analisar alguns aspectos que acredito serem importantes como objetos de pesquisas futuras. Um deles, e talvez o mais pertinente, seja pensar nos estudantes e suas concepções sobre a História e o ensino. Parece haver certa conformação dos professores sobre o que pode e deve ser uma aula de História diante dos compromissos que assumem, mas e para eles? Como poderíamos refletir sobre a “política” segundo suas próprias perspectivas a respeito do que aprendem? A aula de História contribui para que, de fato, “fissurem” a realidade que estaria lhes impondo lugares e lhes negando outros? Afinal, como eles se enxergam nessa História?

Apresentei nesta tese como os professores acabam por construir uma representação dos estudantes que é atravessada por esta realidade. Gayatri Chakravorty Spivak (2023), no célebre ensaio intitulado “Pode o Subalterno Falar?”, argumentou sobre o problema da representação. Em sua análise, há forte relação entre “representar” e “falar por”, o que perpetua o problema do subalternizado que, muitas vezes, não encontra formas de se fazer ouvido. Os professores de História participantes desta tese, em alguma medida, desejam “dar voz” àqueles que não têm voz. Mas, diante desta análise, nos pergunto: estão eles “dando voz” ou “falando por?” De que maneira a História e o seu ensino podem, de fato, criar as condições para que essas vozes se expressem? Falem por elas mesmas?

De todo modo, acredito na possibilidade da escola e do ensino de História serem espaços de construção de outros mundos, alinhados a uma perspectiva democrática de tolerância às diferenças – uma tolerância que se traduz “não como uma postura de simples aceitação resignada da diferença ou de uma indiferença bondosa, mas como respeito ativo” (TEIXEIRA, 2018, p. 500).

Acredito que o que particulariza o ensino de História nessa discussão é a relação que, diante da nossa formação disciplinar, detemos com o tempo: aquilo que constitui os saberes da nossa disciplina possui relação com o mundo que hoje habitamos, dos tempos mais remotos. Desse modo, minha aposta é a de que tal entrada no tempo presente, mesmo quando os professores não estabelecem a relação que determinadas questões possuem com o passado (como quando Fernanda tematiza a vida de Malala sem estabelecer conexões com o conteúdo disciplinar), é porque nos sentimos autorizados a discorrer sobre eles e explicar a vida social.

Entretanto, podemos incorrer em erros se deixarmos de lado a lógica por detrás das inferências que conseguimos realizar entre os eventos do presente e aquilo que sabemos sobre o passado. Porque tal capacidade dedutiva é própria do historiador, à medida que encontra elementos capazes de coligar acontecimentos a fim de analisar determinado contexto (WALSH, 1983). Isto é da natureza epistemológica da disciplina, e o que pode nos particularizar frente aos compromissos assumidos pela educação na construção de outro sensível. Nas palavras de Larrosa (2014),

[a] educação sempre tem a ver com uma vida que está mais além de nossa própria vida, com um tempo que está mais além de nosso tempo, com um mundo que está mais além de nosso próprio mundo... e como não gostamos desta vida, nem deste tempo, nem deste mundo, queríamos que os novos, o que vêm à vida, ao tempo e ao mundo, os que recebem de nós a vida, o tempo e o mundo, os que viverão uma vida que não será a nossa e em um tempo que não será o nosso e em um mundo que não será o nosso, porém uma vida, um tempo e um mundo que, de alguma maneira, nós lhe damos... queríamos que os novos pudessem viver uma vida digna, um tempo digno, um mundo em que não dê vergonha viver (p. 36-37).

Compartilho com os professores de História que foram acompanhados no campo deste trabalho, e que parecem expressar o pensamento de uma parte dos professores de História, esse desejo, e intenção política: de um outro mundo a partir do estudo da História em sua relação com o nosso próprio mundo. Habitamos a mesma “superfície” tocada por aqueles que vieram antes de nós, sobre os quais estudamos e conhecemos. Saber disso é tomar consciência de que, quando tocamos o mundo em que vivemos, nossos vestígios ficarão sobre o mundo que será vivido pelos que vierem depois. A aula que nos toca e, portanto, a que a gente

lembra, parecer ser aquela em que nos vemos nesses tantos outros... E assim, talvez possamos sustentar nossos compromissos perante as crises que nos atravessam, de ordem sanitária, ecológica e social. Ensinar História é projetar futuros.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha et al. Entrevista – Mônica Lima e Souza. *Revista História Hoje*, 1(1), 131–136, 2017.

ALBERTI, Verena. Entre as madalenas de Proust e o riso sob o guarda-chuva de Bataille. In: NEVES, L. et al. (Org.). *Estudos de Historiografia Brasileira*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2021.

ALBERTI, Verena. Palestra. In: *IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades*, 4., 17 a 21 nov. 2014, Caicó, RN. Caicó: Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2014.

ALCANTARA, Juliana; FERREIRA, Ricardo. A infodemia da “gripezinha”: uma análise sobre desinformação e coronavírus no Brasil. Chasqui. *Revista Latinoamericana de Comunicació*, N.º 145, p. 137-162, 2021.

ALVES, Zélia Mana. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. *Ribeirão Preto, Paidéia*, n. 2, p. 61-19, 1992.

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Editora Papirus, 1995.

ANISTIA INTERNACIONAL. *Você matou meu filho*. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em <<<https://casafluminense.org.br/wp-content/uploads/2017/12/Voce-matou-meu-filho-Anistia-Internacional-2015.pdf>>>

ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ARISTÓTELES. *Poética*. São Paulo: Editora 34, 2017.

ASCENSO, João Gabriel da Silva. “*Como uma revoada de pássaros*” - uma história do movimento indígena na ditadura militar brasileira. 2021. 391f. Tese (doutorado em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 2004

BIESTA, Gert. *Para Além da Aprendizagem: uma educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo:

Cortez Editora, 2018.

BRASIL PARALELO. *Escravidão no Brasil – Entenda o regime escravocrata desde sua origem até a abolição.* Disponível em <<<https://www.brasilparalelo.com.br/artigos/escravidao-no-brasil>>>. Acesso em 17/06/2023.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. Relatório/ Comissão Nacional da Verdade. volume 1. Brasília: CNV, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 14/06/2023.

BRASIL. Parecer CP/CNE n. 05/2020. Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Brasília, DF: MEC, 2020.

BUTLER, Judith. *Que mundo é este? Uma fenomenologia pandêmica.* São Paulo: Autêntica Editora, 2022.

CAIMI, Flavia Eloísa. Por que os alunos não aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*, v. 11, n. 21, p.17-32, 2007.

CAIMI, Flavia Eloisa. O que precisa saber um professor de História? Londrina, *História e Ensino*, v. 21, n. 2, p. 105-124, 2015.

CARDOSO, Lucileide. Volta à Ditadura? Retorno da Utopia Autoritária presente nas Memórias de Militares e Civis de 1964. *Revista Contenciosa*, v. 8, p. 1-11, 2018.

CARDOSO, Rafael. *Modernidade Em Preto e Branco.* Arte e imagem, raça e identidade no Brasil, 1890-1945. São Paulo: Companhia das letras, 2022.

CARVALHO, Alessandra. Discutindo a ditadura civil-militar em sala de aula: desafios e possibilidades, 2014. Disponível em <http://memorialdaresistencia.org.br>. Acesso em março de 2023.

CARVALHO, Davi. Por que é tão difícil combater a crença em fake news segundo a psicologia social, 2019. Disponível em <https://www.blogs.unicamp.br/politicanacabeca/2019/07/22/por-que-e- tao-dificil-combater-a-crenca-em-fake-news/>. Acesso em março de 2023.

- CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos avançados*, v. 11, n. 5, 1991.
- COCCO, Ricardo et al. (2020). Literacia para as mídias: diálogos pedagógicos e sociais. *Horizontes*, p. 1-17, 2020.
- CURY, Carlos. Educação escolar e pandemia. *Pedagogia em Ação*, Belo Horizonte, v.13, n. 1, p. 8-16, 2020
- DAMASCENA, Claudio et al. *Atitudes, comportamentos e dissonâncias cognitivas: um estudo do consumo sustentável de água*. Revista Espacios, v. 38, 2017.
- DEUSDARÁ, Bruno. Pragmática e discurso: a noção de texto em questão. Revista do Programa de Pós- Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 9, n. 2, p. 340-357, jul./dez., 2013.
- DOSSE, François. História do tempo presente e historiografia. Revista Tempo e Argumento, v. 4, n. 1, p. 5-23, jan./jun., 2012,
- DUARTE, Alexandre; HYPOLITO, Alvaro. Docências em tempos de Covid-19: uma análise das condições de trabalho em meio à pandemia. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 30, p. 736-752, 2020.
- DUSSEL, Inés. "La educación y la memoria. Notas sobre la política de la transmisión." Anclajes 6.6 (2002): 267-293. DUSSEL, Inés. "La educación y la memoria. Notas sobre la política de la transmisión." Anclajes 6.6 (2002): 267-293.
- DUSSEL, Ines. Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado. In: DUSSEL, I.; FERRANTE, P.; PULFER, D. (Orgs.). Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE, 2020. p. 351-364.
- ELIAS, Norber. A sociedade dos Indivíduos. São Paulo: Editora Zahar, 1994.
- FABIAN, Johannes. A prática etnográfica como compartilhamento do tempo e como objetivação. Revista Mana, v. 12, n. 2, p. 505-520, 2006.
- FERNANDES, T. M.; PINHEIRO, V. A. Negação e Negacionismo no Brasil: vacinas antivariólica e anti-covid-19. Ponta de Lança: Revista Eletrônica de História, Memória & Cultura, v. 15, n. 29, p. 14 - 36, 31 dez. 2021.
- FESTINGER, Leon. A theory of cognitive dissonance. Califórnia, Stanford University Press, 1957.
- FIORIN, José Luis. Teorias do discurso e ensino da leitura e da redação. Revista

Gragoatá (Uff), v. 2, p. 5-27, 1997.

FLORES, Valdir. Dialogismo e enunciação: elementos para uma epistemologia da linguística. *Linguagem & Ensino*, v. 1, n. 1, p. 5-34, 1998.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

GABRIEL, Carmem. COSTA, Warley. Currículo de História, políticas da diferença e hegemonia: diálogos possíveis. *Educação e Realidade*, 2011, e, v. 36, n.1, p. 127-146

GABRIEL, Carmem. Currículo de história. In: FERREIRA, Marieta Moraes e OLIVEIRA, Margarida Dias de (orgs). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; CAMARGO, Jonas. Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 139-159, 2018.

GOLDEMBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

GONTIJO, Rebeca. “Deixa os historiadores pra lá”: crise das humanidades, crise da autoridade, novas possibilidades. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo (Org.). *Em defesa do ensino de História: A Democracia como valor*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

GONZÁLEZ, María Paula. Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina (1991-2016): un campo en expansión. *Clio & asociados, la historia enseñada*, n.24, p.8-25, jun. 2017. Disponible en: <http://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CLION24a01>; acceso: 15 jun. 2017.

GONZALEZ, Maria Paula. *La enseñanza de la historia en el siglo XXI: Saberes y prácticas*. Buenos Aires: Ediciones UNGS, 2018

GREEN, Judith; BLOOME, David. Ethnography and ethnographers of and in education: A situated perspective. In: FLOOD, J.; HEATH, S. B.; LAPP, D. (Org.) *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts*. New York: Routledge, 1997. p. 181-202.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Nosso presente amplo: o tempo e a cultura contemporânea*. São Paulo: Editora Unesp, 2015

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 2016.

HARTOG, François. Crer em História. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

HARTOG, François. Evidência da História - O que os historiadores veem. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

HARTOG, François. Regime de Historicidade [Time, History and the writing of History - KVHAA Konferenser37: 95-113 Stockholm 1996]. Disponível em: <<<http://www.fflch.usp.br/dh/heros/excerpta/hartog/hartog.html>>> Acesso em 17/06-2023.

HOBSBAWM, Eric. A Era dos Extremos – O Breve Século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUR, Domênico et al. Bolsonaro e Covid-19: negacionismo, militarismo e neoliberalismo. Revista psicologia política, vol.21, n.51, pp. 550-569, 2021.

HUSSERL, Edmund. La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendentale. Paris: Editrice CLUEB, 1986.

RANCIÈRE, Jacques. Malaise dans l'esthétique. Paris: La Fabrique, 2003.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-43, 2001.

KALIL, Isabela et al. Politic of fear in Brazil: Far-right conspiracy theories on COVID-19. Global discourse, Bristol University Press. V. 00, n. 00, p. 1-17, 2021. Disponível em: <<<https://www.isabelakalil.com/conspiracy-theories>>> . Acesso em 11/03/2023.

KNAUSS, Paulo. O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de História. Revista Caderno Cedes, vol. 25, n. 67, p. 279-295, set./dez. 2005.

KOSELLECK, Reinhart. Estratos do tempo. Estudos sobre história. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014

KOSELLECK, Reinhart. Futuro Passado - Contribuição à semântica dos tempos histórico. Rio de Janeiro: Contraponto , 2015.

LARROSA, Jorge. *Tremores*: escritos sobre experiência. Rio de Janeiro: Editora Autêntica, 2014.

LEOCINO, Fernando. Experiências narrativas: relações e reflexões a partir das aulas de História através dos registros memoriais de estudantes do Ensino Fundamental. In: anais do 30º Simpósio Nacional de História (Anpuh). Recife, 2019.

ABREU, M.; CARVALHO FILHO, S. A. Entrevista – Mônica Lima e Souza. Revista

História Hoje, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 131–136, 2012.

LORIGA, S. O Eu do Historiador. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, Ouro Preto, v. 5, n. 10, p. 247-259.

MACEDO, Renata Mourão. Direitos ou privilégios? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. *Revista Estudos Históricos*, v. 34, n. 73, p. 262-280, 2021.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” leitores, autores, aulas como texto e ensino-aprendizagem em História. *Revista Tempo*, Niterói, v. 11, n. 21, p. 5-16, 2007.

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

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Paris. *L'oeil et l'esprit*. Paris: Les Éditions Gallimard, 1964

MISTURA, Letícia et al. Aprendizagem histórica em contexto de pandemia: o que pode ser e conter uma aula de História? *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, Florianópolis, n. 37, p. 9-23, 2021.

MONTEIRO, Ana Maria. Aulas de História: questões do/no tempo presente. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 58, p. 165-182, 2015.

MONTEIRO, Ana Maria. Entre o estranho e o familiar - o uso de analogias no ensino de História. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 333-347, 2005

MONTEIRO, Ana Maria. Formação de professores: entre demandas e projetos. *Revista História Hoje*, v. 2, n. 3, p. 19-42, 2013.

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Editora Mauad X, 2010.

MONTEIRO, Rafael. "No fim, sobraram as telas" - corpos e vozes docentes em aulas remotas de História. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo (Org.). *Em defesa do ensino de História: A Democracia como valor*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

MONTEIRO, Rafael. “Hoje a aula vai ser um filme”: o cinema na tessitura dos saberes docentes e na aula de História. 2018. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MONTEIRO, Rafael. Professores de história sob a perspectiva de estética e política em Jacques Rancière. *CLIO: Revista de Pesquisa Histórica*, v. 38, n. 1, p. 9-26, 2020.

MORAN, José Manuel. Desafios da educação à distância no Brasil. In: ARANTES, V. M. (Org). *Educação à distância: pontos e contrapontos*. São Paulo, Sumos, 2011.

MULLET, Nilton; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 14-33, 2018.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Rev. Bras. de Hist.* São Paulo, v. 13, n. 25-26, p. 143-162, 1993.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2015.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p.11-30.

PASTORIZA, Bruno dos Santos. Ensaio sobre intencionalidade pedagógica e tradição: um tensionamento como princípio educativo. *Acta Scientiarum. Education*, v. 44, e52706, 2021.

PENNA, Fernando. A defesa da “educação domiciliar” através do ataque à Educação democrática: a especificidade da escola como espaço de dissenso. *Revista Linguagens, Educação e Sociedade*, n. 42, p. 08-28, 2019.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a Nova Retórica*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005

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

RAMÔA, Hosana. Presença da voz: a potência da oralidade na narrativa de professores na História oral. *Revista Aleph*. v. 34, p. 34-42, 2020.

RAMÔA, Hosana. Produção de presença e produção de sentido nas aulas de História (Tempo, formação e saberes no trabalho docente). 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

RANCIÈRE, Jacques. *A noite dos proletários*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988..

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível*. São Paulo: Editora 34, 2020.

RANCIÈRE, Jacques. *O Desentendimento*. São Paulo: Editora 34, 2018.

REDIKER, Marcus. *O navio negreiro: Uma história humana*. trad. Luciano Vieira Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa 1: A intriga e a narrativa histórica*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2016.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa 2: a configuração do tempo na narrativa de ficção*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2016.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos et al. (Org.). *Em defesa do ensino de História: a democracia como valor*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2022.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MONTEIRO, Rafael. Aproximações etnográficas da escola: entrada furtiva em um pomar ou mergulho em significados partilhados? In: ANDRADE, J.; PEREIRA, N. (Org.) *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. Rio Grande do Sul: Editora Oikos, 2021.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. A presença do passado na aula de História. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo (Org.). *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015a.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Linguagem e novas linguagens: pesquisa e práticas no ensino de História. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Org.). *O ensino de história em questão: cultura histórica e usos do passado*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2015b.

ROCHA, Helenice. Aula de história: que bagagem levar?. In: Rocha, Helenice; Magalhães, Marcelo; Gontijo, Rebeca. (Org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. 1aed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009.

ROCHA, Helenice. Los sujetos de la independencia de Brasil en la escuela y en otros lugares. *Clío & Asociados*, n. 35, 2022.

ROCHA, Helenice. *O lugar da linguagem no ensino de História: entre a oralidade e a escrita*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2006.

ROCHA, João Cezar de Castro. *Guerra cultural e retórica do ódio: crônicas de um Brasil pós-político*. 1ª Edição. Goiânia: Editora e Livraria Caminhos, 2021.

ROCKWELL, Elsie. *La Experiencia Etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2015.

ROSENFELD, Anaton. Literatura e Personagem. In: Candido, A.; Rosenfeld, A.; Almeida Prado, D. y Gomes, P. E. S. São Paulo: Perspectiva, 1976.

ROUSSO, Henry. *A última catástrofe: a história, o presente, o contemporâneo*. Trad.

Fernando Coelho e Fabrício Coelho. Rio de Janeiro: FGV, 2016

ROUSSO, Henry. *Le syndrome de Vichy* (1944-1987). Paris: Seuil, 1987.

SALES, Shirley. EVANGELISTA, Gislene. Amor, coragem! Dilemas e possibilidades na relação com estudantes em tempos de pandemia. *Retratos da Escola*, v. 14, n. 30, p. 858-875, 2021.

SANTOS, Marcia Pereira. *Et al.* População negra e COVID-19: reflexões sobre racismo e saúde. *Estudos avançados*. V. 34, n. 39. 2020. p. 225-243.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCARPA, Mariana Cabral Tomzhinsky. Intencionalidade: Merleau-Ponty e Barbaras. *Rev. abordagem gestalt*. [online]. 2019, vol.25, n.2, pp. 148-155

SEFFNER, Fernando. É raro, mas acontece muito: aproximações entre ensino de História e questões em gênero e sexualidade. In: ANDRADE, Juliana; PEREIRA, Nilton (Org.) *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. São Leopoldo: Editora Oikos, 2021.

SILVA, Hugo Monção. *Violência em questão: propostas para uma abordagem crítica de fotografias da Guerra do Vietnã*. 2018. 172f. Dissertação (mestrado profissional em História). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SONTAG, Susan. *Diante da dor dos outros*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

SOULAGES, François. *Estética e método*. ARS, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 19- 41, 2004.

SPIVAK, Chakravorty Gayatri. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2023.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Trad. Sandra Regina GoulartAlmeira, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STEPHANOUX, Maria. *Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar*. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 18, n. 36, 1998.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2017.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio De Janeiro: Editora Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Pedro. As relações entre diversidade e a discussão de temas controversos: desafios atuais para a escola. São Paulo, *Revista E-curriculum*, n. 16, v. 12, p. 394-515, 2018.

TODOROV, Tzvetan. A conquista da América, a questão do outro. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1990.

TURIN, Rodrigo. Entre o passado disciplinar e os passados práticos: figurações do historiador na crise das humanidades. *Tempo*, Niterói, v. 4, n. 2, mai./ago. 2018, p. 186-205.

VALIM, Patrícia et al. Negacionismo: História, historiografia e perspectiva de pesquisa. *Revista Brasileira de História*, n. 41, 2021.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

VELHO, Gilberto. *Projeto, emoção e orientação em sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Editora Expresso Zahar, 2013. E-book.

VOIGT, André. O conceito de “cena” na obra de Jacques Rancière: a prática do “método da igualdade”. *Kriterion Revista de Filosofia*, v. 60, n. 142, p. 23-41, 2019.

WALSH, Willian Henry. *Introducción a la filosofía de la historia*. Mexico: Siglo Ventiuno Editores, 1983.

WASON, Peter. On the failure to eliminate hypotheses in a conceptual task. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 12(3), 129-140, 1960.

ZUMTHOR, Paul. *Introduction à la poésie orale*. Paris: Seuil, 1983.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção e leitura*. São Paulo: Ubu, 2018

APÊNDICE A – Aulas observadas do professor Pedro

	CONTEÚDO/TEMÁTICA	DATA
AULA I	Era Vargas: o golpe de Getúlio Vargas em 1930 e seu contexto político-econômico	22/06/2020
AULA II	Era Vargas: os primeiros anos do Governo e a Guerra Civil – “O Brasil não é tão pacífico como vocês pensam”	29/06/2020
AULA III	Era Vargas: O Governo Provisório	01/07/2020
AULA IV	Introdução à Segunda Guerra Mundial	14/07/2020
AULA V	O período totalitário de Vargas: o Estado Novo	10/08/2020
AULA VI	Os Guerra Mundial principais conflitos da II	17/08/2020
AULA VII	Participação do Brasil na II Guerra Mundial	31/08/2020
AULA VIII	Introdução à Guerra Fria a partir dos debates raciais	14/09/2020
AULA IX	Guerra Fria “e os acontecimentos mais críticos”	21/09/2020
AULA X	“Introdução a esse regime que muita gente pede a volta”: combatendo o “senso comum” a respeito da Ditadura Militar a partir do documentário “O Brasil entre armas e livros” do Brasil Paralelo	05/10/2020
AULA XI	“Introdução à Ditadura Militar”: um golpe interceptado pela morte de Getúlio Vargas; o governo de Juscelino Kubitschek	19/10/2020
AULA XII	A Ditadura Militar e seus antecedentes mais imediatos (os governos de Jânio Quadro e João Goulart)	28/10/2020
AULA XIII	Eleição presidencial nos EUA e o modelo de votação que remonta à colonização	04/11/2022
AULA XIV	“Ditadura Militar, seus dispositivos de tortura e violações de Direitos Humanos	11/11/2020
AULA XV	Ditadura Militar e problemas econômicos no Brasil (na Ditadura e em outros momentos),	23/11/2020
AULA XVI	A última aula: o fim da Ditadura Militar e a redemocratização no Brasil	30/11/2020

APÊNDICE B – Entrevista com o professor Pedro ⁷⁵

Eu observei as aulas remotas que aconteceram no ano passado, mas gostaria que você falasse um pouco sobre elas, de uma maneira geral.

Nas aulas do Estado os alunos raramente ligavam a câmera, mas assim, eu acredito que seja pela questão de dados, ligar a câmera acaba consumindo mais... Tem uma questão também do local onde eles estão, tem muito aluno que tem vergonha. Então eu nunca me esqueci em relação a isso. Na verdade, assim, acho que a direção do (nome da escola) até se acostumou... Essa parte burocrática, cara... Tem professor que exige que abre a câmera... Essa parte... Eu sou muito ruim com essa parte. A escola sabe. Sou ruim com diário... Os alunos sabem que eu não vou ficar enchendo saco com prova, com teste... Eu falei para eles esses dias “isso aqui não tem que ser uma prisão para vocês, vocês têm que estar aqui porque querem entender o mundo...”. Mas assim, antes mesmo de entrarmos nessa onda fascista, eu já tive alunos que me filmaram em sala... No primeiro dia de aula no estado o aluno perguntou “professor, o que você acha do Bolsonaro?”, e na boa, eu respondi “genocida, filho da puta...” e eu sei que esse ano quando a gente chegar perto das eleições, vai virar guerra campal. E a escola não pode fugir desse debate. Não tem essa que professor é neutro. Os alunos sabem minha posição política, eu falo para os alunos “Ó, eu sou comunista”, mas não é só porque que eu sou comunista que a gente vai deixar de debater o que é o pensamento capitalista, o pensamento liberal. A gente vai ver isso. e aí vocês fazem a escolha de vocês. Mas aí isso de o professor ser neutro é balela...”.

E como estão as aulas esse ano?

Eu estou pegando um terceiro ano que está vindo de dois anos parados, né. Na verdade, eles entraram no primeiro ano e não tiveram aula. Não tiveram aula no primeiro ano, não tiveram no segundo... Só no finzinho do ano passado [que eles tiveram aula], quando a gente voltou ao presencial. Mas ainda muito precário, porque não era obrigado a ir, então muitos alunos nem iam. Então eu estou pegando um terceiro ano que não fez primeiro e nem fez segundo. Então está mais arrastado, mais devagar. O gap é grande. E assim, de coisas que são absolutamente essenciais. Eu vou na semana que vem, vou começar a falar da República, e gosto sempre de

⁷⁵ Suprimi ou codifiquei as informações que poderiam identificar os professores ou as suas instituições.

começar desconstruindo a ideia da abolição como dádiva da Princesa Isabel, a questão dos negros, e eu gosto de discutir principalmente a questão do pós-abolição: o que aconteceu com os ex-escravos e tal, mas é difícil, porque como eu vou falar com os alunos sobre pós-abolição se eles não tiveram aula sobre escravidão? Eles leem nos livros “os africanos”, mas eles não têm noção de que a África é enorme... Então assim, ele não faz ideia, ele não faz ideia da luta dos negros, do horror da escravidão, do horror do tráfico... Mas eu vou ter que falar sobre a abolição. Mas é bem difícil. Mas o que eu vou fazer? Eu vou voltar e a gente vai ver alguma coisa, mas mesmo assim não dá, não tem como...

Aconteceu isso, ó: eu conversei com eles sobre Revolução Industrial, que é um tema do segundo ano. “Vocês vão ver século XX e dentre outras coisas vocês vão ver crise de 29, que é uma crise do capitalismo, mas aonde esse capitalismo nasce? Da revolução industrial. Então eu vou ter que voltar na Revolução Industrial”. Então no meio da aula eu me dei conta, porque eu sempre os faço buscarem perguntas, né, então no meio da aula eu parei e disse “porra, eu to falando aqui da Inglaterra, mas porra, passou pela cabeça de um de vocês por que não na França, na Alemanha? Porque a Inglaterra reunia condições que permitiram. Mas vocês não sabem dessas condições, porque foi um tema do primeiro ano...”. E eu falei com eles “eu não posso voltar no primeiro ano”, então eu coloquei no quadro: “quem quiser saber sobre Revolução Inglesa, dá uma olhada na Revolução Inglesa, dá uma olhada sobre como foi a chegada da burguesia..., mas eu não posso voltar ao tema do primeiro ano”. Então eu tô pegando um terceiro ano que tem um buraco grande. O máximo que eu posso fazer é colocar lá a pesquisa. Colocar lá o tema. Mas voltar lá não tem como. Não dá.

E como foi a sua experiência com as aulas remotas em 2020?

As aulas foram um desafio enorme. Eu acho, com sinceridade, pelas minhas deficiências na parte burocrática, eu acho que fui um professor pior para os alunos do ensino fundamental do que fui para o ensino médio. Isso porque no ensino fundamental as aulas síncronas não eram online, na verdade elas não eram ao vivo: você postava coisas, você postava materiais. Então sei lá, Proclamação da República, então eu formulava um texto, tentava escrever, claro, como se eu tivesse dando aula, da forma mais didática e simples possível, até porque eu sei que são alunos que tem dificuldade de leitura, então tudo era leitura. E aí eu postava as atividades. E aí quando eu voltava tinha assim: 40 alunos na turma e 3 devolviam. Eu fazia o texto, fazia um questionário no final e aí eles me devolviam. E aí era assim: 2, 3 me devolviam. E isso me

desestimulou. O modelo me desestimulou e aí eu não postava com a regularidade que eu deveria postar. Porque eu via colegas postando toda semana e aquilo se acumulando, se acumulando, e os alunos pouco devolvendo. Eu achava isso contraproducente. Eu acho que o modelo implementado pela prefeitura do rio me fez um professor pior no fundamental. No ensino médio, você tinha o modelo duplo: você tinha as aulas ao vivo, aquelas aulas no Google Meet, e tinha a questão da postagem. Tinha professor que não dava aula, só postava coisas. Então assim, eu acho que para esse aluno nas aulas ao vivo, eu acho que deu para fazer um trabalho interessante. Até pela ferramenta que a internet me possibilita. Eu falo para eles na sala hoje: “po, eu queria mostrar um mapa, mas eu não posso. Eu queria mostrar um discurso de alguém, mas eu não posso.” Então essa ferramenta foi importante. Para esses alunos que frequentavam as aulas no google Meet eu acho que conseguia fazer um trabalho razoável pelo menos. Mas desses alunos muitos não frequentavam porque não tinha interesse, porque tinham a plena consciência de que seriam aprovados, mas muitos, e eu acredito que a grande maioria, não tinha condições de acessar. E para esses eu acho também que foi um 2019 falho em matéria de conteúdo, porque eu acabei me dedicando mais aqueles que estavam online, aqueles que estavam ao vivo. Eu acabei me dedicando, de preparar aula, de pensar aula, para esses alunos. Ensinar na pandemia foi um desafio muito grande. Eu me senti um professor pior no geral, a não ser para esses poucos alunos que iam no online. Mas no geral eu me senti um professor pior. E isso me incomodou porque dar aula em 2020 foi isso: me fez um professor pior por causa de todos esses desafios.

E pra você o que mudou nesse momento?

Hoje talvez eu seja um professor, como é que eu vou dizer, talvez eu tenha um olhar um pouco diferente das condições materiais dos alunos. a gente sabe das dificuldades que eles têm, mas a pandemia jogou uma luz sobre essas dificuldades, uma luz sobre coisas que muitas vezes a gente não fazia ideia. Uma turma de 30, 25, a gente tem consciência de que muitos tinham dificuldades materiais grandes e que obviamente acabava se refletindo na questão educacional. E quando eu digo educacional, não a questão do trato, mas do conteúdo. Por exemplo, a gente tinha um aluno em que a escola era o único momento em que ele se alimentava. Ele não tinha comida em casa. Ali era a miséria mesmo, literal. Eu não sei se eu cheguei a comentar com você em algum momento, mas teve uma vez que eu briguei com um professor, “porra, não dá pra você querer reprovar um cara que lida com isso... ali é miséria

mesmo, não é brincadeira, ‘ah fulano é pobre’... ‘fulano não tem comida!’ A escola é o local que ele come”. Tanto que a direção permitiu a ele de levar um pouco pra casa. Fazer uma marmitinha, né. Isso não pode, mas a escola permitiu pra ele levar... Só que com a pandemia, com a luz que foi jogada sobre as turmas em geral, e assim, a grande maioria estava em uma situação muito ruim. E assim, se eu tenho uma turma de 30, 35 alunos, você via que eu tinha 3, 4 alunos com condições de acessar... Então hoje eu tenho um olhar em relação a eles mais amplo nesse sentido, talvez eu não tivesse. Talvez muitos problemas econômicos eu tratava como descaso, “ah, o cara não quer nada...”, mas não é. Então a pandemia com certeza me fez olhar pra esse cara de forma diferente, de alguma maneira me transformou. Assim, a gente sempre valoriza as outras disciplinas na formação do aluno, mas os problemas de interpretação, de leitura, num modelo de aula em que você só posta textos, nisso ficava muito evidenciada a carência de formação. E muitas vezes na sala de aula você acaba mascarando isso porque eu tô falando e eles não estão lendo... eu escrevo no quadro, então eles estão anotando o que eu estou escrevendo... eu quase não peço para eles lerem porque a aula é muito corrida, então nesse tipo de aula, quando o cara só tem que ler, aí fica nítido. Então as aulas presenciais muitas vezes mascaram [essa deficiência], porque assim, meu modelo de aula, e a maneira como eu acho que tem de ser uma aula de história, é de mais conversa, de escrever menos no quadro e conversar mais, debater mais, isso sempre ficou muito mascarado. Essa deficiência as vezes ficava mascarada. E na aula online isso ficou muito evidente. Ficou muito evidente. Outra coisa, deixa eu ver, eu acho que esses dois pontos são os que me vem mais a mente: a questão da deficiência e da dificuldade material. Ah, não, tem um terceiro ponto: e aí é com relação à forma como muitos professores tratam a relação com o aluno. A pandemia evidenciou como tem professor que caga para o aluno. É um absurdo, cara. Postou lá e dane-se se o cara entendeu ou não. E nas aulas online, com essa coisa de postar, muitos alunos vinham falar comigo “po, professor, só posta, posta, posta e a gente não entende nada”, então assim, esse é um outro ponto que as aulas online chamaram atenção.

Eu peço ao professor para falar um pouco mais sobre a escolha que ele fez em dar aula pelo Google Meet:

Então, a questão da escolha pelo google meet, é como eu acabei de falar. Como no início a prefeitura do rio era só postar, o estado ainda não tinha essas aulas online, ao vivo, então o estado estava nessa coisa só de postar também. Então estava muito evidente esse descaso com relação ao aluno: se ele está aprendendo ou não, se consegue ler. Porque assim, tem aluno que lê, mas ... Então, eu pensei “eu tenho que arranjar um jeito de falar com eles”. Porque

primeiro eu acho que a fala tem um lado negativo de mascarar essa deficiência de leitura, então é uma maneira que eu tenho pra conseguir me fazer entender melhor. Então eu pensei “eu preciso falar com eles, eu preciso passar essa dificuldade da leitura falando”, então antes mesmo de o Estado pensar em colocar aulas online, eu já dava aulas online por fora para os alunos do ensino médio. Pelo zoom, porque o Estado não usava o google meet ainda. O Estado depois fez aquele plano do google meet que os alunos não gastavam crédito e tal, mas eu já estava com os alunos... “eu vou dar aula para vocês pelo zoom, pra eu poder falar com vocês, pra eu poder explicar”. E era terrível, porque assim, eu não assinava o zoom. Então eu tinha tipo 50 minutos, que é o tempo. Então quando começava a acabar, eu falava pro pessoal [os alunos] “ó, galera, vai acabar, mas eu vou abrir outra aula e eu mando para vocês o link e vocês entram.” Tinha esse picote no meio da aula. Eu estava explicando e caindo. Então assim, mesmo antes de o Estado fazer essa coisa do google meet, eu já tinha plena consciência de que eu deveria falar com eles. E eu acho que história se aprende no debate, entendeu? Na discussão, na troca de ideias, mesmo que na hora eles não falam, mas depois eles vêm falar comigo sobre determinado tema que eu falei. Então eu acho assim, a aula de história colocando ‘texto texto texto’, mata a aula de história, mata aquilo que é essência da aula de história’. [...] A questão de optar pela aula ao vivo sempre foi natural para mim. Eu nunca fiquei na dúvida. A outra é mas fácil, né, só postar lá toda semana. Se alguém do Estado vir vai ver que eu postei lá.... É muito mais fácil, mas pra mim isso nunca foi um ponto de dúvida. Eu sempre achei “eu tenho que dar aula, eu tenho que falar com eles. Eles têm que me ouvir, me ver”. O máximo que eu puder fazer uma aula parecer com uma aula presencial, eu tenho que fazer. Então a escolha foi nesse sentido. Muito pelo descaso que eu via de muitos professores colocando coisas lá sem saber se os alunos viram ou não viram, entenderam ou não entenderam...

Eu acho que eu nunca dei uma aula de história, assim, do tempo presente, sabe? Falar tanto do presente, dos acontecimentos imediatos, como eu dei aula no online, porque assim, justamente a possibilidade da ferramenta, a possibilidade do uso da internet em tempo real ali com eles, eu nunca fiz tantos links entre passado e presente quanto nesse período de aulas online. Acho que essa foi a grande mudança: a possibilidade de ir no passado e no presente, de mostrar a eles o quanto o presente é uma construção histórica, acho que nunca consegui fazer tanto e tão bem quanto eu pude fazer nessas aulas online. Então, por exemplo, quando você está falando da escravidão e mostrar um quadro do Debret como uma foto do jornal o dia onde o segurança

está lá chicoteando um passageiro. Então eu acho que eu nunca me aproximei tanto dessa relação, que eu acho que é fundamental, como eu me aproximei nas aulas online.

Eu digo “eu percebi. Eu nunca vi como era antes, mas para mim isso é um dado das suas aulas...”. Na verdade, você até fala [eu falo], mas a possibilidade do visual, de você ter o visual, a possibilidade do uso do audiovisual faz muita diferença na percepção deles. Eles falam “caramba, é mesmo”, só pra título de exemplo: eu dei uma aula sobre racismo no sul dos estados unidos, a questão da independência, enfim, da formação das treze colônias, depois guerra civil... e aí eu fui tratar da questão dos negros no sul dos estados unidos, e aí, na guerra civil, eu mostrei lá a bandeira dos confederados. Imediatamente eu falei “olha, o sul dos estados unidos com a bandeira dos confederados lá na varanda...”, e eu falei “olha, isso é agora”. Eu lembro de uma aula que eu estava falando do sul dos EUA, kkk, e mostrei pra eles aquela bandeira ‘dont treat me’, uma bandeira que era usada pela KKK, e aí eu pude mostrar a eles – eles até ficaram impressionados – isso foi ano passado, no dia da independência, naquela manifestação golpista onde as pessoas estavam de verde e amarelo, aquela palhaçada toda, e no meio daquela gente tinha a mesma bandeira da KKK. aquela bandeira lá tremulando e pessoas na avenida paulista em 2021 com a mesma bandeira, para mostrar que mesmo no Brasil esse pensamento racista estava aqui. Não era uma coisa do sul dos estados Unidos, estava na Av. Paulista naquele momento. Então essa ponte numa aula pura e simplesmente eu não consigo fazer, porque eles não têm o visual. Eu posso falar, mas outra coisa é eu falar e mostrar: eles olharem a bandeira, olharem a KKK.

Você falou em algum momento que perder essa oralidade, o debate, é perder a essência da aula de história. você consegue falar um pouco mais sobre o que seria essa essência da aula de história?

Então, eu acho que história é... eu falo pra eles, eu falei para as minhas turmas esse ano: eu quero que eles saiam da sala... eu quero dar a eles instrumentos para que eles possam lidar com o mundo que eles vão enfrentar fora da proteção dos muros da escola. Eles que estão no terceiro ano, no ano que vem saem da escola, então é de alguma maneira dar ferramentas para que eles possam entender e atuar de alguma maneira sobre esse mundo que eles vão enfrentar. Sobre a realidade que eles vão enfrentar. E aí eu falo pra eles: “olha, eu quero que vocês saiam da minha aula com raiva, eu quero que vocês saiam da minha aula putos, mas não é a

raiva pra sair batendo em alguém. É a chama da indignação. E eu acho que essa é a essência da aula de história: o cara tem que sair incomodado. O mundo é ruim. É uma merda. Mas não para que ele caia em depressão, mas para que aquilo incomode ele. Eu acho que a aula de História tem, de alguma maneira... eu falo pra eles “eu quero o caos na cabeça de vocês, eu quero que vocês saiam daqui matutando, pensando, ‘ah, o que ele falou é loucura, eu nunca tinha pensado nesse jeito...’”. É isso que eu quero. Eu acho que essa é a essência da aula de história. O cara tem que sair aprendendo que a realidade que se apresenta pra ele é uma realidade que é uma camada da realidade, mas que por trás dela tem uma essência. Por trás dessa aparência visível tem uma essência. Eu digo pra eles: “o mundo diz a vocês que vocês são livres, inclusive para trabalharem ou não, mas se vocês não trabalharem vocês não comem, vocês não pagam conta. Então se vocês não se sujeitarem a um salário que muitas vezes vai ser ruim, vocês não sobrevivem. Então o mundo diz que você pode dizer ‘não, eu não quero trabalhar por mil reais’, mas como você sobrevive?” Então é essa essência: atravessar essa penumbra, essa barreira da aparência, isso que eu acho que é uma aula de história. O aluno tem que perceber que o mundo posto pra ele não é o mundo, não é toda a realidade. Existe uma outra parte dessa realidade que ele não vê, ele não acessa. Eu brinco muito com eles... Eu gosto muito de Matrix, o filme, e tem uma cena que o Morfeu fala pro Neo: “eu tenho a pílula azul e eu tenho a pílula vermelha, se você topa a azul você vai dormir, viver sua vida, se você tomar a vermelha você vai entrar na toca da Alice, vai atrás do coelho...”. Então a aula de História é isso: tem que ser pílula vermelha. Mas agora, eu não obrigo. Eu digo “vocês que sabem, eu vou tentar mostrar a vocês, mas se vocês querem ir ou não, vocês que sabem”. Mas eu acho que a essência da aula de História é essa. A essência da aula de História é trazer incômodo. É trazer de alguma maneira uma indignação com aquilo que é posto. E postar texto não ajuda em nada. Por isso que eu tinha que falar com eles. Mas eu sei que, assim, eu ando sempre no fio da navalha nessa coisa de doutrinação. Eu sei disso. Eu tenho consciência de que é uma linha muito tênue.

APÊNDICE C - Entrevista com a professora Fernanda

Você se lembra quando você começou a se identificar com a história? E como é que foi?

Assim, ontem a gente estava até conversando aqui na sala dos professores, e tava uma estagiária de ciências falando que ela tava fazendo biologia e tal, e conversa vai, conversa vem, eu falei assim “você sabe que quando eu era adolescente, eu queria ser professora de biologia?” Sempre fui muito ligada à questão da ecologia e tal. E a pessoa que não é muito normal, qual era meu programa preferido na televisão? Globo Rural. E aí, toda criança gosta um pouco de ciências, né, mas o que me barrou? A química, porque eu nunca fui muito ligada em exatas, então eu tinha isso, né? Depois eu fui pra história porque eu sempre gostei muito de ler, a história naquele tempo era aquela coisa. Marcar o livro, ler o livro, responder, decorar e tal, isso no ensino fundamental. Chegava ao ponto de ter uma professora que fazia as perguntas de azul e tinha, não, o contrário. As perguntas eram de azul e você era obrigado a responder de caneta vermelha, senão ela brigava. Eu estudei no xxx desde a quinta série, né? Antiga quinta série, hoje é sexto ano. Mas quando eu fui pro ensino médio, eu me apaixonei pelo professor. Aquela coisa platônica de escola. Ele era professor de História, esposo da professora das matérias pedagógicas, e eu tinha quatorze anos no ensino médio e eu ficava... não vou dizer pra você que eu me apaixonei pela figura homem dele, eu me apaixonei pela figura da História, do contar História, de contar coisas diferentes, uma visão mais crítica, e eu sempre fui uma pessoa muito questionadora, né, e vivi num lar muito repressivo. A diferença de idade entre mim e meu pai era muito grande. Quando eu nasci ele tinha 45 anos. Ele tinha idade pra ser meu avô. Era muito gigante isso. Então aquela figura masculina me despertou pra história. E uma outra figura feminina, também professora do pedagógico, que já é falecida, foi a professora xxx, de literatura e literatura infantil. Eu gostava muito de literatura, apesar de ter dificuldade com português. E ela fazia uma coisa, ela era assim, muito gorda, muito branca, sabe? Ela já era bem senhora na época, mas ela falava de um jeito muito curioso. Não era, como a gente diz, não era aquela professora que te afagava assim com carinho não, não era isso não, era outro tipo de afago, sabe? Eu não sei, ela pra mim me supria uma coisa ligada à criatividade. Né? Então assim, então ela fazia uma coisa que era mandar a gente fazer trabalho em grupo. E aonde que a gente pesquisava? Na casa dela. Era um apartamento em xxx. E nessa experiência tinha tudo misturado, uma mistura de criatividade, uma mistura de curiosidade, mas também uma mistura de liberdade porque eu não andava

muito sozinha. Eu comecei a andar sozinha mesmo, eu até ia pra escola com a coleguinha e tal, a partida do sétimo ano, mas sozinha, sozinha mesmo foi no ensino médio, eu já tinha catorze e tal. Então a gente ia pra casa dela pesquisar, e você chegava e ela abria as portas da casa dela, ela recebia a gente numa salinha onde tinha estantes de madeira cheias de livros. Tinha um tapete que a gente podia deixar as mochilas largadas e pegar os livros e ler, e tinha uma mesa grande, que não podia apoiar, tinha uma duas ou três cadeiras e aquilo ficava disponível pra gente. Ela agendava com os grupos. E ali tinha uma porta, daquela ponta pra dentro era a casa dela e aquela sala era uma biblioteca. E lá tinha um livro chamado, sobre o sobre o período medieval, A Demanda do santo Graal. E eu gostava muito do romance do período medieval, né? Sempre gostei né, dos cavaleiros, uma coisa meio idealizada, e eu peguei esse livro, desse tamanho pra ler, e falava um pouco dessa história e depois eu juntei com o livro As Brumas de Avalon, ,que que eu li três vezes cada livro daquele e tal, e aquilo ali me despertou. Uhum. Aí a biologia sumiu. Porque veio a dificuldade com química. Hm-huh. Até porque eu fiz um pedagógico que era bem limitado, a matemática era matemática usada para o ensino didático da matemática, e aí fiquei entre a literatura, isso pensando assim, no que se formar, né? Aí o jornalismo, aí no primeiro ano que eu fiz foi com dezessete anos, fiz pra jornalismo, aí no segundo ano eu passei pra história e passei pra jornalismo porque na época a gente fazia separado, isso era era xxx, xxx, cada universidade tinha seu próprio vestibular e eu me lembro que eu passei na xxx pra jornalismo e na xxx pra História. Minha pontuação dava pra eu escolher. Eu posso estar trocando, mas na xxx eu podia escolher um ou outro. Aí eu fiquei com medo, e uma coisa que foi decisiva foi essa coisa profissional, muito de sobrevivência, porque jornalismo não era uma profissão regulamentada. Implicava outras questões de conhecimento. E eu vou falar uma frase que eu falei ainda agora: eu como filha de mãe dona de casa e pai operário, eu tinha que pensar na minha sobrevivência. É uma coisa meio melancólica. Que eu brinco assim: parece que o pobre não tem direito à arte, ao fruir, porque precisa pensar em comer. E é um pouco verdade mesmo. E aí eu optei por História pelo romance e um pouco pela sobrevivência, tanto que eu fiz... Eu ia dizer que tanto que fiz licenciatura, mas minto, porque na xxx a gente sai com as duas habilitações. E a minha habilitação em pedagogia foi muito pobre. O currículo na época, eu entrei na transição do currículo velho para o currículo novo, tanto que minha turma foi a primeira turma que fez TCC. Isso foi em 91. Eu passei em 91 e passei a cursar 92. E eu demorei muito, eu terminei em 96, porque eu tinha que trabalhar. Então eu trabalhava 40 horas na época, depois eu passei pro concurso do Ciep 40 horas, e estudava a noite. E nessa de estudar a noite eu fazia, muito cansada, tentava... Eu não fui uma excelente aluna porque tinha a questão do trabalho, tinha

uma coisa que eu vejo hoje, que é uma fala que eu disse ontem, é... imaturidade. Falta de conhecimento, de vida, de leitura, e de repente você chegar lá e tava cheio de gente cheio de maturidade, cheio de experiência, que o pai era isso, o pai era aquilo, que era sociólogo, etc, e eu pouco sabia do Marx, pouco sabia de História, porque eu sempre fui aluna da escola pública. Mas eu sabia, né, eu tinha conhecimento, mas eu não tinha profundidade desse conhecimento. Às vezes eu até falo que talvez a biologia tivesse sido mais libertador, porque a universidade foi muito repressiva, principalmente com o trabalhador e com uma garota que não tinha vivência cultural em casa. Eu falo, e eu gosto muito de televisão, independente de toda manipulação, eu falo que a minha formação com o conhecimento se deve muito pela televisão, porque na minha casa não comprava jornal. E tinha o rádio. Eu tenho muito apreço pelo rádio, inclusive. Mas rádio e televisão. A informação geral era “sem censura” e a televisão foi meio de informação. E o livro, né, porque eu tinha um tio que pagava pra mim o círculo do livro, onde eu lia literatura e tal, até tinha coisas de História mas eram muito chatas. É isso, eu acho que foi paixão, e liberdade. Poder questionar. Tanta coisa, né. Se eu me arrependo? Não. Mas eu digo que é igual a andar de roda gigante, a docência, né, quando você tem medo. Você começa, começa, começa, mas quando você pega o jeito, acabou. É um pouco essa roda assim. Eu to no final da carreira, né, eu comecei de 93 para 94 e estou terminando agora. E eu to vendo essa experiência na direção como um momento para fechar ciclo. Olha só, as pessoas falam do dinheiro, mas vou ser sincero pra você, eu não perguntei quanto é o aditivo. Quando eu vou ganhar. Se você me perguntar, eu não sei. Tô no prejuízo? Até agora to. Mas assim, não é que eu não ache dinheiro importante, mas não é o que me move, não, sabe? Eu vou dar aulas de auto-ajuda, fazer uns negócios assim, mas assim, eu acho que quero fechar esse ciclo, talvez isso que você falou, que eu pareço mais animada, esteja me motivando a permanecer. Mas tem dias que eu chego em casa e penso assim “cara, eu quero meus aluninhos, quero minhas crianças”, meus aborrecimentos lá são tão limitados, era tão melhor. (eu pergunto porque ela quer de volta)

Você acha que isso tem explicação?

Ah, porque é essa ligação. Aqui eu até consigo estabelecer laços com algumas crianças, mas são avulsas. Os da manhã eu virei quase uma torturadora “desce, sai, não grita, não sei o que”, eu tô exercendo função de coordenação. Sabe? Não precisaria. Até tenho que pensar nisso. Eu

também não posso ficar fazendo coisas que são função de outras pessoas, que eu já to fazendo. Porque eu tenho uma condição que é a de não conseguir ficar parada. Eu me remexo muito, né. Eu tenho que fazer, então eu fiz bilhetes, entreguei bilhete e tal, e eu já comecei a perceber que as pessoas ficam jogando pra mim a função delas. Então se é esse contato com os alunos eu já fico “me ajuda a fazer isso aqui, me ajuda a fazer não sei o que, vamos fazer um mural?”, aí tem alguns alunos que eu fico puxando, mas tem outros que não querem “pô, você não é mais minha professora, tá entendendo, sabe?”, mas eu fico, tipo, tem o xxx, que é um aluno super legal, e salvamos ele das garras bolsonaristas, e eu falei “Pô, xxx, você voltou. Ai que delícia”, tô brincando, eu não falei ‘delícia’ não, mas eu pensando... Agora ele já tá um rapazinho, e ele fala “ professora, quer ajuda com alguma coisa aqui e tal?”, aí ele entende de elétrica, coisa que você precisa fazer ele te ajuda, e eu falei “cara, você tá tão legal, você tá voltando ao que você era antes”, aí vamos inventar um futebol inter turmas de futebol, aí por acaso descobri camisetas, aquelas de time reserva, descobrimos, aí dá pra montar e tal, eu fiquei tão feliz. Eu falei “terça-feira vamos olhar lá em cima pra saber se tem coisas que a gente pode usar no campeonato e tal”. Então é isso. Essa necessidade “essa é minha turma”, minha turma é essa turma aqui, sabe? Essa outra turma dos professores não é minha turma. Ô gente chata. Minha turma é a dos alunos. Ali que eu me divirto. Que a gente briga, chama atenção, aquela coisa toda, mas no final você consegue criar histórias com eles, sabe? Não com todos, mas com um dá pra criar.

(Digo a Fernanda que ela acabou respondendo parte da segunda pergunta prevista: se ela teria seguido outra carreira profissional. Mas ela continua.)

Naquela época tinha uma coisa de técnica de propaganda e marketing. Eu não sou boa de desenhar. Eu falo assim, não é que eu não seja boa, eu só não desenvolve essas habilidades. Eu não tinha dinheiro pra fazer curso de desenho, nada disso. Eu acho, hoje em dia, que se eu tentar eu consigo. Mas eu queria fazer um curso no rio, que era escola de propaganda e marketing, você imagina, final dos anos 80 você descobrindo onde eram as coisas. E eu descobri onde era. Era ali perto da Avenida Passos com Buenos Aires, não sei que, descobri valores, telefone, liguei pra lá e perguntei a minha mãe se eu podia fazer o curso lá de nível médio e ela não deixou, porque ela queria que eu fosse normalista, fosse o que ela não foi. Ela era uma menina que teve que parar de estudar antes de ir pro que hoje a gente chama exame

de quinta série, que tinha exame de admissão, e ela foi se tornar uma empregada doméstica da mãe, das crianças, como menina, ela e outra irmã, dos irmãos. E não estudou. Ela só veio a estudar depois que meu pai faleceu porque a gente obrigou. Eu falei “não, a senhora vai terminar o ensino fundamental, a senhora vai terminar o ensino médio”, e ela terminou, com 60 e poucos anos ela terminou o ensino médio, eu falei ‘e aí, vamos fazer a faculdade?’, ‘ah, mas pra que? Por gosto. Por gostar.’, mas eu não fui fazer porque ela não deixou, ‘ah, no rio, não sei que lá, mas eu queria ter feito propaganda e marketing, talvez isso tivesse me levado pro jornalismo, mas na hora de escolher acabou sendo a História por paixão e necessidade, eu acho, foi essa questão do tentar ter uma profissão e fazer um concurso. Nada me dizia que eu não poderia fazer outro curso. Eu não passava fome, mas eu não tinha luxo, não tive roupa de marca, não tive arte, não tive nada na vida normal de pobre. Sem fome, mas não tinha glamour, não tinha conhecimento, não tinha nada. Eu, depois fico pensando assim, é uma vida de resistência. “Ah, você é branca...”, tudo bem, mas eu sou pobre. Né. E eu acho que falar dos valores das pessoas e das lutas que as pessoas constroem, sem querer diminuir a luta de ninguém, mas também não diminui a minha, né. Eu acho que se eu tivesse nascido em outra família eu poderia ter desenvolvido mais os meus talentos, né. Eu tinha assim o germe da vontade, mas não foi burilado. Eu tenho talvez um pouco de melancolia em relação a isso. Por isso eu fico batendo tanto na tecla com os alunos “faz, faz, cansa é, o não você já tem”, eu tenho uma mágoa muito grande do ano passado com a Ellen, a mãe não deixou ela se inscrever no IFRJ, você lembra da Ellen? Inteligentíssima. Capacitadíssima. A mãe não deixou ela se inscrever: “ela é menina, ela não precisa disso”. Nem na Faetec. Eu não sei nem pra onde ela foi. Perdi o contato. Isso é angustiante na Educação. Você perder esse contato assim. Porque você acaba trabalhando numa linha de produção de criança, mas você constrói relacionamentos. A Ellen estava comigo, comigo e com todas as outras professoras, desde o sexto ano. São quatro anos de vivência. E eu vivi com ela, a gente viveu, e viveu fisicamente, viveu na pandemia, e sumiu. Evaporou. Não sei onde está. Porque ela não é dessa comunidade. Ela vem de outro lugar. E aí eles se mudam muito, aquela coisa. Eu falei com ela, “po, repete um ano, mas faz, vai ser melhor pra você”. Por exemplo, o Mike, ele era um bom aluno, mas... em termos de qualidade... E ele passou pro IFRJ em eletrônica. E mudou totalmente a vida. Tem aula integral, e eu já to vendo outro menino ali... Que, então assim, romper esse ciclo de pobreza, mas é uma pobreza para além do físico-material, é uma pobreza de espírito, é uma pobreza de esperança, é uma pobreza de expectativa. Po, a sina dela é ela casar e ter filho, po? Ela não é mulher pra isso. Ou ela é mulher pra isso e pro que ela quiser. Então pra mim aquilo ali foi um assassinato. Eu me vi muito ali nessa fala, sabe? É lógico que

isso mexeu comigo e trouxe um pouco dessa...Po, essa menina não pode ir pro Rio estudar porque é perigoso? E eu acho que nem era muito isso. Eu acho que na verdade minha mãe não tinha dinheiro pra pagar, mas eu precisava da verdade. Né? “Olha, Paula, eu não tenho dinheiro...” E eu ficaria triste, mas... E você vai falar pra mim se com 14 anos eu não sabia disso. Eu acho que eu saber, sabia, mas eu queria essa verdade falada pra mim e não a interdição. É exatamente a palavra que eu sinto: interditada em relação a isso. E essa dor da Ellen, eu não sei nem se ela sentiu essa dor, mas isso que aconteceu com ela, eu senti essa dor da interdição. Então eu bato na tecla, ‘cara, tem que aproveitar a oportunidade, tem que aproveitar. Tem uma menina aqui que é gigantesca. Ela tem mais de 1.80, mas ela não quer jogar basquete. E eu falo ‘cara, não é isso, aproveita o corpo que Deus te deu...’, eu sei que não é isso, né, é uma pressão também que.. é... vai que ela quer ser bailarina? Mas assim, vai atrás de uma bolsa pra estudar nos EUA, não sei, mas assim, eu to vendo ali uma oportunidade, quer dizer, um design da natureza, é um corpo próprio pro esporte que se tivesse um olheiro, se ela tivesse circulado em ambiente, ela já estava num... Porque ela não é aquela magra esquelética, ela é forte, tipo assim, quem trabalha com natação diz que tem um biotipo específico... Então assim, poderia ser uma forma de só usar o esporte pra poder ascender em termos de crescimento, em termos de oportunidade. Eu sei que é difícil, eu to querendo destinar a vida do outro, mas é assim, uma forma de tentar... Tem isso aqui, você não precisa engravidar com 15 anos, sabe? Tá entendendo? De repente ela já está até fugindo de mim de tão chata que eu sou. Pois é, eu fiquei muito triste com a Ellen. Eu tinha um carinho muito grande por ela.

Eu digo que encontrei a Ellen da última vez que fui à escola. Fernanda continua.

Foi, ela lembrou de você. E ela é assim, meio abusadinha, meio metidinha, e eu falava, ‘segura sua onda, segura sua língua, porque você não é fácil, não’. Ela falava algumas coisas, e eu dizia pra ela ‘não adianta querer ser superior aos outros assim. Menos, menos...’, mas eu gostava dela, era aquela indecisão da adolescência mesmo.

O que você acha ser específico na docência em História?

Eu acho que a História possibilita o diálogo. A conversa. Eu vejo muito a aula como uma conversa. Querendo ou não, eles estão mudando, mas eles às vezes falavam “você hoje não deu aula né professora, você hoje só falou”, porque eles estão acostumados assim, né, a copiar no quadro, a ter dever, a ter o livro. O livro é importante, mas ele não é o único né, então eu acho que essa possibilidade do diálogo. E também um pouco de fruição. Que aí eu acho que é quando a gente inventa. Eu não acho que a gente tenha... Helenice vai me matar. Mas a gente não tem obrigação com... A gente aqui não está fazendo pesquisa histórica. A gente tá trabalhando com a questão do pensamento histórico voltado pra pesquisa, mas que é mais humano, uma criação que acontece na hora que você está contando aquilo ali. É a criação de uma ciência? É. Mas aí tem uma questão que eu sempre uso pra justificar a preocupação com a verdade. O que quer dizer verdade, né? Quem é essa verdade, né? É essa fronteira com a literatura. Talvez tenha vindo lá da xxx (a professora de literatura), então assim, até que ponto história é ciência e até que ponto é literatura na construção dessa narrativa, desse texto? Aí se a gente for pensar “chique”, né. Mas o barato é inventar. Eu te mostrei os desenhos que a gente pintou, da pré-história?

Eu digo que não. Pergunto se ela tem as fotos.

Tem. A gente fez. Eu não consegui as ardósias. Porque eu gosto de fazer em ardósia. E aí inventamos que o papelão era couro, teve um que borrou as bordas de papelão pra dizer que era antigo e pintaram com guache, carvão, urucum. E aí começamos a rasgar o papelão. Eu disse “olha só, eu não tenho tesourinha pra cortar o papelão, não”, e aí eles rasgaram, uns aceitaram, adoraram, e outros, “rasgar? não pode cortar? vai pintar com que?”, e eu disse “com o dedo”. E no final assinamos. Colocamos nossas mãozinhas lá, né. A identificação como homem, né, foi muito legal. Aí consegui realizar. Isso foi no final do ano. “Ah, Fernanda, final do ano, pré-história?”. Foi, foi o que deu, porque eles primeiro tinham que aprender a escrever, né? A ler também. Deixa eu ver se está aqui. (ela procura as fotos no celular). Ó que coisa linda. Aqui, começando a fazer. (A professora começa a mostrar os trabalhos, demonstrando um certo deslumbramento).

Mas antes, como foi que eu fiz? Primeiro eu expliquei como foi né, esse período da pré-história, depois eles foram fazendo uma mimetização de um método científico, eu expliquei, depois eles pesquisaram, foram pra internet, pra casa, fizeram trabalhos em cartolina um mais bonito que o outro, depois que eles pesquisaram a gente faz o trabalho prático, aí fizeram o trabalho prático e depois a gente expôs isso. No final, todos eles prontos aqui, tá vendo? Esse aqui ficou lindo. É uma cena de caçada. Aí eu não tenho mais da exposição aqui, mas depois eu até posso te mandar. A gente fez da semana da família, né. Aí a gente fez essa exposição. O pessoal do sétimo ano fez sobre o período medieval. Tinha sobre cultura, religião e tinha a rotação de cultura que eles fizeram com grão de feijão, fazendo aquela rotação em termos de tecnologia no período medieval, e foi o que deu pra fazer, mas foi muito legal. E esse trabalho ficou muito bom. E a gente tem esse trabalho além de fotos? Não, porque é perecível, molhou, choveu, aquela coisa toda. Então foi tentar construir a sistematização de um método científico: pesquisar, sistematizar, resumir, elaborar, construir o texto e depois fazer a parte da brincadeira que é um barato. Foi muito legal.

Mas o que é específico na História... Eu acho que pra mim, é sempre... tem aquela respostinha padrão, que é pra compreender, pra criar uma criticidade, mas pra mim é responder perguntas. Responder a questões, tentar entender o porquê. Ah, é pra ser crítico, pensar o seu tempo criticamente, entender o passado pelo presente, o presente, e pra mim é sempre voltado para uma necessidade de compreensão do mundo. Por que os outros fizeram de uma outra forma? Como eles responderam de uma outra forma? E como a gente responde da forma que a gente responde e, muito pessoalmente, pra mim, é Museu. É Memória. É brincar de detetive, poder exercitar... Mais do que entender o meu tempo, é entender o porquê... Não sei te dizer, cara, mas é um deleite. Tenho essa obrigação de te dar uma resposta altamente crítica, politizada, mas é um deleite. Eu adoro saber o que que rolava, mais do que uma questão de interesse econômico. Então eu acho que hoje em dia é mais a questão do cultural, é o que mais pesa. É aquela coisa. Belchior dizia que somos os mesmos e seremos como nossos pais. Somos, mas tem uma pitadinha de mudança. O que nos aproxima, o que nos faz de distintos, né, a verdade, a verdade, é saber o porquê. Porque que tá assim, porque que somos. Mas isso na perspectiva da criatividade. Mas pra mim, pra mim, é deleite. É museu. Por que museu? Porque eu gosto de estar no museu e estar lá, ter o prazer de ver, o ruim é que não dá pra tocar em muita coisa. Eu acho que a gente tinha que fazer um museu tocante. Mas sentir essa sensação de estar perto de um quadro, de um objeto, de uma roupa,

um... que não é daqui. É como se fosse uma viagem no tempo, né. Tem a sensação de uma tecnologia que te leva pro futuro, pra mim tinha que ter a mesma sensação de uma tecnologia de me levar pro passado. Construir essa ponte. Essa conexão. De que existiu algo que eu não vi, mas que é possível de se conectar. Eu acho que a História constrói essa ponte, essa conexão, esse elo entre passado e presente, né, e pensar que muita gente quer esquecer... não sei se é porque eu sou ansiosa, mas eu tô sempre querendo lembrar, né. Então a gente não deixa esquecer, né, tem essa questão da memória. Eu pensei no túnel do tempo, né, não um sequenciamento do passado com o presente, mas esse elo, e o que constrói isso, essa junção, esse túnel, está sempre ali. Está sempre presente. Então eu acho que estudar história é trazer esse passado presente, e entender o que é presente no passado e o que é passado no presente, não sei se troquei, mas sinto que é como se tivesse um túnel de tempo mesmo, uma galeria, a minha sensação é que esses tempos estão próximos. Na hora que você estuda, na hora que você se dispõe a dar atenção a isso, eu acho que tem um rompimento pra esse tempo. Eu acho que o passado vem. O passado sempre vem. Então eu acho que é assim, é dar voz, é buscar as vozes. Não queria falar nada que é muito jargão, não, mas as coisas vêm vindo, né? Então eu acho que é trazer isso pra agora. É dar... É... fazer viver de novo. Eu acho que uma das formas possíveis é dar essa atenção ao que aconteceu. Que pode ser ontem, que pode ser há um milênio. Eu tenho nítido, eu... Nessa atividade, a História estava ali. O que hoje a gente acha que é a pré-história estava ali. Então eu acho que consegui sistematizar essa questão de pesquisa, pro aluninho, que estava no sexto ano, mas que saiu da escola no quarto. Ou seja, ele não estava na escola há dois anos. Ou seja, o aluno não sabia abrir o caderno. Não sabia segurar direito um lápis. Outros não sabiam ler. Não sabiam escrever. Foi a melhor atividade que eles fizeram porque eles desenharam. E por incrível que pareça, o que eles mais gostaram de fazer foi meter a mãozona na tinta guache, se perceber como homem. Então, eu ainda queria pensar numa coisa com grafite e pré-história, porque eu acho que tem tudo a ver com essa necessidade que a gente tem de escrever na parede. Que não passa, né? Né, por que eu vou escrever na parede? Tanto laptop, tanto celular, mas eles continuam escrevendo na parede. Eu nem ligo mais porque eu já acho o máximo eles quererem escrever na parede. “Coisa horrorosa..” “Não, deixa ali”, vai entender?

APÊNDICE D – Entrevista com a professora Vanessa

Início a conversa com a professora Vanessa explicando como acessei o relato que expôs em uma rede social, na internet. Disse a ela que acreditava que aquela discussão poderia me ajudar a desenvolver alguns pontos da minha pesquisa de doutorado e abordei a questão dos alunos olavistas.

São claramente alunos que poderiam não ter enveredado por esse caminho, se eles tivessem dentro do ambiente escolar por dois anos e tivessem passado por um processo que eu chamo de coerção social coletiva, né. De meninos mimados, né? E aí eles não tiveram que conviver com outros seres humanos por dois anos. E aí eles não sabem lidar com frustração de jeito nenhum, né? Muito bizarro, e a gente conversa demais assim, e é meio geral entre os docentes, né? Todos os meus amigos que são professores, a gente conversa assim e todo mundo que trabalha com adolescente, pré-adolescente, tem falado sobre isso assim, sobre essa incapacidade de lidar com frustração, né? De não conviver com o outro. Causa assim, numa sociedade como a nossa que é muito permissiva, né? Verdade.

Esse público aí que você atende, você falou que são meninos mimados, né, esse público é...

Não são todos, tá? É importante dizer. Sim, a gente tem inclusive os alunos que entraram durante a pandemia. (A escola onde eu trabalho) vai contra as minhas crenças pessoais, né? Políticas. Eu acho que a instituição deveria ter um acesso universal por sorteio, tá? Então isso implica em ter uma estrutura para isso, né? Porque quando a gente faz a entrada por sorteio tu rompe um recorte de meritocracia, a gente sabe disso. É prova hoje em dia, tem uma. Quebra um pouco, né? Com a questão de atendimento, tem cota, tem todas as mesmas cotas de dentro da universidade, aí uma de dois em quatro né? Pra universidade pública. Então a gente tem cota racial, social, racial com social, tem cota pra deficiente, né? Enfim, mas os estudantes cotistas especialmente, né? Aqueles mais vulneráveis são somente cinco por cento dos alunos. E casou a mente né? A nossa média de razão é de vinte por cento. Hm- Mas durante a pandemia não tinha como ter prova. Então os alunos do segundo ano, pros quais eu não dou aula. Hoje tem quatro anos, porque ele é médio com técnico. Sim, então tem como sempre. Então um não me tornou único, né? Em alguns lugares tem turno integral e aí esse em três anos. Mas a maior parte dos lugares é todo único e aí o que que acontece? Essa galera que entrou pro sorteio agora tá tipo quebrando com a cabeça da instituição, né? É impressionante

ficar acompanhando essas questões. Eu a acompanho como observadora, né? Eu não dou aula pra esses alunos, mas eu atendo eles em dois núcleos, né? A biodiversidade e o núcleo de estudos brasileiros indígenas. Eu coordeno no xxx frequentemente, né? A gente media questões e coordeno uma pesquisa na instituição que é um mapa do da população trans. Então a gente diz que envolver alunos da comunidade é a principal questão atualmente. Antigamente a gente trabalhava muito com questões de assédio sexual. Ainda bem que no campus onde eu trabalho isso praticamente desapareceu. Mas as questões LGBTQIA+, assim na área de saúde é um grande ponto de conflito. E essas questões raciais. Assim, é impressionante como nós somos uma sociedade, o Rio grande do sul, é um Estado com uma população negra reduzida, enfim. O racismo aqui é bem escancarado, né? Então as coisas assim, o racismo estrutural aqui é mais pesado também, né, mas enfim, né? Tamo aí, essas coisas acabam batendo sempre e aí eu acabo observando, né? Muitas essas questões, e aí é bizarro assim como essas duas coisas elas são assim muito presentes no bojo do que os meus colegas não conseguem resolver. Alguns colegas percebem isso. A gestão da instituição, o corpo de apoio pedagógico, as pedagogas, e nossa, zero formação pra isso e zero formação pra aprender.

Essa é uma galera que veio de escola pública, majoritariamente, onde fizeram o sétimo ano e tem uma taxa de evasão muito grande. (...) e os institutos federais nem são muito procurados pelo público de classe média (...) porque tem outras escolas públicas que são só ensino médio e que são mais conhecidas que os institutos federais. Então o pessoal procura mais o colégio militar, que aqui a gente chama de brigada, o colégio de aplicação da Universidade, que também é por sorteio, e até escolas particulares, que aceita alunos bolsistas. O pessoal prefere um curso técnico, mas tem uma classe média que, se pretende, né, em ascensão, e acho que é aí que mora a extrema direita, né, ou quem pode flertar com isso, né. Quem pode virar autoritário, né. mas eu comecei a dar aula em (escola onde trabalha), eu to dando aula no IFF desde 2011 (...) Quando eu fiquei doente, e aí eu consegui vir pra uma cidade, que se chama xxx, mas é onde fica uma zona de colonização alemã, e assim, eu nasci numa zona de imigração italiana (...), e aí eu me dei conta “meu deus do céu, eu fugi de um lugar assim, por que eu voltei?”. Como eu vou te explicar? As pessoas são extremamente educadas. A princípio são super acolhedoras, mas as pessoas te dizem as maiores asneiras da forma mais educada possível. Então, foi quando eu encontrei o primeiro grupo de alunos, na época olavistas, fazendo o curso do Olavo. Foi em 2017. Eu cheguei lá em 2016, logo depois que eu cheguei teve golpe, o campus daí foi autorizado, antes ele tinha um alvará provisório, e aí foi inaugurado com uma placa do Michel Temer e eu lembro que eu risquei com uma caneta, dessas de quadro branco, era um quadro de metal né, então era só passar um papel

depois né, então eu risquei e coloquei Dilma Rousseff quando ninguém estava vendo, e aí apareceu no meu armário um negócio escrito "petista". E eu pensei "ops, acho que a manifestação política aqui não é muito bem-vinda", e foi nesse ano que eu comecei a ter esse tipo de aluno, mas no ano anterior eu já havia tido problemas. Eu tava dando aula só pra uma turma, era um campus em implantação, então só tinha uma turma que estava tendo aulas de História e tal. E meus alunos eram extremamente misóginos. Eu na época achava que eles só estavam sendo machistas, mas hoje olhando em perspectiva, assim... eles eram misóginos. eu cheguei lá e já tinha 5 anos de instituição, e assim, eu não podia ser exonerada, pra ser exonerada só se eu cometesse uma merda muito grande. Pra você ter ideia, pra você ver que eu não sou esse tipo de pessoa que faz esse tipo de merda, eu faço parte do grupo de correção, aquele lugar que abre sindicância, então eu já faço parte dele há 6 anos e pra fazer parte dele eu não posso ter cometido nada (...). Aí os alunos fizeram um abaixo assinado para me demitirem, porque eu não dava aula direito. E aí explicaram pra eles que eu não era substituta. Esses alunos que eu ainda não via como alunos de direita, eles achavam que eu não podia ser concursada, efetiva, sendo tão jovem, e eu nem era tão jovem na minha perspectiva, eu já tinha 32, 33 anos...

(...) E aí, não entrava na cabeça deles que alguém com a minha idade não poderia estar naquela posição. E aí explicaram pra eles que tinham poucas pessoas no campus que tinham estabilidade como a minha. Eles ficaram enfurecidos. Foi um ano muito difícil de dar aula, e eu tinha quatro períodos com aquela turma. E eu lembro que ia pra terapia e meu terapeuta falava que eu não podia transformar 4 períodos de 50 minutos da minha semana em algo tão grande. E eu pensava 'realmente, né', eu dava 18 períodos até o ano passado e nunca uma turma me incomodou tanto, mas hoje eu percebo que era só misoginia, e realmente a turma só tinha 3 alunas meninas. Um curso de eletromecânica, né... Todos os professores da área técnica são homens, isso é uma característica do curso. no instituto todo, acho que só conheço uma professora mulher. E é muito comum nos cursos técnicos ter poucas mulheres. (...) a partir daí eu comecei a perceber que a instituição não dava suporte, sabe? As pessoas iam conversar com esses alunos, mas era tipo "a gente sabe que ela é diferente, vocês tem que ser pacientes", e aí eu disse "olha, eu acho que o que está acontecendo aqui é uma questão de Direitos Humanos, é uma perseguição, eu acho que vocês não sabem, mas eu não comecei nessa brincadeira hoje". Antes de ser professora dessa instituição eu era colunista do jornal Zero Hora, principal jornal do Estado, né. "Eu não terei problema em mobilizar meus amigos jornalistas, em mobilizar o advogado da Comissão de Direitos Humanos, eu tenho contato direto com o presidente dela". Larguei meia dúzia de nomes, eu conheço as pessoas, né, mas

não tenho essa intimidade. Eu disse que “se vocês não pararem com esse comportamento e alunos não cortarem esse comportamento, não te seguem que esse comportamento é inapropriado, eu vou, além de responsabilizar os pais dos alunos, responsabilizar vocês”. E ao fim e ao cabo sou funcionária dessa instituição e vocês são meus colegas, meus superiores. Então é isso, vocês estão diretores e não realizam o trabalho, né”.

E aí as coisas deram uma acalmada até o ano seguinte quando eu passei a ter esses alunos. E aí o que eu percebi com esses alunos que eram olavistas é que eles já eram um problema, eles eram alunos do técnico em informática, que era outro curso que tinha no campus, e eles já eram um problema desde o primeiro ano, assim, uma desse grupo tinha jogado uma mini boleira de futebol na cabeça de uma colega menina. E assim, totalmente *incels*, né? Não sei se sabe que que é isso. Né? Mas totalmente *incels* assim, e eu entrava na sala de aula e era muito maluco assim, porque a outra parte da turma que não é nesse grupo, tanto o outro lado e tinha tipo uma espécie que eu brincava aqui, né? Eu era Moisés, o Mar Vermelho estava aberto de um lado, né? O Egito do outro lado, né? O Monte Sinai e tipo não tinha como juntar as duas coisas, né? Era muito maluco assim e todas as meninas do curso da turma sentada de um lado, os dois caras gays também. Uma situação bem complicada, que eu acho que tinha muito a ver com a cultura local, um dos caras gays, a família dele mandava ele pra uma psicóloga na expectativa de que essa psicóloga fizesse com que ele não fosse mais gay, e ela não fazia isso. E conversava muito comigo, a gente abriu um grupo, eu e uma amiga professora de química, abrimos um grupo nessa época, com as meninas, e a gente discutia conceitos de gênero e rapidamente virou um grupo de desabafo e ele imediatamente tinha oitenta meninas. Na primeira semana a gente tinha quarenta, na segunda ele tinha oitenta e as meninas até rodavam durante as reuniões. Mas nunca baixava de ter oitenta dentro do auditório e era sempre, e a gente achava que uma hora a demanda do desabafo iria passar. Mas assim, foram um ano e meio de desabafo, né? Meses e meses falando sobre essa relação opressiva dentro e fora do campus, né? Naquela sociedade, assim. Eu saía muito destroçada sempre dessa reunião semanal. Aí a gente começou a lidar com com né, denúncia de assédio contra professor, ex-namorado que ficava perseguindo a menina dentro e fora do campus. E aí a gente teve que recomendar que o cara trocasse de turno, esse tipo de coisa assim acontecendo direto e ao mesmo tempo esses alunos olavistas se organizando dentro de uma turma e começando a apresentar atividades bastante organizadas assim, a gente conseguia fazer algumas coisas juntos nas disciplinas de humanas, confesso que depois não consegui mais, depois que vim pra xxx, não que meus colegas todos de humanas de lá fossem parceiros, depois eu descobri que o professor de filosofia era o ponto de contato desses

meninos olavistas dentro da instituição, né, mas isso foi descoberto depois que eu saí de lá. Mas aí a gente fazia seminários, no ano que eu saí de lá organizamos um seminário sobre Direitos Humanos, o professor de sociologia que organizou, e tinha pautas. E as pautas eram localizadas em regiões do mundo, enfim, e uma delas era “justiça reparativa na América Latina”, e esses caras pegaram, se dividiram em dois grupos, porque era um grupo grande de 12 alunos, e eu já estranhava o comportamento deles em sala de aula porque claramente eles já tinham uma hierarquia, inclusive, quando eu fazia atividades.

Nessa época eu usava mais teoria dos jogos pra tentar motivar os alunos, então as vezes eu fazia simulação de debates em que eles tinham que simular lados históricos de uma discussão, e eu os colocava em lados que eu achava que não iam motivar questões éticas, então uma vez eu os coloquei pra discutirem um lado era dos bolcheviques e do outro eram mencheviques e a discussão era: saíram ou não da primeira guerra mundial? E eu sempre divido a turma aleatoriamente por sorteio, e aí um dos caras desse grupo ficou do lado dos bolcheviques, e aí ele, durante o processo dele, ele foi e pediu autorização pro líder pra poder defender um argumento de esquerda, e aí o cara deu uma explicação dizendo “você tá cumprindo uma tarefa pra disciplina, tu pensas, tu tens que mostrar que tu tens essa habilidade”. E aí eu percebi, perguntei o que estava rolando, eles tentaram disfarçar e eu disse “não quero inibir vocês de nada, eu só, né, tô tentando entender porque ele tá com tanto medo de fazer um trabalho de história”, e o menino, “não, é isso que eu estava falando...”, e ele “ah, professora, não vamos falar de sentimento agora, não sei o que”, rindo, eu já tava observando o comportamento, percebi que já tinha uma hierarquia, mas eu percebi que aquilo foi um mega alerta, né. E eu lembro de conversar sobre isso com pessoas muito próximas de mim e elas dizem, “é, tem alguma coisa muito estranha, a gente não consegue entrar, não consegue conversar”, e eu fui conversar com a psicóloga, porque tem psicólogos no campus, né, e ela me disse que não podia falar nada por questões éticas. O que é uma outra discussão, né. Já conversei com muitos psicólogos ao longo dos anos, psicólogos escolares e psicólogos que trabalham com esse tipo de grupo, e eles falam que foi uma atitude muito pessoal dessa pessoa. Só pra terminar, (...) quando teve o seminário de direitos humanos e justiça reparativa na América Latina, eles escolheram fazer um trabalho defendendo a pena de morte. E a tortura. E diziam que justiça restaurativa era uma balela. Foi bem pesado e bem punk. Eu lembro que teve outro grupo que escolheu, também foi nesse nível de confronto, eu lembro bem desse porquê eu estava na banca. Eu tive que segurar muito o meu estômago. Depois eu saí e vomitei. E foi claramente alguém de fora, um dos alunos usava um fone de ouvido, alguém estava dizendo pra ele, né, eu segui investigando eles depois pra tentar entender o que

estava acontecendo, mapear, mas foi bem assim chocante, ver dentro da sala de aula. Eu já tinha tido um aluno neonazista, mas não um grupo organizado. Alguns passaram por um processo de adesão ao bolsonarismo, alguns se decepcionaram, alguns se decepcionaram porque o Bolsonaro não era tão olavista quanto eles acreditavam, alguns se decepcionaram com tudo, e enfim, se tornaram pessoas *low profile*, *não low profile* “apaguei meu perfil da internet”, mas alguns continuam sendo desse nível que a gente tá vendo agora, em frente de quartel.

E você falou uma coisa agora que que foi sobre esses meninos que fizeram um abaixo assinado pra poder te demitirem. Se eu entendi bem eles estavam te acusando de não estar dando aula, né?

Tem uma frase que eu repito muito que é “quem não fez licenciatura em história não tem voz nessa avaliação”. Mas assim, eu acho que você deve ter encontrado isso em outras entrevistas. E é uma coisa que eu na verdade, desde que eu fiz o meu estágio na graduação eu me encontro, mas isso cresceu numa enormidade gigante assim, existe uma expectativa sobre o que que é a aula de história. E a expectativa é aquela de uma aula de história tradicional, aquela que eu estudei na escola, né? Aquela que o professor dava um texto, daí a gente ia lá e meio que copiava as respostas de uma série de perguntas no texto. E que, cá entre nós, uma coisa que a gente aprende a fazer lá na primeira série, segunda série, como é que é interpretar texto. Antes da gente interpretar mesmo, a gente aprende a procurar resposta no texto, né? E aí tem. Tinha essa expectativa, inclusive os pais, quando eu tava fazendo estágio, vinham e me perguntavam por que que eu não dava aula assim. E isso também tinha muito a ver com o fato de eu estar fazendo estágio, numa escola pública em que o professor que era o regente da turma. Ele dava seiscentos, quarenta horas num lugar e vinte em outra coisa, com dois cursos. Né? Matrículas diferentes e tal. E ele não preparava aula. Ele chegava lá, abria o livro didático, ele tinha uma série de livros didáticos. Aí ele abria um livro didático de uma coleção de livro didáticos, pegava no bolo, “bom, semana passada eu usei esse, agora eu vou usar esse” e aí abria, lia ou saía escrevendo no quadro, dependendo do humor da turma. Se a turma não fosse muito barulhenta ele ditava, se fosse muito barulhenta ele escrevia no quadro. E aí depois, da cabeça dele, tirava umas cinco ou seis perguntas e essa era a aula de História. Então isso também era uma expectativa que estava sendo criada por quem estava lá. Quando eu cheguei na escola, nesse campus, essa expectativa era a expectativa do corpus pedagógico. Eles tinham a expectativa de que eu ia encher esses alunos de atividades, e eles iam pra casa

se matar estudando, e que eu deveria dar problemas pra serem resolvidos como problemas matemáticos. Então eu fazia lá uma lista de exercícios e era isso, então eu tive que lutar e relutar com o corpo pedagógico sobre o que é metodologia em história, o que a gente trabalha, vai ter avaliação que é oral, avaliação que é continuada, foi bem frustrante pra mim porque eu tinha que fazer isso com o corpo diretivo, aguentado as críticas dos alunos ao mesmo tempo. E os alunos não engajavam nas atividades, que é um negócio que eu acho que agora a gente tá vivendo no mundo pós-pandêmico, que é um cansaço de se relacionar com as pessoas. Eles acham muito complicado se relacionar, e qualquer atividade que tu faça, que é presencial, ali no momento da aula, já ficam ansiosos, depois que termina a atividade eles acham ótimo, mas a ideia de ter que fazer... puxa... e o que falei da avaliação, para eles era apavorante, e eu não conseguia lidar com o fato de que esses alunos eram muito agressivos, eu sabia que não podia personalizar e levou um tempo pra eu entender isso, era muito agressivo e bem difícil não personalizar. Era uma situação, daquelas coisas que a gente via se conhecendo, né, nessa situação pós-covid eu tive que fazer várias avaliações neurológicas para avaliar os danos cognitivos e me reabilitar, e aí eu descobri que tenho xxx nesse processo. O pessoal com xxx tem muita dificuldade de entender quando lógica não tá na jogada. Levou um tempo pra eu entender. Mas, Mas, ahn, era um pouco essa resistência à metodologia que exige que tu penses e que exija que tu estejas presente e não só cumpras tabela. (...) eu acho que em toda minha carreira eu nunca encontrei uma resistência tão grande em relação a essa questão metodológica, e era muito maluco porque meus alunos já tinham 15, 16 anos, e vinham os pais reclamar que “ah, é muito difícil assim”, e eu dizia “ahh, senhor, pensar é difícil”, porque na verdade é a quebra de uma estrutura mental mesmo. Pra mim isso foi difícil de entender, né. Eu acho que as pessoas estavam muito indignadas nos últimos anos em como as pessoas conseguiram se bestializar ou aceitar as coisas que Bolsonaro dizia, e eu “gente, é um jeito de ver a vida em que você não questiona as coisas”, e me parece que era muito aquilo que acontecia e que acontece em alguns lugares do RS. As pessoas, elas não estão disponíveis para o questionamento, elas não querem olhar pra vida e questionar coisas, sabe? É como se “ah, tá bom, fulano falou então é verdade”, e por aí vai. Os alunos tinham muita dificuldade em escutar como, por exemplo, a gente não tem uma resposta sobre como a escrita surgiu, né. Eu começava lá falando que, sei lá, sobre alguns períodos históricos eu dou só um panorama. Antiguidade eu começava falando sobre tecnologia e ciência nesse período, né, e eles vinham com esse tipo de pergunta “então, professora, quando é que apareceu a escrita?”, “a gente não sabe”, “quando é que as pessoas começaram a escrever um texto, texto?”, “olha, a gente não sabe, porque a gente nem sabe se no início era um texto, texto, ou era só um conjunto de

desenhos”, “mas como assim não sabe?”, “a gente não sabe, a gente nunca vai conseguir determinar com o que a gente tem de conhecimento hoje”, e aí eles ficavam tipo... eles acreditavam em certezas simples, então eu acredito que apresentava um mundo mais problemático e isso pra eles era mais disruptivo. E deixa eu te falar que esse cenário só me faz ficar cada vez mais posicionada. Eu lamento só que agora não sobra muito espaço pra algumas coisas que eu achava legais e talvez aliviasse um pouco o clima da aula. Eu trabalho muito menos música do que eu trabalhava. Eu ainda tento trabalhar, inclusive porque, né? Não vamos marcar aí algumas populações só com coisas tristes, mas eu trabalhava muito mais essas coisas, né? E hoje em dia eu acabo pensando muito mais. Nas questões de exploração, sabe? Enfim, na sofrência dessas populações, porque a gente tá passando por um processo de negação muito gigante, né?

E hoje, quando você investe nisso, nessas discussões, como é que você mobiliza isso em sala de aula?

Então, eu sempre digo que né, não abandono completamente a questão da sequência temporal na cronologia. Porque ela é relativamente didática. Né? Sim. É, eu tento não me prender nela, eu faço alguns recortes, por exemplo, eu gosto muito de dar uma parada no século dezenove e fazer um recorte sobre as lutas por cidadania da população negra, né. Eu faço um uma mega parada quando chega aí no século dezesseis e faço uma sequência de aulas de história indígena que é totalmente atemporal e explico que essa é a perspectiva desses povos, que eles não têm cronologia, que a percepção de tempo deles é anacrônica. E eu tento fazer essas coisas... inclusive pra, né, não só trabalhar essas coisas só nesses momentos, nos focos da questão, né? E é mobilizando os estudantes, e aí eu posso dizer que eu estou um lugar muito privilegiado pra fazer isso, e eu acho que não funciona pra todo mundo. Me lembro muito bem quando eu tinha assim, vinte e oito, trinta horas de aula, eu sei que não dá, mas eu tenho essa vantagem de que eu consigo montar uma aula pra cada turma que eu tenho. E eu lamento que essa não seja a realidade da escola brasileira. Faz muita diferença. Então eu tenho uma turma que ela ama sentar e fazer pesquisas, apresentações ou produzir vídeo, podcast e o que for, em grupo. Então pra esses caras de tempos em tempos eu separo alguns conteúdos que eu acho que eles possam aprofundar por território, país ou por temáticas, né? E deixo eles se aprofundarem muito naquela temática e apresentar, ou se a gente tá mais apertado de tempo, eu faço vídeo. E deixo a turma ver os vídeos, coloco online e tal, peço o comentário em cada

vídeo pra garantir que todo mundo viu. Inclusive, faço a exibição desses vídeos no hall do campus, né, pra outras pessoas verem. No início eles não curtiam, mas agora eles se enpolgam horrores, porque a discussão começa a rolar em outros espaços, né? Mas é muito uma característica dessa turma, né? Então, sei lá, eu fiz com eles, quando eles estavam no terceiro ano, cada grupo analisou uma, eu escolhi, né, algumas conquistas portuguesas, ali ao longo do século quatorze e quinze. E aí pedi pra eles, né, analisarem esses lugares no período das “conquistas”, quando os portugueses vão embora e quando esses territórios se tornaram soberanos, povos autodeterminados e tal, no século XX, né?

Os trabalhos foram fantásticos, quando eles chegaram no período agora de descolonização, quase todos eles lembravam disso, quase dois anos depois, foi fantástico né? Então rola esses links, né, a gente já tinha feito com literatura, a gente também tem uns bate-bolas com outros colegas, né. Essas coisas são bem bacanas com essa turma. Eu tenho a turma, por exemplo, que é peça, pessoalmente tem uns alunos de extrema direita e com eles o que rola mesmo é eu dar uma aula expositiva e obrigar eles a escreverem sobre, enfim, eu vou lá, eu corrijo cada trabalho, eu comento cada trabalho e eu sou muito educada, mas muito direta em todos os trabalhos, né? E quando os trabalhos são racistas, são homofóbicos, eles são reportados. Tem algumas atividades que são extraclasse, né? Então a gente tem uma parceria com o pessoal da Universidade, das relações internacionais, nas simulações da ONU, né? A gente faz simulações dentro dos polos. E aí a gente indica quais são os temas e esse ano, por exemplo, não por acaso a gente escolheu a importância dos povos originários, foi só simplesmente agro biodiversidade, né. E aí esses alunos tiveram, por exemplo, que pesquisar a fundo povos originários de diferentes países, né, as legislações sobre povos originários ao longo da história, em diferentes países. De novo, todo mundo bem privilegiado, né, mas a gente também tem que oferecer atendimento extraclasse, né.

Só pra finalizar e não dizer que não falei nada de História do Brasil, todos os alunos, do quarto ano (dinâmica da escola onde trabalha), eles fizeram podcasts sobre as revoltas regenciais, né, foi tipo o primeiro trabalho deles esses anos. E aí vários deles pegaram revoltas muito pouco conhecidas, eram em trio, e a maioria delas foi no nordeste brasileiro, né. Meu mestrado foi sobre xxx, então falei que não achava justo nenhum deles falarem sobre isso, até porque eu falo sobre isso abundantemente aqui na região, no mês de setembro, então eles teriam muito material pra pegar e me satisfazer. (...) E aí foi muito interessante porque eles fizeram um mergulho, né, a turma mais interessada, que é a turma da manhã, e uma parte dos alunos da tarde, que é a comissão de frente, porque eles vêm me buscar na sala dos professores, e é essa turma que tem essa galera de direita, eles vão me buscar na sala dos

professores e brincam “ah, a nossa salvadora chegou”. Eles fizeram um mergulho, e usaram vozes de filmes, sabe? Que se passam no Nordeste e não só coisas novas, Bacurau, sabe? Eles usaram coisas mais antigas, O auto da compadecida, mas nem todos esses materiais eles autorizam, eu já pensei em fazer, né, divulgar no site da instituição, mas eles não se sentem à vontade, né. Eles se sentem muito expostos. (...)

Eu tive uma formação muito sólida sobre Ditadura Militar, e por isso o fio me impressionou muito, o professor x me ensinou muito, ele pesquisava a Ditadura no cone sul, ele formou um grupo de pesquisadores sobre Ditadura, ele já deu algumas aulas sobre nazismo, e por isso eu me aprofundi um pouco mais. Porque eu sempre pensei sobre esse conhecimento, “bom, então um dia eu me encontrar e se eu não souber reconhecer ele não adianta, né?” Mas eu muito me valho de um conhecimento que sei lá tem mais de dezesseis anos e que eu tive que dar uma atualizada agora pra entender o bolsonarismo. Também fui bolsista de iniciação científica de uma professora que pesquisava o fascismo e foi um pouco apavorante nos últimos anos, eu dizia “meu deus, é tudo igual aqui né?” Mas eu fui pra outro lado, inclusive porque eu achava isso muito horrível de verdade.

Eu posso falar um pouquinho sobre o aumento do número de evangélico evangélicos? Eu preciso te dizer que xxx, a cidade lá que eu dei aula, é de colonização alemã, a maioria da população é evangélica de tradições históricas, né? Luterana e tal. Mas, tem um grande movimento dessas pessoas saírem dessas igrejas históricas e irem pro neopentecostalismo. E pra igreja mormom. Que é que é a outra viagem também nesse sentido, né? E em xxx, eu acho que, aliás, em xxx, que é trinta minutos aqui da minha casa de carro, né? É bem região metropolitana, mesmo assim, as pessoas trabalham em Porto Alegre e moram lá. Pobre é tipo usar uniforme. Se não oitenta por cento, talvez mais dos meus alunos são evangélicos, tá? Ou católicos dessa nova onda conservadora. E aí o que eu vejo assim, quando eu falo de questões da negritude que envolve escravidão, que envolvem resistência no quilombo, enfim, ok, se eu falo de samba, se eu falo de questões religiosas, eu vejo que as caras fecham. E aí assim, as caras fecham principalmente dos meninos. Eu acho que esse é um tipo de preconceito muito carregado dos meninos. Eu ainda não tenho um tipo de aluno que eu encontrava aqui na periferia de Porto Alegre, que é um aluno que era minoria, na época que dava aula aqui, eu to falando do Estado, né. E eu era contrato, né, era um aluno crente, né, da igreja neopentecostal que era quase um protótipo de pastor; aqui eu tive um aluno que protagonizou uma das cenas mais engraçadas da minha vida. Eu não sei como não rir, e ele disse que existem provas

científicas, está lá no site da Igreja, de que existiram dinossauros na Arca de Noé, e tem achados arqueológicos que mostram dinossauros na Arca de Noé, que tinha o bebê dinossauro, a mãe dinossauro. E aí todo mundo riu, eu disse “gente, calma”, e aí um colega perguntou “como sabem que é a mãe dinossauro?”, e ele respondeu “porque tava lá olhando pro bebê”, e eu juro... (eu pergunto se isso aconteceu durante a aula, e ela continua) foi na aula, eles tinham visto um filme que eu costumava passar bastante depois que terminava esse bloco de atividades, Epátia, um filme sobre a filósofa Epátia, Alexandria ou Epatia, depende da tradução que você pega, e esse filme discute um pouco sobre como né, ali no final do Império Romano, tu tem um recrudescimento religioso que acaba com aquele conhecimento da antiguidade classicista e que inclui né então o extremismo de abolir personagens ditos né filósofos da antiguidade porque eles não são religiosos, então a gente abria um pouco a discussão pra pensar se ciência e religião não são conciliáveis, e o cara defendeu que não, que era conciliável, e aí ele deu esse exemplo. E aí tem esse episódio que até hoje eu uso como anedotário que eu acho que é muito representativo disso que você tá falando, de que nós precisamos ser científicos enquanto eles não precisam, porque eles trabalham com o dogma, com a crença, mas acho que tem essa novidade: a entrada de um discurso que nem é da mesma família do dogma, que é essa negação da ciência, mas não só da ciência, porque tudo pode ser distorcido pra caber no discurso religioso, isso que é a novidade. Porque antes eu lembro de ter discussões com os alunos sobre o aborto. Eu lembro quando teve a primeira discussão sobre aborto em fetos anencefálicos e eles queriam saber nossas opiniões, e elas eram assim: o aluno com o dogma e eu com a minha perspectiva feminista, né, e eu dizia “ok, eu respeito que você tem um dogma, eu não concordo e acho que seu dogma prejudica a sociedade porque o Estado tem que ser laico e você não pode impor o seu dogma pra sociedade a partir do Estado”, enfim, mas a discussão parava aí. Ninguém vinha distorcer “ah, mas o feto sente...”, “o feto não tem cérebro, ele não pode sentir porque não tem sistema nervoso”, mas você entende? Eu não precisava entrar nesse nível de discussão, eu acho que essa é uma grande mudança, e aí nessa questão da Ditadura, eu... é muito indireta essa questão com a religião, porque ela não está explícita, ela tem mais a ver com a cultura dessa religião, e que permite também um reforço autoritário na minha percepção. Mas não é uma linha direta.

Inclusive não são geralmente os alunos religiosos que se manifestam, mas o que aconteceu foi assim, quando eu comecei a dar aula há 16 anos atrás, primeiro que a gente não tinha, basicamente, pesquisa sobre ensino de História e Ditadura. Eu acho que o primeiro material que eu vi assim produzido foi ali em 2010, estava estudando pra um

concurso, e esse material tinha saído pra eu pensar na prova prática desse concurso. Era assim muito uma novidade, ‘tem material e tal’, eu lembro que eu ia muito pensando em estratégias que eu via em encontros de ensino de história aqui locais, (...) e um pouco do que eu via em um outro evento que rolava lá na universidade, eu ficava sabendo. Que eu também passei tipo um ano e pouco desligada na universidade entre o meu mestrado e meu doutorado e tal, e aí eu um pouco tinha né essa perspectiva de tipo falar muito sobre os mortos desaparecidos porque a gente tinha né, muito presente essa coisa da luta dessas dos familiares desaparecidos e sobreviventes por justiça, fazia pouco mais de dez anos que a galera tinha recebido né, os familiares dos tinham recebido indenização no governo de Fernando Henrique Cardoso, o governo Lula vinha começando a ter algumas políticas em relação a isso que eu estava muito. E tinha uma discussão muito forte sobre abrir os arquivos da Ditadura. E naquela época também não era comum a gente ter escolas públicas com projetores como é hoje, né? Computadores, né, todo esse rolê digital. Mas a gente tinha assim materiais muito bons, né? A gente tem até hoje. O Brasil Nunca mais e tal, eu costumava muito usar o Brasil Nunca Mais. Alguns depoimentos bem selecionados, assim que não eram superpesados, mas que né, recontavam a história de pessoas com familiares que tinham sido sequestrados pra ir pra serem vistos pelos seus familiares que estavam presos, estavam sendo torturados, pra que essas pessoas soubessem que poderiam ser torturadas também, sabe? Poderiam torturar os familiares também. Então era um depoimento assim, que eram pesados, mas que não eram tão graves gráficos em relação à tortura, e alguns depoimentos sobre o desaparecimento e o FEBEAPÁ, costumava sempre trabalhar com algum texto do FEBEAPÁ que eu gostava de usar, sabe? O festival de Besteira que assola o Brasil. Ai, eu tô com ele aqui inclusive, é do meu marido. É um livro do Stanislaw Ponte Preta, “o primeiro festival de Besteira que assola o país”, é uma série de crônicas que o Stanislaw publicava, e acho que saíram dois livros, o meu marido tinha o primeiro e na época eu tinha xerox. Eu era muito dura, eu preciso te dizer disso. Hoje em dia eu tô muito bem. Mas tem várias histórias, tem tipo uma história que foram recolher material subversivo na casa de uma pessoa e aí algum dos materiais subversivos que foi levado foi o liquidificador do cara, sabe? Tem umas histórias, algumas engraçadas sobre censura, enfim, então eu sempre trabalhava algumas coisas assim. Ou algum texto do Pasquim, sabe? Esse tipo de coisa, umas charges do Henfil, e música. Então assim, eu explicava o contexto da ditadura, como começou, como terminou, esse tipo de coisa, mas eu trabalhava esse tipo de material. Aí o que aconteceu é que com o passar dos anos começou a ter essa ideia de que a Ditadura não, “a ditadura era bom”, “minha vó dizia que a gente comia filé mignon todo dia”, e aí mais recentemente o que aconteceu é que eu comecei a ter

alunos, que têm pais um pouco mais velhos que eu ou da minha idade, e aí esses alunos começaram a chegar em aula e dizer que os pais deles dizem que na Ditadura a vida era boa. E eu “Oi? Que idade o seu pai tem?” “Eu nasci em 1983”. E eu gosto de mostrar gráfico de economia só pra dizer assim “olha gente, eu nasci aqui, meu pai e minha mãe foram as pessoas mais malucas que existiram porque o pico de inflação foi nesse ano, então tipo, já estava horrível antes”. E aí eu conto situações familiares, uso recortes de jornais pra mostrar questões econômicas, e por exemplo essas coisas do Febeapá, do Pasquim, foram perdendo espaço para essas coisas. Mas, Desde o impeachment da Dilma as coisas ficaram bem estranhas pra usar os relatos de tortura, aí neste ano eu optei por retirar, porque no ano passado, quando usei relato sobre tortura em aula, e aí expliquei qual era a função da tortura, enfim, usei um trecho do Elio Gaspari, nem usei Carlos Fico, que eu acho que são textos mais diretos ainda, usei um trecho do Elio Gaspari, mas quando eles entregaram os trabalhos, eu comecei a ler e alguns alunos foram muito clínicos na hora de analisar a tortura. Eu chamei alguns alunos para entender e aí conversando eles disseram “ai, professora, é muito estranho pensar que uma pessoa passou por isso”, e aí eu pensei “ah, bom, era um texto no papel”, mas em outros claramente a empatia não chegou ali. E um dos argumentos foi ‘ah, professora, a pessoa foi presa. Você esperava o quê? Na prisão é o que acontece’, e aí eu fiquei um pouco chocada porque nossos alunos inclusive trabalham no xxx, que atendeu esses alunos inclusive com uma série documental sobre o presídio central de (cidade onde moram). A gente trouxe inclusive os produtores da série, os alunos tiveram o acesso liberado pra essa série, que não fica online, precisa de uma chave pra acessar e o acesso fica liberado por três dias. Eles assistiram, fizeram redações sobre. A gente né, corrigiu em nossas disciplinas, enfim, aquele trabalho todo, com os produtores e tal, sobre o sistema prisional, que a ideia era humanizar né, essa discussão e essa conversa sobre o sistema prisional, caiu por água baixo. E a gente percebeu que isso na verdade, pra muitos alunos isso normalizou a ideia de que o sistema prisional tem que ser um lugar horrível. Sendo que um dos episódios da série era justamente sobre como 70% das pessoas que estão no presídio central são pessoas que após serem julgadas quase metade delas são inocentes. Então eu fiquei assim, bem chocada, mas o que me impressionou mais é que quatro alunos, quando eu estava conversando, demonstraram prazer. Eu tinha sentido isso lendo as redações, mas conversando comigo ficou claro que eles sentiram prazer, porque eles ficaram me perguntando onde eles podiam conseguir mais, descrições de torturas mais detalhadas, né, como é que as coisas aconteciam. E aí aquilo... Eu pensei, ‘acho que não dá pra fazer esse trabalho assim’, não é que eu ache que não dê para usar nunca, mas eu acho que talvez eu não possa fazer esse trabalho sozinha e com certeza

não pode ser ali aos 45 do segundo tempo. Esse é um conteúdo que fica assim, no fim, né, acaba sendo meio que um dos últimos conteúdos, eles já estão num clima de oba oba, e esse conteúdo é dado logo antes deles entregarem o TCC deles, então quando eles vão escrever os trabalhos, eles já estão meio tipo ‘só falta isso pra entregar, tenho que fazer o trabalho da professora Vanessa, tenho que fazer a prova de física e acabou’, então talvez não seja isso. Talvez eu tenha que instituir um outro calendário para isso. Eu passei o ano tentando, mas esse ano foi um ano muito difícil, tinha que ter um calendário diferente e eu não tinha condições de fazer esse ano. Eu acho que é um calendário que eu tenho que começar como um calendário extraclasse lá nos primeiros meses, né. A gente teve um episódio de que alguém desenhou uma suástica na turma de primeiro ano, na classe né, e até agora não foi feito nada em termos pedagógicos, uma conversa dura que to tendo com a gestão, to dizendo que se nada for feito eu vou fazer uma denúncia no MPF porque essa é uma política inócua para a Educação em relações étnico-raciais, mas assim, eu tenho muito esse desgaste de ser a pessoa que acaba assumindo a frente nessas relações . Chega uma hora de que a gente consegue ficar cansado, né, mas é isso, né, eu to falando da ponta, entendeu?

E é isso, eu preciso antecipar esse calendário, né? Pra que então, começar a trazer gente de fora, pra fazer fala, porque santo de casa não faz milagre, e começar a instituir um calendário de Direitos Humanos, né? Mais cedo. Que seja generalizado. E isso não pode ficar só na minha disciplina. Que é um pouco... depois daquele fio, né, eu fui perguntada por algumas pessoas sobre qual seria a solução. Eu acho que durante 1) não é a solução pra tudo mas a gente daria como sociedade brasileira ter um comprometimento com isso, né? Desde a educação infantil ter um calendário de direitos humanos, um calendário para as relações étnico-raciais, e assim, não vai ser a família que vai fazer isso, né? Bobagem. Aí a gente precisa de política de memória pública, né? A gente precisa acabar com esse ensino médio novo aí, tem mais uma série de questões, então se a gente não tiver essas duas coisas, sabe? Se a gente não tiver isso desde a educação infantil não vai ser com o cara adolescente que eu vou conseguir fazer milagre na aula de História.

EU: Tem uma coisa que você fala no seu relato, Vanessa, estou até procurando aqui pra ver exatamente como você disse. Você fala assim “porque a escola pública é tão achincalhada que deixou de ser um dos centros da rede social, de um projeto de futuro pra ser o espaço das frustrações e faltas. A gente tem muito pra fazer pra sair desse buraco, um buraco de muita, muita violência.” Você poderia falar um pouco sobre isso?

Sim, e assim, eu tenho muitos alunos e ex-alunos que me lembram disso e que comprovam isso. Assim, eu sou filha da escola pública, né? E assim, eu sempre estudei em escola pública, e eu acredito que a escola, por mais que eu esteja me aproximando do fim da escola por conta da minha saúde, chega uma hora que, né? E aí não tem a ver só com esse cenário, tem a ver com o meu corpo. Não tá suportando mais, literalmente, ficar em pé, né? Eu vejo a escola pública como esse espaço e eu realmente acredito que ela deveria ser um centro, não sei se o centro, mas assim, em muitas situações ela é o centro da rede social, é nela que a gente vê meninas saindo de situação de abuso doméstico, mulheres também, né? Quantos alunos de EJA já não saíram desse tipo de situação, enfim todos os alunos LGBTQIA+ que eu tive na minha trajetória, que sobreviveram e que estavam naquele espaço, sabe? Os alunos negros. Eu acho também que infelizmente a gente falha com eles muito mais do que com os outros. Mas, eu continuo achando que é esse espaço, sabe? E a gente passou por momentos em que parecia que a gente estava finalmente caminhando, sabe? Caminhando em direção a ter alguma valorização, né? Eu acho que a instituição do piso salarial para os docentes foi tipo um grande avanço, né? Enfim, também nos últimos vinte anos, assim, as mudanças em termos de formação, né? De ser obrigatório ter licenciatura, né? Eu estudei numa escola que não era obrigatória e tal. Tipo, tive professor de matemática que tinha feito engenharia. E teve coisas de matemática que eu só fui aprender na aula de estatística porque eu queria ter estatística, né? E na marra, no fórceps, mas até sabe, programas que eu espero que voltem a ter financiamento. Acho assim, tomara que voltem, tomara que tenha aquele financiamento que foi pensado sabe, que a bolsa pra todo mundo que é professor de escola pública e tal. Eu fiz concurso pro xxx em 2009 e assim, eu acabei só sendo chamada em 2011, e se eu tivesse sido chamada em 2009 eu provavelmente teria ido pra Educação, e eu realmente acho que se a gente tivesse a galera formada para dar aula, né. Eu fico tentando dar conta dos dois e tal, e que eu amo pesquisar e eu amo a minha carreira, eu gosto de arquivo, mexer com documentos. Sabe? E eu não saio do xxx pra tentar uma carreira na universidade porque eu vou perder dois terços do meu salário nos primeiros dois anos. Cara, eu era muito fodida. Também não consigo abrir mão desse dinheiro por questões psicológicas, né? Eu passei toda a minha graduação, tipo com os professores, gritando assim, as pessoas dão uma aula de merda porque também não sabia dar aula, né? Posso falar isso agora porque tá quase todo mundo aposentado. E cara, assim, inventando a ideia de fazer pesquisa sendo que vários deles inclusive também não faziam, sabe? Pra sociedade brasileira o bom mesmo é a gente ter professor, na escola pública. Eu acho que não existe não ser parcial. Imparcialidade é balela. Então eu sempre tento dar ênfase aos projetos coletivos, né, na minha aula de História. Então

mesmo que seja assim, um clichê, tipo Palmares. É um clichê, mas bora lá. É outra instituição que a gente tem. É uma grande referência. É só olhar pro Movimento Negro, tudo que tem nome de palmares, e tem que ter mesmo cara, essa grande experiência coletiva e de resistência, sabe? Vamos lá. Vamos falar dos outros? Tipo, vamos falar de experiência coletiva, né? E a gente tem falado ultimamente de como a lógica competitiva é uma lógica colonizadora, né? E como a gente pode então... Eu não me considero assim uma grande intelectual decolonial, eu tenho contato com essa teoria há quase 20 anos, mas eu não sou uma grande conhecedora, mas eu entendo que esse pensamento competitivo é colonial. E aí, eu sempre digo para os meus alunos que é o grande momento pra gente entender que existem vários tipos de experiências humanas, e que essa que a gente vive não é a única, e que ela não é a vitoriosa, que a vitoriosa é aquela que dá certo no nosso contexto. E reforçando essa ideia de que não existe um sistema que manda em tudo sem resistência, sabe? Que resistência é um projeto coletivo, então, eu podia ficar aqui falando de tantas coisas que a gente tem na história, a História é rica disso, especialmente História do Brasil, né? Mas, eu tento também dar uma ênfase em processos que têm períodos vitoriosos, sabe? Porque acho que isso é um pouco duro em relação à Ditadura, né?

Vanessa, pra gente falar um pouco mais sobre essas metodologias e as formas de abordagem, você disse há um tempinho atrás que diante desses discursos negacionistas, você tem investido também em mostrar uma certa sofrência. Você pode falar um pouco sobre como isso aparece em suas aulas?

Então, eu era um pouco mais, assim, de dados, fatos, né? Isso. Em relação, especialmente em temas que eu acho que são... me pareciam que os dados eram explícitos. Quando você fala do montante de seres humanos que foram deslocados da África forçosamente pras Américas, assim, não me parecia que eu precisava explicar o horror disso. Um dos melhores trabalhos que eu fiz com os alunos, eu não sei se você conhece o livro O Navio Negreiro - Uma História Humana, e aí eu comecei a retirar trechos do livro O Navio Negreiro, mais ou menos um de cada capítulo, então um que é do comandante do navio, um que é de um passageiro, um que é um marinheiro e um que é um escravizado que consegue sobreviver. E aí o que acontece é que eles vão falar desse processo de travessia a partir desses trechos, e eu sempre peço pra eles compararem com relatos de escravidão moderna né, Contemporânea. E aí, antes o que eu fazia muito era falar, né? Tipo, como é que o comércio triangular funcionava, o que é que tornava o estatuto dúbio da pessoa escravizada no Brasil, se ela era uma pessoa, se ela era um bem. Eu falava dessas coisas. Agora eu invisto um pouco em humanizar essas pessoas, e

trabalhar com esse tipo de relato. Recentemente eu li um livro sobre uma escravizada, que era escravizada em Angola, aí foi vendida pra cá como uma espécie de punição. Pra cá, pra Salvador, né? E acabou sendo denunciada pra inquisição por bigamia. E eu acabei usando a história dela em aulas, enfim, e aí parece que o motivo pelo qual ela foi vendida pro Brasil, era um motivo muito mais próximo da realidade de alguns alunos, né? E aí eu acho que talvez seja uma diferença entre a Escravidão e a Ditadura Militar, porque pra alguns dos meus alunos é muito estranha a ideia de morrer porque cê acredita que precisa fazer uma “revolução”, né?. Só que quando aí o seu marido, isso acontece dentro das comunidades, né? Isso acontece dentro da igreja, sabe? Foi meio tocante pra eles. E aí o fato de que, assim, é engraçado, né, a gente teve que conversar esses dias na turma do terceiro ano, eles têm entre dezesseis e dezoito anos, né, agora todos tem quase dezoito anos, eles tão terminando o ano letivo, né? Conversar sobre porque que nem todo mundo que tem um uma família mestiça é pardo. Né? Fenotipicamente falando, né, e aí quando eles se deram conta de que bom, talvez a escravidão não acontecesse com eles, mas talvez acontecesse com a mãe, com a avó, tipo, uma galera também começou a se atinar, né, das coisas. E quando eu expliquei também como a escravização era arbitrária em relação a negros, e que não é arbitrária, mas enfim, poderia ter sido outro povo, com outra característica física, eu falei “olha, a gente só vai estudar ano que vem, mas poderia fazer uma comparação com o holocausto judaico. São comparações ruins, mas são, vamos lá”. E aí expliquei pra eles como tinha sido uma escolha por questões econômicas, mas também tinham um fundo cultural, eles ficaram mais chocados ainda, né, porque o Holocausto foi um pouco mais rápido em sua execução que a escravização, né, e depois o processo neocolonial na África. Então tem um pouco de inserir uma humanização num processo que no Brasil é normalizado, que é o racismo, que é muito difícil quando tu tens uma sociedade como aqui a do RS onde as pessoas podem realmente conviver sem ver uma pessoa negra dentro do teu círculo, sabe? E eu falo isso porque a primeira vez que eu fui ver uma pessoa negra foi quando eu tinha 6, 7 anos, porque eu cresci em uma cidade que tem 5% da população de pessoas negras, sabe? Mas, ter alguém negro no meu círculo pessoal só aconteceu quando eu estava no segundo ano do ensino médio, e isso só aconteceu porque meus pais falavam que o racismo não era certo, dentro de casa. Depois que eu fui entender onde o racismo deles se localizava, principalmente da minha mãe, né, uma pessoa eticamente, impressionante como consegue ser eticamente correta (...), mas enfim, meus pais não eram o padrão do lugar onde eu vivia, aqui é muito possível uma pessoa viver a vida inteira e não ter, inclusive trabalhador doméstico, eu vivi no rio, né, inclusive na graduação eu fiz mobilidade acadêmica na XXX, mas é muito diferente do Rio, e eu lembro claramente que duas amigas

minhas do sul foram me visitar quando eu estava em xxx, e a gente tava naquela parada de ônibus que tem ali em frente do shopping, porque a gente ia pegar o ônibus pro rio, e elas começaram a falar como as pessoas eram feias, e eu dizia “não, as pessoas são diferentes aqui”, e eu levei uns cinco minutos pra ficha cair que elas estavam sendo racistas, né. Mas foi a primeira vez que eu realizei que as pessoas podem passar a vida inteira aqui, sem, então quando eu pensei em como abordar a questão do racismo em sala de aula, eu pensei que eu devia construir muitos passos antes, e uma delas é essa questão de humanizar o processo de escravização, e aí acho que é o caminho inverso dessa questão da Ditadura, né?

Na Ditadura eu tenho que tirar. Ali eu precisei colocar justamente porque a gente viu uma sociedade que banalizou escravos, banalizou a ideia de que essas pessoas merecem sofrer, né? E juntamente com ideia de que negros e negras não são pessoas de uma categoria inferior, sabe? E aí ele tem sido também assim emocionante, mas meio agridoce, sabe, é bom mas eu gostaria que não precisasse que os estudantes tivessem sentindo isso. Os poucos alunos negros que eu tenho, e veja bem, a gente tem cotas tá? Mas assim, dos quatro anos que eu tenho, juntando, tem três alunos negros que vão se formar e um aluno pardo, tá? Que se declaram assim. Pra mim todos são negros e é isso aí. Né? E todos eles já me escreveram em alguma redação, né? Sobre como foi importante que as aulas de história abordaram isso e tal, e o que mais me deixou tipo assim, triste pra mim ler, mas me deixou orgulhosa, foi um que falou que sabe que na sociedade ele não vai ter os mesmos direitos que os outros e que, portanto, é importante que isso seja abordado em aulas, seja falado porque senão as pessoas silenciam essas pessoas né? Claro que não é um trabalho só meu, né? Eu tenho, tenho colegas de sociologia que abordam isso, e eu sei que os professores de letras também abordam essas questões, mas o fato de que escrevem na minha redução sobre isso, sabe? Escreve dessa forma pessoal assim, e escrevem muito da solidão desses estudantes, sabe? E da forma como é desumanizado esse processo, né? Então, eu ainda não tenho certeza se isso é a melhor forma. Tipo, sabe, é sempre uma conversa que eu tenho com amigos, com os amigos, inclusive que dão aula na xxx, que são professores negros, né? Qual é a melhor abordagem, mas é isso, assim, porque inserir o processo de sofrimento foi o único jeito de humanizar essas pessoas nesses períodos né. Eu tento no pós-abolição inserir a vitória dessas pessoas né, mas é isso, é um pouco de sofrência, um pouco de vitória.

Você falou sobre o conteúdo curricular Ditadura Militar estar no final do ano letivo como um problema. Por que disso?

Então, em outras situações eu chamei amigos pra poderem falar isso no início do ano. E aí eu desloquei o conteúdo pra poder... ahn, é sempre um pouco tenso isso também, primeiro porque a galera não quer voltar pro século XIX, nunca, e eu super entendo, né, por um lado. E segundo porque eles ficam assim numa expectativa de que a gente vai conseguir resolver tudo de tudo, e eu acho que conforme a gente vai chegando mais perto do tempo presente, a gente não vai conseguir resolver. E aí tem uma questão, Rafael, que eu acho que a gente precisa conversar também em sala de aula, que é sobre como períodos históricos repercutem o hoje, né. Eu sempre faço esse link, né. E eu tento fazer esse link principalmente nas avaliações, né. Forçar eles a pensar no que que tem hoje, né, daquilo. E aí a Ditadura Militar, ela é esse negócio que a gente não resolveu como sociedade brasileira, e a gente não resolveu porque a gente nem começou a entender. Agora que a gente estava estudando, né, sobre essa questão dos povos originários, os alunos começaram a ver em alguns outros países as questões das outras ditaduras militares e como atingiu os povos originários. E aí vieram muitas questões, né, e eu abri né, “galera do brasil, fica quieta aí que eu vou abrir como foi a situação no Brasil”. E abri uma aula extra. Eles ficaram muito chocados porque ninguém nunca fala sobre como a Ditadura Militar *****⁷⁶ com os indígenas. E quando eu dou aula, eu abordo isso em cinco minutos na aula, porque a verdade é que este é um assunto que a gente poderia ficar um ano inteiro falando. Então, assim, é o fim do ano, ficam portas abertas, e não sei se a gente tivesse tempo suficiente se a gente conseguiria fechar as coisas. Talvez essas sejam as nossas veias abertas. Assim, eu termino ali, logo após a redemocratização, no impeachment do Collor. Se eu consigo ir até ali eu já entro feliz. E eu digo ‘to entrando aqui, meio a contra gosto, porque aqui eu já pensava, tá? Eu tinha 7 anos quando isso aconteceu, 8, quase 10, então pra mim isso já é história do tempo presente e fica mais complexo’, mas eu paro por ali, porque se a gente seguir tudo, a gente tá aqui e não tá resolvido. Queria eu ter tempo de a gente discutir e deixar todas essas portas abertas, mas fornece mecanismos pra eles, assim, pensar. Eu me pergunto se a gente consegue dar conta do que a sociedade não dá conta, sabe? Eu acho que a ditadura é esse calcanhar, eu não sei, você é muito mais jovem que eu, mas a minha escola foi a escola que parava na revolução de 30. Então já era um negócio muito maluco. Tá, em geografia a gente conseguia discutir um pouco sobre a Guerra Fria. Mas é muito maluco a ideia que a gente já consegue ir pra ditadura militar e colocar informações verídicas e de qualidade, pra mim, pode ser uma limitação geracional, mas assim, eu não tenho ambição de que eu consigo fechar as portas, eu acho que eu só quero deixar as portas

⁷⁶ Palavrão suprimido.

certas abertas para que eles se indaguem sobre coisas que estão aparecendo, e eu acho que fala um pouco também sobre a minha formação como cidadã, eu era muito menos preocupada como cidadã com questões como a fome. Mesmo eu sendo pessoa que... Meus pais eram operários, né, assalariados, a gente era muito pobre quando eu era criança. Melhorou consideravelmente, a situação financeira, quando eu tava na faculdade, que minha mãe fez um bom concurso, mas minha infância e adolescência muito ruim.. Mas a verdade é que eu nunca passei fome. Fome não era uma preocupação real pra mim, era uma coisa que minha mãe falou pra mim. E eu me tornei uma cidadã que compreendia a fome quando comecei a dar aula. Quando eu comecei a ter alunos que passavam fome, dependiam de assistência social, enfim, e aí essas coisas também falam um pouco da nossa formação como cidadão conforme a gente vai sendo docente, sabe? Acho que uma coisa não descola da outra. Eu acho que fico um pouco mais satisfeita que as pessoas sejam mais empáticas com quem passa fome, mais empáticas com pessoas negras, com quem limpa o chão delas, trabalha, porque aí acho que é mais possível que elas sejam mais empáticas com quem tem ideias políticas favoráveis a essas pessoas, sabe? Hm-huh. Então eu acho também que tem uma mudança aí nessa ênfase em relação à ditadura militar, sabe? Eu era mais preocupada com o Estado que se tornava agressivo com quem discordava do Estado até eu entender que tem, sabe, muito mais formas de discordar do Estado do que fazer uma revolução, sabe? Hm-huh. Só por sobreviver às vezes a gente paga caro. Aham. E não é que eu acho, “ah não é que eu não aprendi isso na faculdade de história, mas tem tem níveis de entendimento né, e eu era uma pessoa muito novinha quando estreei pra faculdade de História, entrei com dezessete anos, então acho que essas coisas vão amadurecendo na gente, sei lá. Acho que muda um pouco também o modo como a gente constrói isso, acho que é isso aí.

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Observação das Aulas)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “‘A aula que a gente lembra é aquela que nos toca’: estética e política no ensino de História”, conduzida por Rafael Monteiro de Oliveira Cintra. Este estudo tem por objetivo compreender a forma de explicação da História ensinada nas escolas, investigando como essa disciplina demanda sensibilidades e afetos por parte de professores e estudantes.

Você foi selecionado pelos recursos que mencionou utilizar em suas aulas em conversa anterior com o pesquisador. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Os riscos decorrentes dessa pesquisa são mínimos, sendo eles advindos de qualquer problema de divulgação indevida das informações obtidas e dos áudios gravados. Os dados obtidos estarão guardados em nuvem cujo acesso só será concedido ao pesquisador responsável. As observações anotadas em diário de campo estarão igualmente registradas nesta nuvem, que contará com proteção antivírus assegurada pelo pesquisador, para que não haja nenhum problema de divulgação indevida ou ataques externos.

Essa pesquisa tem o objetivo de refletir sobre o ensino de história, campo que abarca pesquisadores, professores, alunos e sociedade, e por isso os benefícios decorrentes atingirá essas camadas. Trata-se de uma pesquisa cuja temática é pouco explorada e sua participação contribuirá para a proposição de caminhos pedagógicos, reflexões acadêmicas e possíveis políticas públicas para a área do ensino de História, historiografia e Educação.

A participação não é remunerada, tampouco acarretará gastos a nenhum dos participantes. Sua colaboração nesta pesquisa consistirá em permitir a observação do pesquisador das suas aulas, em uma única turma do ensino básico, até o fim do corrente ano letivo. As aulas serão gravadas em áudio e posteriormente transcritas para facilitar o acesso aos dados. O pesquisador utilizará apenas os dados obtidos através da gravação e em hipótese alguma compartilhará o áudio em qualquer meio. Você poderá se recusar a presença do pesquisador a qualquer momento, caso a considere ofensiva ou inapropriada.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições participantes. Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Rafael Monteiro de Oliveira Cintra, doutorando em História Social do Programa de Pós Graduação em História Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rua Conde de Bonfim, 601, 304, Rio de Janeiro – RJ. Telefone: (21) 971735429. E-mail: errimonte@gmail.com

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____