

**COLÉGIO PEDRO II  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,  
EXTENSÃO E CULTURA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE  
HISTÓRIA**

**VÍTOR LEMOS DE SANTANA**

**POR QUE OS PROFESSORES (NÃO) ENSINAM  
HISTÓRIA?  
(DES)INTERESSE DISCENTE, PROFESSORES DE  
HISTÓRIA E AS ESTRATÉGIAS PARA A PROPOSIÇÃO DE  
UMA ALIANÇA PELA EDUCAÇÃO**

Rio de Janeiro

2022

**VÍTOR LEMOS DE SANTANA**

**POR QUE OS PROFESSORES (NÃO) ENSINAM HISTÓRIA?  
(DES)INTERESSE DISCENTE, PROFESSORES DE HISTÓRIA E AS  
ESTRATÉGIAS PARA A PROPOSIÇÃO DE UMA ALIANÇA PELA EDUCAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Orientador(a): Prof. Dra. Renata Augusta dos Santos Silva

Rio de Janeiro

2022

**COLÉGIO PEDRO II**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

S232 Santana, Vítor Lemos de

Por que os professores (não) ensinam história? : (des)interesse discente, professores de história e as estratégias para a proposição de uma aliança pela educação / Vítor Lemos de Santana. - Rio de Janeiro, 2022.

115 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Renata Augusta dos Santos Silva.

1. História – Estudo e ensino. 2. Ensino reflexivo. 3. Professores de história - Formação. 4. Professores - Atitudes. 5. Interesse profissional. 6. Professores e alunos. 7. Professores – Atividades políticas. I. Silva, Renata Augusta dos Santos. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 907

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

## **NOME DO ESTUDANTE**

## **TÍTULO DO TRABALHO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Aprovado em 28 de setembro de 2022.

## **COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dra. Renata Augusta dos Santos Silva  
Colégio Pedro II  
Orientadora

---

Prof. Dra. Roberta Martinelli e Barbosa  
Colégio Pedro II

---

Prof. Me. Márcio Roberto Coelho dos Reis  
Colégio Pedro II

Dedicado a todos os estudantes, que,  
saibam ou não, trazem em si o futuro.  
E a todos os professores que sabem disso.  
E, portanto, se fazem futuro também.

## **AGRADECIMENTOS**

A meus pais, que sempre fizeram tudo por mim, inclusive apontar o buraco em que eu estava me metendo ao virar professor. Amo vocês. A dissuasão não deu certo, mas em minha defesa, eu não estou fazendo nada além do que vocês me ensinaram, que é lutar pelo que eu acredito e pelos outros.

À minha orientadora, Renata, que foi sempre tão compreensiva, que me deu liberdade e que me deixou escrever um textão desse tamanho, aos 45 do segundo tempo, sem nem reclamar.

Aos amigos Tamires, Bruna e Luca, que foram a melhor coisa que me aconteceu desde que essa pandemia nojenta começou. Não sei se teria ido até o fim dessa Especialização se vocês não estivessem por “perto” para dar sentido a ela.

À minha amiga Laís, com quem eu aprendo sempre.

A todas as outras pessoas importantes da minha vida (que são tantas que nem dá pra mencionar), porque sem vocês nada tem graça.

E a todos os meus alunos e professores, porque de maneiras que nem sabemos, vocês me fizeram quem eu sou.

Pode apostar  
Balbúrdia de aluno é o que educa  
Ensina o governante que caduca  
Retroceder não é uma opção

(Flaira Ferro, "Estudantes", 2019)

## RESUMO

SANTANA, Vítor Lemos de. **Por que os professores (não) ensinam História?** (Des)interesse discente, professores de história e as estratégias para a proposição de uma aliança pela Educação. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2022.

O presente trabalho acadêmico busca entender por que os professores de história têm tanta dificuldade, na realidade brasileira e carioca, em promover o interesse discente e uma aprendizagem significativa, se são tantas as colaborações do campo da didática destinadas a isso. Entendo que atualmente o ensino se perde em um ciclo vicioso de ressentimentos de alunos e professores, mas sua crise pode ser superada pelo estabelecimento de uma aliança política entre os dois lados, com vistas a combater os problemas estruturais que afetam a ambos. O primeiro passo para isso é uma “oferta de paz” representada por aulas mais interessantes. Assim, são os professores que podem fundar a aliança entre interessantes-interessados, mas para isso é necessário superar permanências culturais de um ensino como reprodução hierarquizada e disciplinante. A Mandala do Interesse é o produto pedagógico que surgiu da reflexão teórica e que busca mobilizar a criatividade e o interesse dos próprios professores, os levando a adotar uma posição de profissionais reflexivos através de um apanhado de atividades propositalmente adaptáveis para contextos diversos.

**Palavras-chave:** ensino de história, interesse discente; profissional reflexivo; profissionalidade docente; aliança política.

## ABSTRACT

SANTANA, Vítor Lemos de. **Why do (not) teachers teach History?** Student (dis)interest, history teachers and the strategies to propose an alliance for Education. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2022.

The present academic work seeks to understand why do history teachers find it so hard, in Brazilian and carioca reality, to promote student interest and meaningful learning, if there are so many collaborations from the field of Didactics that are meant to help with that. My understanding is that, presently, teaching loses its way in a vicious cycle of resentment between teachers and students, but this crisis may be surpassed by establishing an alliance between both sides. The first step towards that is a “peace offer” by means of more interesting classes. Therefore, teachers are the ones with power to propose the interesting-interested alliance. For that to happen, it’s necessary to abandon the cultural permanence of teaching as a means of reproduction, and a hierarchal and disciplining reproduction. The Interest Mandala is the pedagogical product that has emerged from my theoretical reflection and it means to mobilize creativity and interest among teacher themselves, bringing them to adopt the stance of a reflective practitioner by means of a bunch of intentionally adaptive activities.

**Keywords:** history teaching; student interest; reflective practitioner; teaching professionalism; political alliance

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1.1. Experiências interessantes .....</b>	<b>13</b>
<b>1.2. Algumas definições importantes .....</b>	<b>16</b>
<b>1.3. Como pensar o interesse .....</b>	<b>20</b>
<b>2. NOSSO DESCONFORTO FAMILIAR .....</b>	<b>25</b>
<b>2.1. “Eu não sou bom nisso”: A relação de cada aluno consigo mesmo .....</b>	<b>31</b>
<b>2.2. “Isso não é sobre mim”: A relação dos alunos com a História .....</b>	<b>37</b>
<b>2.3. “Odeio esse lugar!”: A relação dos alunos com o ambiente escolar .....</b>	<b>51</b>
<b>3. RECUPERANDO O NOSSO PRÓPRIO INTERESSE .....</b>	<b>62</b>
<b>3.1. Algumas permanências .....</b>	<b>69</b>
<b>3.2. Professor-reflexivo ou professor cansado? .....</b>	<b>73</b>
<b>3.3. A dualidade da cultura profissional .....</b>	<b>80</b>
<b>3.4. Abraçando a criatividade .....</b>	<b>84</b>
<b>4. PRODUTO PEDAGÓGICO: A MANDALA DO INTERESSE .....</b>	<b>90</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>114</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Os professores, de um lado, reclamam de alunos passivos para o conhecimento, sem curiosidade, sem interesse, desatentos, que desafiam sua autoridade, sendo zombeteiros e irreverentes. [...] Os alunos, de outro lado, reivindicam um ensino mais significativo, articulado com sua experiência cotidiana, um professor “legal”, “amigo”, menos autoritário, que lhes exija menos esforço de memorização e que faça da aula um momento agradável. (CAIMI, 2006)

A situação descrita acima por Flávia Caimi é bastante corriqueira na realidade da Educação brasileira e carioca de crianças e adolescentes.

A crítica não é exatamente nova, no sentido de que inúmeras outras muito parecidas já foram realizadas e não faltam propostas de como combater o problema. Ainda assim, ele persiste, e mais do que isso, se aprofunda a cada dia, conforme o sistema de ensino se mantém sem endereçar o problema de forma adequada.

Todos sabemos como a escola têm vivido uma crise de relevância. O problema do desinteresse se soma a vários outros. Em especial, as aulas de história são algumas das mais afetadas pela resistência e descrédito dos alunos, ora sendo vistas como um reduto de propaganda política de esquerda, ora como uma sucessão de palestras monótonas sobre assuntos longínquos e sem relevância.

O que esse extrato tem de precioso é demonstrar de forma muito direta a oposição que se observa, dentro da cultura escolar, entre dois polos inferidos – professores e alunos –, que esperam determinadas atitudes um do outro. As reivindicações de ambos os lados revelam a tensão que torna o binômio *ensino-aprendizagem* cheio de atrito, embora o objetivo de professores e alunos seja fundamentalmente o mesmo, isto é, que os alunos aprendam, e da forma mais leve e agradável possível.

Talvez exista aí um outro binômio implícito, *interessantes-interessados*, que ilustra a quimera na qual nos inspiramos para fazer o ensino-aprendizagem acontecer, mas que somente raras e fugazes vezes se faz realidade, por conta dos problemas estruturais da Educação, que todos conhecemos. A relação cotidiana entre os polos é marcada muito mais por conflitos do que por cooperação. E sabendo disso ao confeccionar esse conceito, assumidamente aspiracional, pretendo chamar a atenção para o quanto de caminhada nos falta.

Mas o objetivo é nos mobilizar para continuarmos a caminhar, e não o contrário. Se colocar a caminho dessa forma é renegar o fatalismo que nos leva a ressentir

nosso cotidiano de uma maneira derrotista e imóvel. Em lugar disso, adoto e advogo em prol de um outro tom, conciliatório e prático, que nos direciona para a melhora das nossas próprias condições, e também do *outro* representado pelos alunos.

O mais cruel de nosso embate cotidiano é nos impedir de olhar para os problemas estruturais que afligem a Educação. A maior parte das mudanças que beneficiariam aos professores também beneficiariam aos alunos, e vice-versa, mas em vez de somarmos nossas vozes na luta por melhorias, ou ao menos cooperarmos para o benefício comum, perdemos energia em atritos desgastantes e desnecessários com nossos possíveis aliados. Focados nisso, falhamos em lutar pela superação de nossas condições.

Assim, não faz sentido que nos contentemos em esperar que a situação apontada se modifique pela ação do outro lado. Em especial falando dos professores, essa postura faz ainda menos sentido, pois somos nós que dispomos de toda uma produção teórica que sinaliza opções de ações propositivas.

Dito isso, sabemos que a culpabilização dos alunos ainda encontra terreno fértil no imaginário, nas falas e nas atitudes dos professores. Mesmo que constituamos o lado mais poderoso e revestido de autoridade na relação com os alunos, nosso discurso frequentemente nos coloca como impotentes diante de seu desinteresse. As reclamações que daí advêm se somam a todas as outras que externamos, ajudando a caracterizar uma cultura profissional marcada pela insatisfação constante. Por isso repetimos que “sala dos professores é lugar de reclamar”, que “professor quando se junta é para falar mal de aluno”, e frases similares.

A observação de Caimi também revela nossa tendência à homogeneização dos alunos, tratados como um corpo amorfo de indivíduos com as mesmas necessidades. Essa visão ignora a diferença e ajuda a reproduzir desigualdades, e por isso deve ser substituída por uma noção de *sujeitos socioculturais*, que tanto professores quanto alunos são.

Para Juarez Dayrell, “trata-se de compreendê-lo [o aluno] na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios.” (DAYRELL, 1999, p.5). Ou podemos ir um pouco mais longe, e pensa-los como “individuações em estado larvar”, porque estão em um momento privilegiado de desenvolvimento de sua complexidade. (PEREIRA; TORELLY, 2020, p.763)

As nossas estratégias de interação com os alunos devem, portanto, considerar essa complexidade em toda sua riqueza, hesitando diante de práticas desgastadas e refletindo, de fato, sobre o que nossas opções promovem em cada um deles. A ideia de “reflexão-na-ação” resume toda essa postura, reconhecendo a formação como professor como permanentemente inacabada, e por isso, continuamente realizada, no cotidiano, conforme o saber escolar acadêmico se alia aos conhecimentos práticos. (SCHÖN, 1995)

Se a nossa tendência ao atrito com os alunos ainda precisa mudar, espera-se que ao menos consigamos reconhecer que falamos de um ponto de vista de maior autoridade e consciência crítica do que eles. Fica evidente que, se há alguém nessa relação com condições de enfrentar os ressentimentos e propor uma “aliança” entre ambas as partes, somos nós. E é de nós mesmos que precisa partir esse esforço, ao menos se nos considerarmos engajados em uma “Educação como prática da liberdade” (hooks, 2013), “Educação libertadora” (FREIRE, 1996, 2001) ou Educação como ética, e não reprodução da moral colonial europeia (PEREIRA, 2021).

### **1.1. Experiências interessantes**

Toda a escola deve ser entendida como um espaço sociocultural, o que implica em reconhecer que ela representa uma complexa rede de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, incluindo negociações, conflitos, transgressões, *alianças*, etc. Os espaços, as normas, as práticas e saberes são constantemente avaliados, apropriados e disputados, a despeito do que pretenda qualquer normatização vinda de cima (DAYRELL, 1999, p.2, grifo nosso).

Em face dessa complexidade, o que tem movido a minha prática como professor é descobrir quais podem ser as soluções, obviamente sempre provisórias, para cooperar com o os seres humanos que ensino, e alinhar as expectativas de ambos os lados. É por isso que, inspirado pelo texto de Caimi, pretendo combater a lógica de antagonização dos alunos, ainda tão presente entre os docentes. Em vez de operarmos com o lugar-comum da moralização do desinteresse e mau-comportamento dos alunos, somos convidados a quebrar o ciclo de ressentimentos que nos tem paralisado.

Minha experiência de sala de aula tem sido marcada por uma grande vontade de trabalhar, que nasce da crença de que o Ensino de História tem um enorme potencial para ajudar a construir o mundo que desejo para a humanidade. É uma Educação voltada para a transformação, para a transgressão, e o crescimento pessoal de todos os envolvidos.

Nesses poucos anos de carreira, posso me orgulhar de vir trabalhando de forma amorosa com os alunos, e acredito que, como resultado, eles, em maioria, gostam de mim. Esse gostar, contudo, não é suficiente; é possível ir muito além, transformando a própria relação dos alunos com o ambiente da escola.

No nosso convívio, sinto suas necessidades, e gostaria de ter um impacto maior nas vidas deles, de forma que me preocupo em sempre experimentar novas posturas didáticas e atividades. Também tenho buscado a formação continuada e a *reflexão-na-ação* em relação a todos os aspectos da minha prática.

Sou formado há poucos anos e, até agora, só trabalhei em escolas particulares de pequeno porte e cursos preparatórios focados em concursos militares. Quase todas essas experiências têm sido obtidas em condições de precarização ou informalidade (já fui professor substituto, “instrutor” de história e até professor de outras disciplinas). O que eu tenho encontrado nesses lugares é um alunato que não se envolve com as aulas; meramente administra os desafios diários com o objetivo de “passar de ano”, ou de atender às expectativas dos responsáveis, que querem a sensação de que eles estão se aplicando aos estudos.

Esse cenário não me choca, pois desde a infância aprendi com meus estudos e com o contato com professores – dentre eles, meus pais – que a realidade da Educação era difícil. Na verdade, a visão que me foi passada sempre foi tão catastrófica que sempre imaginei cenários muito piores do que encontrei. Mas claro, a situação ainda é muito diferente do que eu desejaria.

Em especial, a falta de envolvimento dos alunos tem me gerado um incômodo muito grande, pois é uma situação geral, presente mesmo entre aqueles que tiram notas altas. Até esses alunos somente demonstram uma facilidade de adaptação às regras que lhes são impostas pelo sistema escolar, mas não sinto que considerem minhas aulas prazerosas ou interessantes, senão nos melhores dias.

Quase a totalidade dos alunos não entende para que lhes serve estudar história, e só se envolvem com as atividades na medida em que se sentem obrigados

a isso. Até mesmo as aulas em que tudo “dá certo” às vezes parecem sumir de suas mentes tão logo acabam, sem produzir maiores transformações.

Com certeza, isso não se restringe às aulas de história, porque os colegas de outras matérias relatam sempre um mal-estar parecido, e eu também tenho trabalhado recentemente com aulas de Artes, nas quais os problemas se repetem.

É claro que eu compreendo que questões mais amplas do sistema escolar têm um peso muito maior nesse desinteresse do que as nossas microdecisões como professores. Estou ciente de que, por melhor que possam se tornar as minhas aulas, isso não será suficiente para vencer todos os problemas estruturais com os quais convivemos, que hoje impedem a grande maioria dos nossos alunos de obterem uma formação suficiente. As vicissitudes de nossas escolas, de nossa cultura geral e profissional só poderão ser resolvidas gradativamente e com bem organizadas lutas sociais.

Nomeadamente, sei que outros professores e funcionários podem desfazer nossos melhores esforços quando não trabalham com os mesmos perspectivas sobre a Educação. As amizades, famílias, e outros ambientes de sociabilidade dos alunos podem, também, fazer inúmeros desserviços, desestimulando-os e disciplinarizando-os equivocadamente, quando não vão mais além e ensinam o exato contrário daquilo que ensinamos. Até o cenário de combate ideológico direto e suspeita dos professores vem se tornando cada vez mais comum e preocupante.

Por outro lado, existem exemplos de escolas (públicas, em geral) que conseguem bons resultados justamente porque envolvem as famílias dos alunos e a comunidade como um todo no processo de aprendizagem. São equipes de funcionários que não ficam satisfeitas em “dar boas aulas”, mas vão além e compõem reais *comunidades de ensino*, que revolucionam a vida social de toda a localidade.

Eu acredito que esse é o caminho para a transformação da Educação e quero trabalhar mais com essa possibilidade no futuro, talvez em funções administrativas. Mas o que me aflige no momento atual da carreira é o dia-a-dia de professor. A reflexão que apresento aqui tem o objetivo primordial de me ajudar a repensá-lo. Diz respeito a como navegar da melhor forma possível a realidade problemática em que me encontro agora. E por focar em um microcosmo, então acaba se focando em microdecisões individuais. Mas acredito que minhas reflexões e proposições práticas possam ser também de algum auxílio para qualquer professor que se depare com elas.

Não se trata de tentar transformar tudo que é necessário transformar sozinho, mas sim de ter consciência de que eu posso fazer um trabalho melhor do que tenho feito, e, portanto, quero saber como fazê-lo. Entender bem os limites de sua atuação é um ponto importante para qualquer professor, tanto em se falando em limites máximos quanto em limites mínimos.

Não podemos viver permanentemente angustiados com um ideal romântico sobre aquilo que supostamente poderia ser feito em sala e não é, mas também não podemos nos acomodar com nosso trabalho e ficar perpetuamente numa zona de conforto que se torna cada vez menos confortável, porque jamais alcançará resultados bons o suficiente para nossas convicções. Em muitos casos, os maiores críticos que temos a atender somos nós mesmos, pois, afinal, nenhum professor escolheu essa profissão desejando ser constantemente ignorado pelos alunos.

A Educação tem vários atores envolvidos, mas eu acredito que sejam os professores, atualmente, os mais capazes de “acender a faísca” das mudanças que depois precisam do envolvimento de todos para fazer efeito. Dessa forma, inverteo o jogo de palavras que existe no título do texto de Flávia Caimi, e que me inspirou. Em vez da pergunta “Por que os alunos (não) aprendem História?”, que tantos de nós já se fizeram alguma vez, o que eu indago é: “Por que os *professores* (não) ensinam História?”

## 1.2. Algumas definições importantes

Essa pergunta do título do trabalho é provocativa, é claro, mas porque quer direcionar a questão numa direção mais prática e frutífera do que a culpabilização dos alunos. É evidente que ensinamos história, assim como os alunos a aprendem, em algum nível. Mas essa aprendizagem é significativa, transformadora, instigante? Ou é um arremedo triste do que poderia ser? Podemos *de fato* dizer que ensinamos história e nossos alunos a aprendem? E se não podemos, por que tudo tem dado errado dessa forma?

O título também dá vazão à principal inquietação que tem me movimentado na prática e na reflexão teórica, ou seja, delimita o problema do qual trato: Ora, se já é amplamente aceito no campo da pesquisa em Educação que o interesse dos alunos é fundamental para um processo ensino-aprendizagem efetivo, e se são tantas as

produções teóricas que versam sobre como despertar esse interesse no ensino de história, como é possível que os professores ainda tenham tanta dificuldade em fazê-lo?

A resposta mais óbvia, que acredito que a maioria dos colegas daria (em tom defensivo), seria de que nosso trabalho é precarizado demais para que consigamos cumprir com essa função. A afirmação com certeza é verdadeira, e destrincharei essa informação ao longo do texto, com vistas a qualifica-la. Porém, soa quase como uma desculpa para evitar um questionamento incômodo das razões e dos efeitos da nossa profissionalidade.

Por isso, nosso objetivo é compreender mais profundamente de que formas os professores de história interagem com a questão do interesse discente em sala de aula, de forma a identificar algumas estratégias possíveis de superação dessa situação, que são alinhavadas ao final, no produto pedagógico chamado Mandala do Interesse. Esse objetivo se desdobra em outros três objetivos secundários, a saber: (1) Elencar questões e estratégias apontadas pela produção teórica para o enfrentamento do desinteresse discente; (2) Analisar critérios socioculturais que levam os docentes a não incorporarem essas estratégias; e (3) Questionar como é possível aliar os dois supostos polos – professores e estudantes, ou *interessantes-interessados* – de forma que ambos saiam beneficiados.

A hipótese que deve, ao final do texto, sair confirmada, é de que a forte negatividade quanto à realidade da profissão leva os professores a ressentirem e até vingarem o desinteresse discente em lugar de combatê-lo; isso e outros fatores socioculturais aos quais não estão atentos, como os próprios preconceitos, tradicionalismos e julgamentos, impedem seu engajamento na superação do problema.

De forma similar ao objetivo, a hipótese se desdobra em três: (1) São inúmeras as possibilidades de intervenção em sala, mas não há receita pronta que resolva sozinha a questão do desinteresse; em vez disso, a literatura preconiza inúmeras estratégias que devem ser escolhidas caso a caso, como o uso de referências dos alunos, a adaptação da linguagem e das tecnologias, as metodologias ativas, e o trabalho com fontes em sala de aula; (2) O sucateamento da Educação, falta de liberdade em sala e má formação predispõem os professores ao fatalismo e à reserva quanto a implementar mudanças de metodologia ou sequer tentar conhecê-las, ao passo que preconceitos, apego à hierarquia e à disciplina tradicional ainda são muito

presentes na cultura profissional dos professores e contribuem para que não se mobilizem suficientemente no combate ao desinteresse docente; e (3) Se os professores deixam de tratar dos alunos como seus antagonistas e dão os primeiros passos, o interesse discente se faz acontecer.

Em outras palavras, não há melhor “oferta de paz” que possa estabelecer a aliança com os alunos do que trabalhar para atender à sua principal expectativa. Encaremos o desafio de cativa-los! Aulas interessantes começam com a ousadia de se abandonar pressupostos antiquados e respostas automáticas. Em muitos casos, olhar para uma situação corriqueira novamente, e de uma outra perspectiva, é o suficiente para que nós mesmos nos cativemos, e a partir daí encontremos forças que nem sabíamos possuir, para renovar nossa ação.

É preciso, sim, que lancemos nosso olhar sobre as condições de trabalho e formação dos professores, porque não podemos evitar a culpabilização dos alunos somente para passar a culpar a nós mesmos, esquecendo das dívidas da sociedade brasileira com a Educação. O que mais desencoraja a ousadia dos professores, contudo, não é o sucateamento, mas sim uma visão tradicional e autoritária do ensino, segundo a qual o professor detém todo o conhecimento, e ele é quase que “colocado nas cabeças” das crianças e adolescente a despeito de suas vontades.

Precisamos lembrar da preponderância da dimensão socioafetiva na construção do conhecimento. Segundo o pensamento piagetiano, o interesse atua como regulador da energia que o cérebro permite dispensar em suas tarefas. “Interessante” é aquilo que atende a uma necessidade prática, isto é, à necessidade de responder a um “desequilíbrio”. O aprendizado vem do esforço mental em remediar esse desequilíbrio, ou seja, “o interesse é a orientação própria a todo ato de assimilação mental” (CAIMI, 2006, p.23)

A depender do interesse que o professor é capaz de mobilizar, um mesmo conteúdo pode se tornar enfadonho, e, portanto, inalcançável, ou interessante, e por isso, facilmente absorvível. Tudo dependerá das estratégias docentes escolhidas, pois o conhecimento não nasce espontaneamente, nem é diretamente transmitido pelo professor. Ele é construído como resultado de uma interação com o meio na qual o aluno se sinta desafiado e motivado. O sujeito da aprendizagem é sempre, de alguma forma, ativo, ou do contrário, a aprendizagem não acontece. (CAIMI, 2006)

Na realidade, porém, o desinteresse pode ser apenas a faceta mais externa de questões muito profundas; uma verdadeira ausência de *sentido*. Conversando com os

alunos, percebemos que a vida escolar é vista por muitos como um padecimento inescapável e sem motivo. São poucos os que ainda mantêm a ideia de que o conhecimento os engrandeça ou satisfaça de alguma forma. Com a maioria, nem mesmo a tradicional justificativa de que estudar serve “para conseguir um bom emprego no futuro” funciona mais.

Para piorar a crise, soma-se a isso a ação de uma coalizão neoconservadora com ideais romantizados de uma Educação técnica e supostamente apolítica. Ela tem promovido o pânico moral quanto a uma suposta desestruturação da família pelas pautas do feminismo e direitos LGBTQIAP+, fabricando como inimigo a figura do “professor doutrinador”. Assim, tem ganhado espaço na sociedade, fazendo avançar interesses políticos relacionados à diminuição do Estado, à privatização do Ensino, e à desconfiança da Ciência (PASSOS; MENDONÇA, 2021).

De tal modo, assistimos ao desenrolar de discussões extremamente preocupantes, às vezes em instâncias decisórias da maior importância. Já são discutidos como possibilidade o fim da escolarização obrigatória, a flexibilização quase total de seus fins e métodos, ou a remoção dos professores como figuras fulcrais no ensino.

Diante desse quadro grave, se torna mais e mais urgente propor outras alternativas de reestruturação do ensino, que de fato atendam aos problemas da Educação. É importante disputar a legitimidade da escola e resgatar seu papel social fundamental de produção de sentido. Mais do que simples conhecimento técnico, é necessária uma postura de amorosidade para alcançar nossos alunos, começando pela coragem de conhece-los e deles se aproximar. (hooks, 2013)

Pensar a questão do interesse/desinteresse discente tem, portanto, total relevância social, pois essa discussão impacta diretamente na legitimação e na eficácia do nosso trabalho. Curiosamente, são poucas as produções teóricas que se centrem nessa questão, e ainda mais raro que aliem o pensar sobre os dois polos da relação interessantes-interessados.

### 1.3. Como pensar o interesse

De forma mais difusa, as questões abordadas aqui são pensadas por diferentes autores, mas é a sua reunião em uma reflexão única que me leva a acreditar na originalidade desse trabalho.

Até então, o texto de Flávia Caimi é o único com o qual já me deparei que aliava o cotidiano escolar ao interesse discente, à epistemologia genética e a questões estruturais como a formação de professores e sua cultura profissional. Além disso, ele é um bom exemplo de uma literatura que vem defendendo a profissionalidade dos professores de história e os saberes docentes, com nomes como Ana Maria Monteiro, Donald Schön, Ilmar Rohloff de Mattos, Fernando Penna, Maurice Tardif, Maria do Céu Roldão, Antoni Zabala, Antônio Nóvoa, entre outros.

A ideia de *Aula como texto*, cunhada por Ilmar Mattos, é uma das principais contribuições dessa literatura para o meu trabalho. Ela representa a tomada de consciência da criação intelectual que existe no nosso ofício, conformando uma profissionalidade própria e de nenhuma forma menor do que a pesquisa científica. (MATTOS, 2006)

O autor ressalta que, mesmo partindo das obras historiográficas como matriz de referência, nós professores as *seleccionamos* e depois *traduzimos*. Essa tradução tem o sentido de uma “traição” – como na origem etimológica da palavra – o que significa que as usamos, destrinchamos, recontextualizamos e “temperamos segundo nosso gosto”. Esse gosto parte principalmente do reconhecimento do lugar central do aluno na Educação, que nos leva a darmos sentidos inteiramente novos para os discursos historiográficos que traduzimos. (MATTOS, 2006)

Em suma, é em função dos desafios encontrados no cotidiano da sala de aula que se articulam soluções, ou seja, estratégias práticas de ensino que levam os pressupostos teóricos à sua fruição. São respostas provisórias que nós professores encontramos diariamente, e justamente por isso os saberes da experiência são aqueles que constituem os fundamentos da nossa prática e competência profissional. (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991)

É claro, falar em soluções não pressupõe que somos capazes de resolver sozinhos todos os problemas com os quais nos deparamos. O cotidiano da Educação brasileira não é fácil. O sistema de ensino possui limites que tolhem a experimentação e a realização de atividades mais ambiciosas, fazendo com que, muitas vezes, o

sentimento que a prática docente nos desperta seja de angústia diante de tudo aquilo que *não* conseguimos fazer.

Para manter a calma diante dessa situação, é importante que nos percebamos como “profissionais reflexivos”, e não por termos todas as respostas, mas por que a reflexão-na-ação leva à constante adaptação e melhora de resultados. (SCHÖN, 1995)

A reflexão-na-ação também é o convite que pretendo, essencialmente, realizar. Relacionar essa postura à questão do interesse é acreditar que não estamos fadados ao fracasso diante de uma geração de crianças e adolescentes “impossíveis”. Mas sim, que podemos sempre encontrar novas soluções se nos perguntarmos o que se passa em suas mentes, conforme experimentamos abordagens e avaliamos seu sucesso. O campo da epistemologia genética nos auxilia nesse pensar.

O exemplo mais clássico sobre a questão do interesse discente na aprendizagem está, provavelmente, na obra de Jean Piaget. Mesmo não sendo diretamente do campo da Educação, o autor contribuiu enormemente para o mesmo ao analisar a psicologia infantil. Para ele, o interesse serve ao mesmo tempo como medida para regulação do dispêndio de energia, sistema de valoração das finalidades de uma tarefa e da capacidade de seu executor em realizá-la. Desse modo, uma atividade pode parecer instigante e leve ou fútil e cansativa, a depender de quanto interesse desperta. (PIAGET, 2005).

David Ausubel já trata diretamente do espaço da sala de aula e da condição de alienação dos estudos que aflige tantos alunos. Para ele, o fator mais importante para o aprendizado é aquilo que o aluno já conhece. O conhecimento que não consegue se relacionar a conhecimentos prévios não consegue se fixar, e muito provavelmente desaparece com algum tempo. É o *aprendizado mecânico*, que não é necessariamente ruim, mas é menos desejável que a *aprendizagem significativa*. Para que essa última condição se estabeleça, o conteúdo ensinado deve de alguma forma se mostrar revelador para o estudante, e ele precisa conseguir relacionar o material de forma substantiva e não arbitrária com algum conhecimento prévio. (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1983)

Paulo Freire faz uma ponderação parecida, em “Pedagogia da Autonomia”, mas que também é um pouco mais incisiva. Relacionando o aproveitamento dos conhecimentos prévios dos alunos com uma generosidade e postura democrática necessárias ao professor, ele opõe a *aprendizagem bancária*, que seria similar ao

aprendizado mecânico de Ausubel, ao *pensar certo* (que o professor precisa ter para despertar também no aluno) (FREIRE, 1996). Isso muito me interessa, porque um dos principais reconhecimentos que obtive com minha reflexão foi a necessidade de que primeiramente os professores se permitam (re)encantar com sua profissionalidade, para que consigam despertar um encantamento similar nos alunos. Isso também relaciona o pensar de Freire às reflexões mencionadas, sobre a profissionalidade docente.

Também a questão do interesse aparece diretamente na sua obra, sobretudo pela configuração de um conceito central para sua argumentação (e para a minha), que é a *curiosidade epistemológica*. Por meio dele, Freire aponta que é da natureza humana a vontade natural de vir a conhecer o mundo. A grande virada de seu pensamento em relação ao interesse discente está em não o apresentar como algo a despertar ou construir, mas sim algo que o aluno já possui, e o professor deve tomar o cuidado de não pôr a perder com formalismos, posturas autoritárias, ou o desprezo de quem considera os saberes prévios dos alunos como de segunda categoria, inferiores aos seus. (FREIRE, 1996)

Como meu trabalho não busca apenas a preocupação com os alunos, mas também com os professores, é importante reconhecer como é difícil para nós abandonarmos nossos hábitos. Sentimos que não temos opções de trabalho, mas isso é porque realmente não as temos, ou por medo do incômodo institucional que podemos despertar se as usarmos?

Por medo da experimentação, continuamos com maneiras de agir antigas, colonizadas, mas que “já foram devidamente testadas”. Não temos nada já pronto para substituí-las, então construir algo novo no próprio espaço da aula assusta. Remover das nossas aulas as metodologias e organizações de conteúdo arbitrárias, porém célebres, como a divisão quadripartite da história, gera um vazio, e utilizar outras divisões soa mais arbitrário ainda, porque nos destaca como únicos professores que as utilizam. (PEREIRA, 2021)

Convém lembrar que o conforto que existe na aplicação dessas receitas tradicionais representa uma vitória daqueles que as impuseram no passado. Se reconhecemos que, no geral, são vias de um pensamento europeu que nos foi legado, então percebemos que a universalização desses pressupostos, realizada pela Modernidade, continua dando certo através de nós.

O conceito da “aula não-narcísica” (ou “aula tentacular”, já que é impossível abandonar todo e qualquer narcisismo na nossa experiência sensorial limitada), nos é muito caro como forma de enfrentar essa realidade. Segundo Pereira e Torelly (2020), trata-se de abraçar o risco de um contato com o novo. Permitir que nossa “teia” de compreensão do mundo se encontre com as dos alunos na sala, estando atentos às surpresas que vêm disso, em vez de descartá-las porque não entraram nos nossos planejamentos.

Essa posição que olha para o incerto de maneira esperançosa também remete muito a Paulo Freire e sua oposição ao fatalismo. O quanto nos podemos quando olhamos para nossa prática sem nos permitirmos perceber que o futuro do mundo ainda está em aberto? Reconhecer que o ser humano é sempre uma obra inacabada promove o sentido nas nossas aulas, porque o inacabamento implica em ter caminhos por onde se andar, ao contrário do que indica a ideologia neoliberal que fala até em fim da História. (FREIRE, 1996)

Portanto, é a esperança o principal valor que me leva a trabalhar pela promoção da aliança que faz de professores e alunos, interessantes-interessados.

Pensando nisso, a própria estrutura desse texto quer reforçar o binômio, só que em ordem contrária, porque há alguma intenção genealógica. No capítulo 2, discorrerei sobre alguns problemas da instituição escolar, pensando principalmente nos alunos e nos desafios ao seu interesse. Então, no Capítulo 3, que é o mais central, os relacionarei à postura dos docentes em sala de aula, com o objetivo de mobilizar uma postura mais crítica em relação ao ensino, e inclusive a um papel social problemático que, hoje, muitas vezes desempenhamos.

Ao final do capítulo, ofereço caminhos de superação dos problemas apontados, ao menos numa escala *micro* (a relação do próprio profissional com suas escolhas cotidianas). Essas linhas de ação têm um caráter sugestivo em vez de prescritivo, pois, é claro, o maior de todos os constrangimentos aos quais um professor deve atender é a necessidade dos alunos, ou melhor, *as necessidades*. E como elas variam de uma realidade para outra, só podem ser compreendidas pelo próprio profissional, na sua prática. Então se trata de simplesmente oferecer ferramentas, organizadas na forma da “Mandala do Interesse”.

Esse produto didático, que pode ser utilizado como os professores desejarem, trata-se de uma metodologia de fácil uso para professores, de forma que qualquer profissional consiga encontrar sem muita dificuldade uma estratégia possível para

aulas dinâmicas, com o objetivo de despertar interesse nos seus alunos. Ao recorrer ciclicamente a essas atividades, espera-se que se alcance como resultado de médio/longo prazo um grande impacto nos alunos e possivelmente uma mudança da própria atitude diante de sua profissionalidade.

A ideia da Mandala surgiu do contato com outras ferramentas parecidas, que são utilizadas na Educação Infantil e no marketing em redes sociais. Ao reconhecer a necessidade de um fluxo constante de ideias em sala, como no caso do marketing, a forma da mandala impulsiona a criatividade, que tantas vezes é exaustiva de se alcançar continuamente.

Ela está disponível no Item 4 do presente trabalho (página 94), e é um guia pensado para seduzir os professores com a promessa de facilitar seu improviso, mas que vai mais além, lhes convidando a substituí-lo gradualmente por uma inovação pensada, alicerçada em uma postura reflexiva diante da própria profissionalidade.

A transponibilidade dessa ideia para o dia a dia de um professor é bem significativa, porque também estamos sempre nessa posição de tentar alcançar e afetar nossos alunos, e raramente nos demoramos um pouco mais na ponderação sobre esse fato. Os desafios atuais de perda do *status* do professor, competição insustentável com as novas tecnologias e etc. só aumentam a angústia em não conseguir fazê-lo. Essa cobrança internalizada leva à exaustão e à crise de saúde mental de muitos professores.

Minha experiência em sala de aula, minhas leituras e meus contatos com colegas de profissão me levam à percepção de que os professores estão sempre reclamando, seja das questões estruturais que não têm como resolver facilmente, ou de questões específicas dos alunos e das escolas, que é possível resolver ou contornar. As duas dimensões acabam sendo colocadas na mesma posição de “fora do controle”, e assim, soluções não são exploradas. As aulas ficam restritas à narrativa tradicional que supostamente requer menos esforço, mas pode acabar requerendo mais, por conta do desinteresse e comportamento que estimula.

Os professores não são os culpados por essa situação, mas inegavelmente sofrem em decorrência dela, porque se sentem agoniados em não conseguir colocar em prática seu desejo de aulas mais dinâmicas, encantadoras e transformadoras. O objetivo da Mandala do Interesse, e da minha reflexão como um todo, é convidar os professores a saírem dessa “zona de conforto”, ou na realidade, *desconforto familiar* que costumamos em abandonar.

## 2. NOSSO DESCONFORTO FAMILIAR

- Que foi, Márcio, porque você não responde?
- Ah, não sei... É estranho conversar assim, desse jeito...
- Desse jeito como? Dando bronca?
- Não, bronca não... Assim, baixo, devagar... Sei lá...
- Ora, mas como é que a gente vai conversar?
- Não sei, professor... Deixa isso pra lá...

A conversa descrita acima pode estar um pouco diferente de como de fato aconteceu, devido à falibilidade da memória, mas ocorreu comigo, no meu ambiente de trabalho. “Márcio”, cujo verdadeiro nome não é esse, é um aluno com que tenho bastantes dificuldades de lidar, em uma turma que também é bastante desafiadora. Cerca de metade dos alunos da sala – quase todas as meninas – se envolvem nas aulas em alguma medida, mas existe um grupo de rapazes, incluindo Márcio, que não demonstra interesse.

Eles se sentam sempre juntos se eu não impedir, apesar de haver lugares marcados para todos, justamente com o objetivo de separá-los. Eles se consideram amigos, mas se xingam, se agredem e gritam uns com os outros usualmente, como se nada fosse. Seu “estilo” de brincadeiras é pesado no sentido da violência, do conteúdo sexual e até emocional (piadas com questões pessoais como namoros que deram errado e ausências paternas). Até o “outro lado” da turma se espanta com seu comportamento, e frequentemente pedem que eu os puna para que parem de incomodar.

Nesse dia, a mãe de Márcio havia sido chamada para conversar com a coordenação por conta das notas baixas e dos problemas comportamentais dele (o que a meu ver deveria acontecer com muito mais frequência na escola, porém é raro). Em determinado momento, foi pedida a minha participação na conversa, e quando cheguei na sala ela parecia correr bem, porque ele, sua mãe e a coordenadora estavam todos calmos. Então fiz o que me foi pedido, que era passar para a responsável os porquês da expulsão dele de sala na semana anterior. Ninguém alteou a voz com ele, nem o agrediu ou ameaçou. Buscávamos fazê-lo repensar suas atitudes com uma conversa franca e amigável.

Mas aparentemente, a conversa estava sendo desafiadora para Márcio de uma forma que não estava sendo para o resto dos envolvidos. O que ele disse nas frases que transcrevi foi muito surpreendente, e me deixou pensativo quanto à formação que ele tem recebido como pessoa. Como pode ser um problema conversar baixo e devagar? Será que ele esperava que os adultos só falariam com ele de forma grosseira, dando a bronca que ele disse que não estranharia? Ou será que era medo de que aquela calma fosse uma fachada para outras punições que viriam depois?

A princípio, sua mãe parecia uma pessoa calma e capaz de conversar adequadamente com ele e com outras pessoas; em outro momento, a coordenadora até me confidenciou que a achava “mole” demais. Fiquei com a impressão de que o problema não vinha da observância e repetição do exemplo dela, mas não sei quanto ao resto da família.

Fui observando Márcio com maior atenção no decorrer das aulas seguintes, e percebi que, apesar de fazer parte do grupo barulhento, ele não era de gritar e ser violento como alguns dos amigos. Saía muito do lugar, fazia piadas e brincadeiras infantis, até para a idade, mas mais ouvia aos amigos conversarem do que ele mesmo falava. Os momentos de bobeira se alternavam com os de um silêncio observador, nos quais ele parecia se comportar de forma socialmente ansiosa. Ainda me pergunto se as brincadeiras bobas são uma tentativa de se encaixar com o resto dos rapazes, e se ele aumentaria seu envolvimento com a aula, caso estivesse com outras companhias.

Gostaria de dizer que a partir desses questionamentos obtive uma grande mudança com ele, mas o processo ainda está acontecendo, como é natural dada a natureza permanentemente inacabada do ser humano e da *reflexão-na-ação*. Desde aquela conversa, contudo, acho que tenho sido um pouco mais atencioso com ele e seu grupo. Não sei se por esse motivo ou outros, como terem sido mudados de sala, mas o comportamento dos alunos melhorou em algum nível, nos últimos meses.

Como na turma de Márcio, sempre existe algum contraste entre os alunos. Temos alguns muito animados e conscientes, mas eles são exceções. Na maioria, o que vemos é uma grande falta de vontade. Como imagino que seja o caso com ele, os problemas que nos afligem na sala de aula podem ser, quase todos, explicados por questões pessoais, quando não transtornos psicológicos.

Muitas das minhas trocas com alunos me revelam desespero existencial, depressão e ansiedade, uma carência emocional enorme, e o desejo raramente

verbalizado de encontrar resposta para isso tudo nas relações com os professores, que se tornam figuras maternas e paternas.

A sociedade cria essa situação através do individualismo extremo, competição e fatalismo. A única proposta de solução que parece oferecer é pelo consumo. Inúmeros produtos estão relacionados à ideia de felicidade ou evolução pessoal; certas estéticas e estilos de vida que se propõem como caminhos de felicidade escondem a necessidade do consumo de certos produtos. Existe toda uma rede complexa de estímulos para fazer com que as pessoas só se sintam seres humanos livres, satisfeitos ou completos quando estão consumindo, o que é, evidentemente, insustentável. As pessoas em geral não têm condições monetárias para consumir tudo que desejam o tempo todo, e até as poucas que têm não encontram a realização prometida.

Os jovens de hoje em dia foram expostos de maneira quase onipresente às formas mais sofisticadas disso tudo, desde que nasceram. É evidente que o impacto nas suas subjetividades seria terrível. Apenas começamos a entrever qual tamanho ele terá.

Dessa forma, penso as aulas de História como um possível antídoto, pois se trata de um lugar privilegiado para “fabricar” sentidos e pertencimentos. Ela pode permitir que os alunos se sintam parte de uma comunidade ou de uma narrativa; que percebam que seus problemas possuem origens complexas (e não se resolvem somente com dinheiro); que questionem formas de pensar que não lhes fazem bem, porque as inúmeras formas de pensar que existiram e existirão são possíveis sem ser universais.

As possibilidades de trabalho são infinitas, mas é claro que não serão jamais atendidas se as aulas estiverem alinhadas com o pensamento liberal que ajudou a fabricar todo esse individualismo, esse consumismo e esse vazio existencial. A Educação só pode alcançar esse potencial todo caso seja realizada como resistência política, com princípios éticos fortes.

Por mais que o nosso contexto não seja convidativo e nosso horizonte de ação seja limitado por tantas questões estruturais, o mínimo que todo professor sempre pode fazer é provocar os alunos à dúvida. Há sempre mensagens que podemos passar nas entrelinhas para que sejam perturbados a construir uma consciência de si e do fluxo do tempo. As escolhas que promovem “desequilíbrios didáticos” (PIAGET,

1983) deixam para os próprios alunos a missão de construir, autonomamente, uma resposta nova que lhes faça bem (FREIRE, 1996).

Dessa forma, podemos ir criando sutilmente perturbações na ordem pré-estabelecida, e ao mesmo tempo, escapar da vigilância dos burocratas que estão acima de nós, da concorrência das origens conservadoras dos alunos, e outras dificuldades no percurso. Criamos autonomia quando mostramos que as ideias cristalizadas que eles sempre trataram como óbvias não são ou pelo menos nem sempre foram óbvias.

Para além dessas possibilidades que sabemos que a história tem, porque queremos usá-la assim, também há algo de inerentemente humano em olhar historicamente para o tempo. Por mais que não possa ser aquela que desejamos despertar, existe algum tipo de consciência histórica em qualquer experiência humana. (RÜSEN, 2001)

Pode-se até mesmo dizer que o pensamento histórico decorre da nossa necessidade de fazer as contas com nossa mortalidade (CATROGA, 2001). Uma das principais teorias para explicar os sambaquis, por exemplo, é de que eles sejam registros dos antepassados enterrados. Podemos falar também no elo com o passado que vem na forma de uma escuta dos mais velhos, nas civilizações que trazem a tradição oral e/ou a honraria aos ancestrais como forma de pensamento histórico.

O que o Ocidente fez, conforme estendeu seus domínios e globalizou o mundo, foi tentar substituir forçosamente todas essas variadas formas de pensar o passado pelo ensino de história. É uma dimensão política do estabelecimento do sistema educacional que não podemos perder de vista. Se está em nosso interesse manter o ensino da disciplina, temos que reconhecer e enfrentar essa problemática, estudando essas outras formas de pensar e agregando-as na didática e na teoria da história.

Ademais, é notável como a História é “pop”, ou seja, mobilizada em filmes, novelas, livros e outros produtos midiáticos a todo tempo. A escola não consegue capitalizar em cima dessas vivências dos alunos. Pelo contrário, a maioria logo aprende que a matéria da sala de aula é algo quase inteiramente diferente daquela história que aparece no entretenimento. Uma é enfadonha e de difícil entendimento, enquanto que a outra é instigante.

Quando muito, entendem que são duas formas de olhar para uma mesma verdade histórica, mas não entendem porque a versão escolar precisa ser tão desagradável. Os mais exigentes até questionam os professores, pedindo

constantemente que “passem um filme” ou algo similar no lugar das aulas comuns. Ora, se eles mesmos são capazes de perceber as pontes possíveis entre seus saberes e o saber escolar, como falhamos tanto em mobilizar esse potencial?

Um olhar crítico para o ensino de história deve questionar os motivos desse distanciamento tão grande e oferecer caminhos para sua superação. As aulas não podem, é claro, tentar emular o entretenimento, porque possuem objetivos diferentes, nem se pode adotar uma postura de competição pela atenção dos alunos, porque se trataria de uma batalha perdida. Pelo contrário, o interesse mobilizado por todo o uso da história nas mídias deve ser canalizado de formas produtivas, entre outras opções de linguagem e postura didática que a escola pode e deve adotar para conseguir ser estimulante para uma geração marcada pelo acesso fácil e quase ininterrupto ao entretenimento.

Se o ensino de história tem toda essa dimensão natural para o ser humano, então fica ainda mais fortalecido na nossa realidade o pressuposto freiriano de que despertar interesse é, na verdade, não matar o interesse natural em conhecer. (FREIRE, 1996)

Lancemos um olhar atento à necessidade de remover todos os fatores que debilitam a curiosidade natural dos alunos, por exemplo, como o medo das avaliações. Porém, também lembremos que cada aluno que chega até uma aula de história já se encontra no sistema educacional há anos, e pode encarar aquele espaço como um ambiente de repressão ou perda de tempo. Temos de fazer “ofertas de paz” para que se possa reparar o dano já causado na relação dos alunos com o ambiente escolar. As atividades que promovem a diversão e o encantamento devem reconstruir a ponte entre o prazer e o estudo de história.

Para bem trabalhar toda a dimensão psicológica envolvida na aprendizagem, é importante pensar sobre como se dá mentalmente o processo ensino-aprendizagem. Só assim as estratégias didáticas ressoarão em cada grupo de alunos e indivíduo, produzindo grandes efeitos.

Em primeiro lugar, retomemos o pensamento construtivista, que se dedicou a entender como o aluno constrói seu aprendizado. Essa concepção aponta que a estrutura cognitiva do ser humano se dá em uma rede de esquemas de conhecimento, ou seja, uma organização entrelaçada das representações que aquela pessoa constrói sobre tudo. Cada novo conhecimento deve, de alguma forma, se encaixar naquela rede que já existe. (ZABALA, 1998)

Dessa forma, percebe-se que não basta expor os alunos a conhecimentos para que aprendam. Deve-se ter em mente os seus diferentes estágios de desenvolvimento e referências, para que o passo seguinte de acomodação de um conhecimento nos esquemas mentais do aluno nunca esteja fora de alcance. A intervenção pedagógica pode criar “degraus” que levem a um objetivo final desejado. Esses foram denominados por Vygotsky de Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZABALA, 1998).

Para Piaget, a mais importante tarefa do professor é a proposição de atividades desafiadoras, que provoquem desequilíbrios e reequilibrações sucessivas nos processos de cognição infantil. O conhecimento não é concebido apenas como sendo descoberto espontaneamente pela criança, nem como sendo transmitido de forma mecânica pelo meio exterior ou pelo professor; é, sim, resultado de uma interação com o meio físico, social e simbólico, na qual o sujeito é sempre um elemento ativo, que procura compreender o mundo e resolver as interrogações que este mundo provoca (CAIMI, 2006, p.26)

Isso é muito caro aos professores, porque abre caminhos para que a cada série de conteúdos, utilizemos da nossa posição como mediadores dos processos didáticos para criar o ambiente em que o desequilíbrio em questão oriente para determinada direção geral. Não temos e nem quereríamos ter poder para controlar totalmente a aprendizagem, mas temos alguma possibilidade de fazer nossas intenções pedagógicas acontecerem com a escolha dos estímulos.

Reconheçamos também que para que a aprendizagem ocorra de forma fluida, em especial diante de tantos estímulos contrários com os quais temos que conviver, é preciso haver algo mais do que estímulos fugazes. Para Neil Postman, o principal elemento da crise da Educação na atualidade é a ausência de uma *razão* para que os alunos estudem, isto é, uma grande narrativa que toque nas paixões humanas, como outrora fez a ideia do progresso e emancipação humana através da ciência, do letramento e da tecnologia (POSTMAN, 2002).

Resguardadas todas as críticas possíveis a essa metanarrativa – que certamente são muitas, como se verá ao longo desse trabalho –, ela de fato foi desconstruída sem que nenhuma outra tomasse sua posição, gerando um vazio que se pode sentir no desestímulo dos alunos em estudarem hoje em dia.

Cabe ressaltar que *razão* e *motivação* não são sinônimas, na definição de Postman. Para ele, motivação é o “evento psíquico *temporário* em que a curiosidade é despertada e a atenção enfocada” (POSTMAN, 2002, p.12, grifo nosso), mas a

razão precisa ser muito maior que isso, algo como um “deus”, isto é, “uma narrativa grandiosa, dotada de suficiente credibilidade, complexidade e força simbólica para nos permitir organizar a vida em torno dela”. Ela precisa ser suficiente para compensar a ausência de uma motivação temporária, nos momentos menos interessantes que de fato, têm de existir. (POSTMAN, 2002, p.13)

Dito dessa forma, talvez pareça que o objetivo da Educação seja estabelecer uma nova narrativa universalizante para substituir a antiga, mas isso seria um disparate. Pelo contrário, justamente por se reconhecer que os projetos dos alunos são múltiplos, é que nossa opção radical por coloca-los na centralidade do ensino de história se faz, também, uma opção pela construção individual de sentidos profundos em cada um.

Todos os nossos alunos devem se sentir inspirados de alguma forma, porém a razão por trás dessa inspiração deve ser estritamente pessoal. Assim, nosso trabalho deve ser mais sobre estimular a reflexão interior, lhes permitindo confeccionar, eles mesmos, as suas razões, do que sobre prescrever valores.

### **2.1. “Eu não sou bom nisso”: A relação de cada aluno consigo mesmo**

Se o interesse funciona como regulador mental do esforço empregado nas tarefas, então, para que ele possa se manifestar, também é necessário que as tarefas pareçam factíveis, ou do contrário, não fará sentido empregar esforço nenhum.

Por conta disso, a relação de cada aluno consigo mesmo parece ser a primeira questão da configuração do interesse discente. É necessário que cada um se sinta capaz de conhecer. A autoestima e a autoimagem têm papéis fundamentais.

Quanto a nós, professores, cabe pensar nas zonas de desenvolvimento proximal, que segundo Lev Vygotsky, correspondem à distância entre aquilo que já se sabe, o “nível de desenvolvimento real”, e o “nível de desenvolvimento potencial”, ou seja, aquilo que ainda precisa de ajuda para alcançar (VYGOTSKY, 2007). Num ensino realizado sem atenção específica para cada estudante, o desenvolvimento de um desses “degraus” pode não acontecer, para aqueles alunos que vão ficando abandonados nesse processo, as operações cada vez mais complexas vão parecendo cada vez mais longe do alcance.

Dessa forma, seria necessário que cada professor realizasse a reflexão-emoção individualmente, pensando as dificuldades de alunos em específico, com um acompanhamento constante da aprendizagem. Como isso não acontece quase nunca na realidade do nosso sistema de ensino, os alunos que se adaptam pior a ele vão, aos poucos, começando a estabelecer uma autoimagem impeditiva da aprendizagem:

Na construção do papel de aluno, entra em jogo a identidade que cada um veio construindo, até aquele momento, em diálogo com a tradição familiar, em relação com escola, e com suas experiências pessoais em escolas anteriores. É um diálogo com estereótipos socialmente criados, que terminam por cristalizar modelos de comportamento, com os quais os alunos passam a se identificar, com maior ou menor proximidade: o "bom aluno"; o "mau aluno", o "doidão"; o "bagunceiro"; o "tímido", o "esforçado". Concorre para essa escolha a tradição que a própria escola, e seus professores, mantêm, relacionada com uma concepção de aluno, naquele espaço. (DAYRELL, 1999, p.20)

Até chegar à idade em que têm aulas exclusivas de história, os alunos normalmente já internalizaram a hierarquização meritocrática que vem na esteira dessa divisão entre "bons" e "ruins", de forma que suas dimensões psicossociais já foram afetadas de alguma forma, e o que os professores de história (e outros do Ensino Fundamental II em diante) podem fazer é desconstruir essa imagem.

Ao contrário do que se pensa, essa divisão não faz bem nem para os alunos considerados bons, porque, muito embora possa criar confiança na possibilidade de conhecimento, num estágio inicial da vida, costuma gerar uma dependência de validação, que traz dificuldades quando ficam mais velhos e não são tratados da mesma forma pela Academia, pelo mercado de trabalho e a vida social no geral. Uma experiência como "bom aluno" na infância e adolescência frequentemente está associada ao complexo de impostor na idade adulta.

Para grande parte dos alunos, que se consideram ruins ou medianos, muitas atividades trazem a previsão de um nível de esforço grande, sem grandes chances de retorno. A identidade funciona como limitadora do interesse e da confiança em realizar tarefas na aprendizagem.

Porém, como as interações e discursos de cada professor(a) com os alunos contribuem para determinar quais identidades eles aceitam, negociam ou rejeitam (DAYRELL, 1999, p.20-21), é possível estar atento aos efeitos que isso lhes causa e mobilizar essa autoimagem produtivamente. O primeiro passo para fazer com que os alunos desinteressados comecem a participar das aulas pode ser abaixar as nossas

cobranças em relação a eles, dando estímulos diretos, apoio emocional e atenção individualizada, independente do retorno que apresentem.

Compreender o papel da autoestima na dinâmica psicossocial do aprendizado também é importante em relação à exigência que fazemos nas construções de conhecimento. Às vezes, tentamos mobilizar o interesse dos alunos com narrativas muito complexas. Estímulos como “você tem que gostar de História porque isso vai te fazer entender a Política”, “construir uma sociedade melhor”, “enfrentar os problemas sociais”, por exemplo, não farão sentido para a maioria dos alunos, porque se baseiam em valores fora da sua realidade. Ou serão algo com que não se importam, ou só farão com que se sintam pequenos e incapazes diante do desafio que isso lhes propõe.

Deveríamos, em vez disso, começar com passos muito menores, como resgatar a sensação de que o aluno consegue dar conta dos desafios intelectuais da própria aula, e a ideia de compreender o mundo pode ser deixada como um passo futuro, uma vez que eles já se entendam como indivíduos capazes.

Precisamos ser honestos quanto aos limites do sistema escolar, exigindo dos alunos sempre somente aquilo que conseguem alcançar, no ponto de suas caminhadas individuais em que estiverem, e que não pode ser definida somente em função da série ou da idade. Isso se aplica aos diversos níveis de sofisticação da consciência histórica e social, mas também em qualquer habilidade e competência que se espere desenvolver nos alunos.

Acredito que é importante para os professores tomarem consciência da importância da simplicidade. Nós que hoje somos comprometidos com todas as nossas causas, o somos porque tivemos uma experiência de vida que nos levou a irmos desconstruindo as coisas aos poucos. Com algumas variações a depender da pessoa, o caminho que seguimos foi o seguinte:

Desde pequenos fomos ensinados essencialmente aquilo que está no senso comum. Na época do colégio, começamos a abandoná-lo parcialmente, mas para entrar em uma narrativa majoritariamente acadêmica (apropriada ou simplificada, dependendo do quanto nossos professores estavam conscientes da sua profissionalidade, da sua *Aula como texto*).

Então, sob essa influência, provavelmente começamos a conceber uma visão de mundo que misturava o senso comum com ideias progressistas e/ou de esquerda (as mais comuns sendo críticas ao racismo, machismo, desigualdade social,

destruição ambiental, etc.). Essas ideias, contudo, vinham de formas incompletas (como ser contra o racismo, mas não querer namorar com pessoas negras) e não completamente críticas (constituindo apenas uma substituição de mitos). Talvez não soubéssemos defendê-las muito bem. E talvez mesmo assim, as considerássemos verdades absolutas.

Na faculdade, começamos a qualificar essas ideias. Percebemo-las como produtos intelectuais que vêm de certos grupos. Narrativas que não nos foram passadas tanto por força de sua validade (“por estarem certas”), mas sim, por que a intelectualidade que as concebeu tinha certo poder de convencimento, chegando até um professor que também tinha autoridade e poder sobre nós e nos convenceu daquilo. Isso não implica, é claro, que elas tenham deixado de ter validade, mas apenas que entendemos que são narrativas construídas, e não um retrato objetivo da realidade.

Nós passamos a naturalizá-las com o tempo, mas essas concepções são todas muito complexas, em especial para a mente de uma criança ou adolescente. A despeito disso, é frequente que queiramos chegar diante das turmas e fazer essa passagem toda, do senso comum ao pensamento crítico e ao pós-crítico, de uma só vez, sem tempo para o acúmulo. Quando os alunos fazem piadas ou comentários problemáticos, por exemplo, tendemos a pausar nossas aulas para tentar desconstruir aquilo. Sentimos que é nossa obrigação como figuras de autoridade. E de fato é, mas a melhor desconstrução é aquela que se faz gradualmente, através de uma aprendizagem significativa, ou a que nasce de uma repreensão, ensinando o aluno a não se manifestar?

Já é demais o inchaço do currículo prescrito, sem que o façamos aumentar ainda mais desconstruindo cada frase problemática que escutamos os alunos reproduzirem. Agregar demandas dessa forma pode acabar sendo contraproducente porque levará a uma sensação de inadequação diante da incapacidade de fazer tudo que é requisitado. É preciso respeitar um pouco mais a necessidade dos alunos de darem só o próximo passo e saborearem essas pequenas vitórias. É aí que a autoestima é construída.

Além disso, isso acaba não sendo tão diferente do que fazem aqueles que olham somente para os índices numéricos da Educação, no sentido de que se comete o mesmo erro: não valorizar o processo como tal. Esquecer que se realiza *com* e *em* seres humanos, atingindo resultados diferentes com cada um.

É importante reconhecer sempre que há vários tipos de saberes e de inteligências. Os alunos que nos parecem “fracos”, talvez só se sintam alienados pelas aulas de história. Como tradicionalmente elas exigem apenas memorização e escrita (que professor de história nunca ouviu que “história é só decorar as coisas?”), os alunos podem se sentir desestimulados quando têm dificuldades ou pouca afinidade com essas competências. Passam a se perceber como “ruins em história”, e daí se torna muito mais difícil envolvê-los em qualquer atividade.

Outros fatores que influenciam muito a autoimagem em relação ao comportamento em sala e à facilidade de aprendizado são gênero, raça e origem social.

A começar pelo gênero, que já foi exemplificado no início do capítulo, sabemos que é comum haver uma diferença de comportamento à mesma maneira que na turma de Márcio. As meninas aprendem desde a infância a serem comportadas, obedientes, gentis, e outras características similares, que são associadas à feminilidade. Isso geralmente implica em uma maior participação em tarefas como leitura, trabalhos de casa e cópia de matéria, além de notas altas e capricho. Por outro lado, é muito comum que elas se ausentem de discussões em que se exige uma capacidade de se manifestar, ou atividades que requeiram criatividade. É mais difícil fazer com que elas saiam da lógica reprodutivista do conhecimento, porque a sociedade não as estimula a serem seres pensantes.

A raça e a origem social também representam um impacto muito grande na autoestima. Desde a ausência de representatividade nas mídias até a ausência de exemplos de sucesso acadêmico e profissional nos contextos familiares, existe uma miscelânea de desestímulos para que essas crianças invistam no próprio desenvolvimento. Desde muito cedo, vários deles demonstram a sensação de que seu destino está traçado, e que “não vão dar pra nada na vida”. Desatenta ao acompanhamento dessas questões, a escola acaba servindo mais como um espaço de reprodução de preconceitos (através do *bullying*, por exemplo). Algumas vezes não faz mais do que condicionar ainda mais os alunos não-brancos ao medo do atrito, de forma que não passam a não se expressar em contextos de produção intelectual e debate. (hooks, 2013)

E poder-se-ia falar em muitas outras diferenças, como a orientação sexual, disforia de gênero, neuroatipia e deficiências, entre outras. Cada uma a seu modo, configuram atenções extras que seriam necessárias, mas via de regra são

desconsideradas pela instituição escolar, permitindo que os alunos se retraiam e desenvolvam graves complexos em relação a essas características que deveriam ser normais. Isso sem falar na convergência de mais de um desses fatores em um mesmo indivíduo, que lança desafios novos na interpretação de sua experiência.

É da multiplicidade de suas vivências que os alunos compõem suas percepções de um “campo de possibilidades” disponíveis, e a partir daí seus projetos individuais de vida. Mal ou bem, a escola se insere nesses projetos, gerando diferentes razões para a frequência dos alunos. E como os projetos são dinâmicos, reelaborados no decorrer da experiência de vida dos alunos (DAYRELL, 1999, p.9), precisamos acreditar que é possível que sejam estimulados a encontrar maior sentido na sua escolarização.

Nesse ponto, a disciplina de história possui uma centralidade que não pode ser ignorada, porque pode discutir a tensão entre o indivíduo e suas possibilidades de escolhas: “A história serve para que possamos formar subjetividades mais livres, mais desejosas, preparadas e dispostas a empreender a luta permanente e diuturna em busca do ser livre, ser que só existe enquanto prática permanentemente afirmada e retomada.” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p.36)

Considerando tudo isso, será que a exigência que só leva em consideração o saber a ser ensinado não representa uma introjeção das cobranças curriculares exageradas que atendem primariamente a uma paixão exagerada e academicista por certos conteúdos? E que reproduzem desigualdades à medida que exigem extensa memorização e acúmulos culturais prévios e paralelos à carreira escolar? Dessa forma, estaríamos mantendo viva a ideia de história como criadora de líderes que se previa na Antiguidade e que se atualizou para uma ideia de elite intelectual na Modernidade. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012)

Indo na direção contrária, acredito que um ensino que ponha os alunos numa posição de centralidade se ocupará, antes de tudo, em reconhecer que alguns conteúdos são pouco relevantes e devem ser suprimidos ou diminuídos. Não precisamos esperar as instâncias oficiais, com sua morosidade característica e domínio por interesses conservadores, reconheçam isso. Ainda que seja cobrado que se atenda certa lista de conteúdos, nossa preocupação ética com o ensino deve se manifestar numa desobediência epistêmica, moldando nossas escolhas curriculares ao atender mais ao currículo oculto e menos ao currículo prescrito.

## 2.2. “Isso não é sobre mim”: A relação dos alunos com a História

Talvez a estratégia mais comum dos professores de história para o convencimento de seus alunos de que a matéria é relevante nas suas vidas costuma ser a enumeração das funções da mesma, em geral no início de cada ano letivo, ou no início da matéria no 6º ano do Ensino Fundamental ou 1º ano do Ensino Médio.

As funções apontadas por alunos e professor variam um pouco de caso para caso (afinal a história tem um sentido diferente para cada pessoa), mas no geral não fogem muito daquilo que Durval Muniz de Albuquerque lista: estudamo-la porque ela nos ajuda a pôr o passado em perspectiva, relativizar o presente e entender a diversidade humana. Assim, prepara sujeitos afeitos à argumentação e à democracia, capazes de lidar com a morte, a perda, e principalmente desejosos da liberdade. Além de *saciar nossa curiosidade e nos divertir*. (2012)

Esse procedimento tem sua utilidade, mas acarreta quase sempre em um problema que é o alto nível de teorização, sem ancoragem em demonstrações práticas. Já me deparei diversas vezes com alunos que haviam memorizado essas funções como conteúdo, mas que a despeito de todas elas, não demonstravam o menor interesse nas aulas. Eles não sentiam essas funções sendo cumpridas nas próprias vidas e mentes. A história parecia algo alheio a eles, porque não basta falar vagamente sobre essa importância, ela precisa ser concretizada no dia-a-dia das aulas.

Também é muito comum que os professores tentem promover o envolvimento projetando o hoje em dia como uma decorrência do que é visto na história passada. Isso é ótimo; serve para que o aluno consiga perceber continuidades, rupturas, transformações, negociações, etc. Mas não é suficiente, porque o entendimento mais comum entre os alunos é de que o que vivemos hoje *tem relação* com o que estamos vendo na aula, mas as duas coisas não são a mesma.

De uma forma bastante sofisticada, até, conseguem diferenciar que fazemos parte da *História* (conjunto das *experiências* humanas na Terra), mas não da *história* (*conteúdo* da disciplina escolar história). Isso costuma ser extremamente danoso, porque o que move os alunos nas aulas normalmente é a pontuação, o “passar de ano”, e para isso só precisam dominar o conteúdo. Com a História enquanto experiência humana, que é muito mais relevante para suas vidas, eles podem acabar não se importando.

O conteúdo é encarado como um meio para o verdadeiro fim: passar de ano. E a escola também tende a se tornar meio para outro fim: o diploma e, com ele, a esperança de um emprego melhor, ou uma certa estabilidade ocupacional.

Se os alunos têm essa percepção das aulas e dos conteúdos é porque ela, assim, veio sendo construída nas experiências escolares. Mais do que "alienação" dos alunos, como muitos professores gostam de afirmar, é fruto da própria cultura escolar. (DAYRELL, 1999, p.23)

Junte-se a isso a tendência de uma visão derrotista da historiografia brasileira, entranhada na cultura escolar, ao fatalismo da ideologia neoliberal, e acaba sendo muito difícil pedir que essa geração desiludida se interesse pela relação entre História e vida. É preciso um esforço muito bem feito de apresentar nas aulas vias diretas de superação da situação de vida e das situações sociais. Os dias de hoje parecem ser citados só pra justificar protocolarmente que estão estudando a disciplina, ou porque o professor é idealista.

Isso tudo só é reforçado pelas atividades clássicas em que se cria uma linha do tempo no quadro. Se essa ferramenta em si já é problemática, porque é uma representação de um conceito de tempo europeu como universal (e ainda mais quando quadripartite e/ou progressiva), ainda há o problema do posicionamento do hoje em dia *ao fim* da linha temporal. Mesmo com o cuidado comum de colocar uma seta na direção do futuro, para indicar que ainda acontecerão mais fatos, esses fatos não fazem parte do conteúdo que estudamos, então por que ocupariam muito espaço na cabeça dos alunos? Fica fácil se esquecerem disso, na prática. Eles entendem que nós chegamos “aos 45 do segundo tempo” da História, como em um adendo, ou caixa como apêndice do texto principal do livro.<sup>1</sup>

Por isso, acredito que além de falarmos do presente em sala, precisamos falar do futuro. O presente tem que aparecer no meio da linha do tempo, se formos usá-la, e também precisa haver uma quantidade significativa de futuro. Ambos devem estar no texto dos livros, até com capítulos especulativos depois de se atingir o ponto do hoje em dia (isto é, se os livros se organizarem cronologicamente, o que também não é necessário). As provas e atividades devem ter questões mobilizando os vários conhecimentos do passado em função da mudança da nossa realidade. Algumas devem requerer até mesmo a utilização da imaginação histórica para pensar o futuro.

---

<sup>1</sup> Aliás, os livros didáticos reforçam essa ideia, porque é exatamente dessa forma que o tempo presente aparece em quase todos os livros. Muitos professores até ignoram essas caixas explicativas.

Por exemplo: ao estudar o que são fontes históricas, podemos nos perguntar como os historiadores do futuro nos verão, ao analisar as fontes com que lidamos e até produzimos no dia-a-dia. “O que um historiador diria se visse *prints* das suas redes sociais depois delas deixarem de existir?”, “O que ele pensaria do seu dia de hoje?”, “Imagina o que surpreenderia um aluno de daqui a 400 anos, com outros hábitos e formas de tecnologia, em nos ver vivendo como vivemos?”, “Quais vocês acham que vão ser as tecnologias a mais até lá?”, “O que nós vemos como normal hoje em dia, que vai fazer com que eles pensem ‘uau, que pessoal esquisito/burro!’?”, “Vocês acham que estarão nos livros de história?”, “Como personagem ou como parte de um grupo?”, “Qual grupo?”

O assunto deve ser incorporado nas aulas e perguntado com frequência, ou então não se consegue passar a *impressão* de que nós fazemos parte da História (que é diferente da menção desse fato). Não basta apenas falar sobre isso nas introduções teóricas de início de um livro, ou misturar “o conteúdo” com alguma questão motivadora do presente, como uma “moral da história”. Sentir raiva ou gratidão das pessoas do passado que nos legaram essa realidade atual, fazer a genealogia dos nossos problemas, isso tudo é muito bonito, precisa mesmo ser feito, mas não basta. Assim, os alunos não entendem que nós também seremos passado.

Compreender essa nossa temporalidade efêmera é muito importante em vários sentidos: nos ajuda a pensarmos coletivamente, nos nossos legados para o mundo e no preparo para a morte; encararmos o futuro como algo em aberto, pelo qual precisamos lutar, e do qual podemos ter esperança (ALBUQUERQUE, 2012)

Devemos promover a percepção de que o tempo é algo vivo, não um conhecimento esquematizado, uma propriedade a adquirir na aula (PEREIRA, 2021), pois se o tempo for tratado desta maneira, o que fazemos não terá sentido. Nossos alunos podem até se assenhorar um pouco dele, mas quem os donos do tempo de fato serão sempre as pessoas que o esquematizaram pela primeira vez. Essa visão extremamente cínica precisa ser combatida todos os dias. Precisamos nos inserir no tempo, forçosamente se necessário.

Pode parecer óbvio, mas vale a pena recordar que o primeiro passo para que a aprendizagem inspire uma consciência histórica em que a vida dos alunos não está deslocada da dimensão temporal é aproveitar as experiências de tempo prévias com as quais já chegam na sala de aula. O tempo musical, as relações pessoais com certas datas do calendário, a convivência com outras gerações, as historicidades específicas

de assuntos de interesse (exemplo: a história das Copas do Mundo de futebol); são inúmeras pontes possíveis para que as temporalidades envolvidas no fazer da disciplina histórica não soem como um conjunto fútil de números e nomes arbitrários a memorizar, como ainda soam a tantos alunos.

A própria escolaridade possui uma temporalidade própria, marcada pela cronologia dos tempos de aula e intervalos (experienciados como longuíssimos e curtíssimos, respectivamente), progressão de séries, datas comemorativas e os projetos que as circundam. Tempos e espaços ritualizados, e cada um deles “possui uma dimensão pedagógica, na maioria das vezes implícita, independente da intencionalidade ou dos objetivos explícitos da escola” (DAYRELL, 1999, p.16)<sup>2</sup>

As aulas de história podem capitalizar em torno dessas referências comuns dos alunos, como forma de adentrar um assunto tantas vezes denso e teórico demais. A partir daí, pode-se recuperar outras experiências temporais como a espera do nascimento de um(a) irmã(o), a percepção de envelhecimento e luto em relação a parentes, as diferenças de valores, hábitos e linguagem entre a geração dos alunos e seus responsáveis, o contar dos minutos em um placar esportivo, a evolução das tecnologias nas últimas décadas, etc. E a partir desse novo passo, começar a estabelecer as temporalidades do saber escolar a se ensinar.

É importante valorizar a memória histórica de qualquer tipo, mesmo que ela não se apresente com rigor científico:

Só a partir de uma concepção cientificista se pode aceitar esta radical separação entre a memória e a historiografia. [...] características, apresentadas como típicas da memória (seleção, finalismo, presentismo, verossimilhança, representação), também se encontram no trabalho historiográfico, dado que, hoje, este não se cinge à busca de explicações por causalidade eficiente, e a visão linear, acumulativa, homogênea e universalista do próprio progresso dos conhecimentos é contestada. (CATROGA, 2001, p.40)

Esse tipo de mobilização é capaz de fazer uma grande diferença na percepção de que a aula de história é “sobre eles”, os alunos, ou mais idealmente, “sobre nós”, o todo da humanidade, em todas as suas diferenças. Confrontar a memória deles, em que se veem, com o conhecimento historiográfico chama a atenção para os apagamentos que não podem ser aceitos:

---

<sup>2</sup> Só a expressão “passar de ano”, se referindo ao avanço nas séries escolares, já é uma metonímia tão comum e tão cheia de potencial para o debate que é possível desenvolver uma aula inteira em torno dela.

É cair num outro tipo de ingenuidade epistemológica pensar que a dialéctica entre a memória e o esquecimento é um pecado exclusivo da anamnese. Também a historiografia, apesar de falar em nome da razão, se edifica, voluntária ou involuntariamente, sobre silêncios e recalcamientos, como a história tem sobejamente demonstrado. Esta inevitabilidade aconselha a ter-se cautelas em relação ao ‘discurso manifesto’ dos textos historiográficos. (CATROGA, 2001, p.45)

Assim, já se estabelece também outra faceta extremamente importante da consciência histórica, que é a percepção de que é impossível simplesmente conhecer com objetividade tudo que transcorreu em qualquer passado estudado. Devemos ensinar aos alunos que a qualificação do seu conhecimento não vem pelo letramento em uma narrativa histórica oficial, tida como a única correta; mas sim pela capacidade de se compreenderem como sujeitos históricos, mobilizando competências diversas de entendimento do fluxo temporal, interpretação de fontes e, mais importantemente aqui, confronto de diferentes narrativas.

Diante dessa percepção, até mesmo o pressuposto bastante aceito de que o ensino só tem sentido quando o conteúdo ensinado se relaciona à realidade do aluno não seria um estímulo ao narcisismo? Para Pereira e Torelly, ele

reduz as possibilidades de uma aprendizagem ética com o passado e com os outros (povos, culturas, cosmologias, epistemologias, metafísicas ... perspectivas), pois faz a aprendizagem circular sempre em torno de um mesmo, que é o “eu” e suas circunstâncias.

Sob vários aspectos, a noção de que há uma distância entre os conteúdos estudados e a realidade dos alunos tem sustentado a ideia de que só se aprende história quando o estudante consegue criar relações necessárias entre suas circunstâncias temporais e identitárias e o conteúdo ensinado. Mas, queremos argumentar que essa distância só existe se ainda estivermos presos na teia do mundo dos homens brancos que celebram o lucro e a utilidade. (PEREIRA; TORELLY, 2020, p.758-759)

Admitindo-se que essa é uma posição utilitarista que normalmente reconhecemos e mobilizamos nos alunos, é certo que seria de nosso interesse trabalhar para sua superação. Mas será que é possível fazê-lo instantaneamente? Se já é preciso tanto esforço para conseguir deixar a aula convidativa aos alunos aproveitando essa perspectiva em que se tem algo a ganhar, talvez seja avançado demais exigir, além de tudo, que os alunos exercitem a alteridade a todo tempo.

Em vez disso, podemos pensar nesse horizonte como uma tarefa para longo prazo, trabalhando com zonas de desenvolvimento proximal, ou uma adoção gradual da alteridade. A depender da mediação que se faz, a distância entre o aluno e o conteúdo pode aparecer como uma barreira ou um “convite sedutor” (PEREIRA;

TORELLY, 2020, p.759) que mobiliza a *curiosidade epistêmica*. Mas é importante que se faça o exercício constante dessa competência intelectual, para que se possa chegar ao respeito à diferença ao final de um processo.

Sem uma receita pronta, e sentindo junto aos alunos qual é seu limite, como experiência de reflexão-na-ação, podemos experimentar em torno dessa tensão entre a proximidade confortável e a alteridade instigante. Contudo, também há pontos onde queremos, certamente, que os alunos de fato pensem a partir de si, em especial naqueles em que são eles a parte lesada pelos apagamentos presentes na narrativa histórica tradicional.

Nesse sentido, nos juntemos ao pensamento decolonial para lembrar que no processo de estabelecer um novo universo de relações intersubjetivas de dominação, os europeus primeiramente removeram das populações colonizadas aquilo e aqueles que eram considerados úteis. Em segundo lugar, reprimiram tanto como puderam as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seu universo simbólico, padrões de expressão e de produção de sentidos. E por fim, forçaram o aprendizado da cultura europeia em tudo que fosse necessário para o domínio. Tudo isso levou a uma “colonização das perspectivas cognitivas”. (QUIJANO, 2005)

A Modernidade fundada pela colonização foi produtora de inúmeras ausências que ainda nos afetam (SANTOS, 2002). Essas ausências transparecem na apatia dos alunos e também no seu adoecimento psíquico. Em especial no Brasil e nas aulas de história, somos desestimulados por uma relação muito pouco saudável com nosso passado como nação. O esquecimento é uma característica cultural muito forte no Brasil.

Um dos fatores desse esquecimento é o “racismo por denegação”, isto é, que se apresenta de forma velada e afirmando não o fazer. Lélia Gonzales, ao cunhar o termo, tocou em aspectos psicológicos que afetam nossa memória coletiva, como, por exemplo, o onipresente impulso de fingir que os absurdos racistas que construíram nossa coletividade não aconteceram, ou a dificuldade em valorizarmos nossas origens miscigenadas. (1988).

Falta vontade de encarar coletivamente nossa formação social problemática, ou, num nível pessoal, assumirmos nossas descendências indígenas e africanas. O esforço pela rememoração é prejudicado por uma vergonha de nós mesmos que vem da situação colonial. Rejeitamos a ideia de que somos frutos da violência que formou nosso país e nossas famílias. (GONZALEZ, 1988)

Enquanto alguns outros países possuem uma tradição historiográfica repleta de momentos que passaram à memória coletiva como grandiosos, empolgantes e positivamente marcantes para cada cidadão, a História do Brasil é constante alvo de críticas dos alunos, como um objeto de estudo triste, vergonhoso, ou irrelevante.

Falar do Estado brasileiro e de nossa história política, tradicionalmente marcada por atores históricos europeus e brancos, significa tratar de “um outro” que não interessa a muitos dos estudantes. Ao mesmo tempo, falar de uma história social, “vista de baixo” pode soar como valorizar o sofrimento, ou um “outro” que também não os representa, porque não querem fazer parte do grupo dos perdedores.

Na colonialidade, "raça e identidade foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população" (QUIJANO, 2005), e por isso, algumas identidades raciais foram associadas a um mal-estar perene, quando não à normalidade de sua morte (MBEMBE, 2016). Até mesmo o sentimento nacional brasileiro se formou de forma confusa, tendendo à reverência ao que é estrangeiro em detrimento do que é nosso.

Esse silenciamento se estende para inúmeras outras histórias e para qualquer objeto cultural que indique possibilidades de racialização do debate. Não por coincidência, houve alguns momentos do passado em que manifestar pertencimento a uma identidade afro-brasileira foi considerado um ato subversivo contra o projeto nacional que estava “acima dessas divisões”.

De maneira coincidente com o projeto moderno imposto globalmente pela colonialidade, havia e ainda parece haver apenas uma “Cultura Brasileira”, majoritariamente influenciada pela cultura branca europeia, mas tida como universal, não racializada. As manifestações culturais de origem inegavelmente africana, afrodiaspórica ou indígena, por outro lado, ficam quase sempre restritas a nichos regionais ou sociais, quase como um apêndice da civilização brasileira:

Nós nos acostumamos a ver as manifestações culturais de origem africana confinadas ao reduto do chamado ‘folclore’. Este conceito de folclore, que remete às tradições e práticas culturais populares, não tem em si nenhum aspecto que o desqualifique, mas o olhar que foi estabelecido sobre o que chamamos de ‘manifestações folclóricas’, sim. E, sobretudo no mundo contemporâneo, em que a modernidade está repleta de significados positivos, o folclore e o popular se identificam não poucas vezes com o atraso – algo curioso, exótico, porém de menos valor. (LIMA, 2013, p.309-310)

A racialização serviu então como um dispositivo da colonialidade, resultando, entre tantos outros problemas, no prejuízo da nossa imaginação. É o caso que

mencionamos, dos muitos alunos que, por não serem homens brancos, heterossexuais, ricos, etc., não conseguem se visualizar como conhecedores. Para piorar, quando vencemos essa barreira e acessamos alguma forma de reflexão, o pensamento associado à Europa se impõe como a única opção possível, relegando a outros saberes e práticas a posição de nichos acadêmicos ou pura memória.

Na Educação não é diferente: os conteúdos são escolhidos de maneira eurocêntrica, enquanto a estrutura física e os modos de transmissão de informação adotados se mantêm os mesmos pensados pelo Iluminismo europeu. “Isso nos atinge em cheio: educadores e educadoras, gestores e estudantes emergimos nessa colonialidade e imaginamos que não podemos ter pensamentos outros, para além das epistemes eurocêntricas.” (PAIM; ARAÚJO, 2018, p.12)

Ao estudar história hoje, os alunos sentem o peso de uma disciplina que raramente lhes diz respeito ou provoca pertencimento. É muito comum, por exemplo, que os alunos não-brancos saiam das aulas acreditando que não fazem parte da História. Por isso, é urgente que os professores acolham a responsabilidade de incorporar “memórias e histórias outras”, que não as europeias. (SANTOS, 2010)

A disciplina histórica precisa ser deliberadamente pensada como um caminho de superação. Reconheçamos as manifestações culturais que o colonialismo apagou e ainda tenta apagar, porque é certo que pelo menos uma parte desses saberes e práticas ainda pode ser encontrada no contato com as minorias silenciadas. E mesmo entre a população miscigenada, que somente se identifica como “brasileira”, às vezes há aspectos de uma ancestralidade que foi majoritariamente desassociada de sua origem, mas que se mantém viva e pode ser desvelada com o olhar correto.

Nesse sentido, a tradição oral também tem um grande potencial a ser aproveitado, tanto no sentido de uma “ecologia de saberes” (SANTOS, 2010), quanto pela fabricação de sentidos que ela permite entrever. Segundo Hampaté Bâ:

Pode-se dizer que o ofício, ou a atividade tradicional, esculpe o ser do homem. Toda a diferença entre a educação moderna e a tradição oral encontra-se aí. Aquilo que se aprende na escola ocidental, por mais útil que seja, nem sempre é *vivido*, enquanto o conhecimento herdado na tradição oral encarna-se na totalidade do ser. (2010, p.189)

Se falamos tanto em tornar a sala de aula mais significativa, incorporar elementos desta tradição pode ser um caminho muito importante, porque, a despeito dos esforços que foram empregados pela colonialidade para romper com a cadeia de

transmissão oral, ainda há inúmeros sinais de sua sobrevivência. É o caso, por exemplo, da memória passada de geração em geração entre as escolas de samba. Trazer membros da velha guarda de uma escola próxima para transmitirem seus saberes pode ser uma atividade muito enriquecedora a se promover com alunos, e ainda uma forma de fortalecer a comunidade de ensino.

Se mexermos bem as estruturas tradicionais e dermos espaço criativo nas nossas aulas, nos pondo “à espreita” das perturbações positivas que possam vir do *outro* (PEREIRA; TORELLY, 2020), esse tipo de oportunidades vai surgindo, e na sala, surge coletivamente. Crianças e adolescentes não passaram ainda pelo mesmo condicionamento social que os adultos. A sua “inocência” muitas vezes esconde uma originalidade de formas de pensar, que deve ser estimulada em vez de tolhida, como é de costume.

A tradição escolar é de violência simbólica e alienação das vontades dos sujeitos, especialmente não-brancos. As próprias noções de tempo e narrativa foram colonizadas. A Modernidade substituiu a tradição oral, com fortes elementos de cosmologia, pertencimento cultural, discussões morais, entre outras características, pelo ensino de história tradicional, segundo o qual o conhecimento se supunha frio, técnico e unívoco. A transmissão do pensamento histórico se tornou unilateral e disciplinarizada. Os alunos foram postos na posição de recebedores e reprodutores acrílicos, e não mais construtores ou *re-contadores* da narrativa em nenhum sentido. O próprio tempo se confundiu com os recortes temporais que foram criados pelos europeus para compreendê-lo. (PEREIRA, 2022, p.4)

Como resultado, não é de se estranhar que os discentes se sintam emocionalmente deslocados das aulas de história. O sistema de ensino escolar de origem europeia e iluminista, já constituído sob o signo da colonialidade, mudou muito pouco desde suas origens. Existem muitas discussões e iniciativas práticas interessantes com o objetivo de transforma-lo, é claro, mas sem difusão suficiente para enfrentar o contexto de crise.

Não se trata, é claro, de defender que destruamos ou nos ausentemos do sistema escolar, perdendo assim toda uma estrutura de trabalho importantíssima, sem a qual não conseguiríamos entrar em contato com nossos alunos. Trata-se, sim, de perceber que precisamos de mudanças fundamentais para que não continuemos a reproduzir uma violência civilizadora.

Agregando saberes tradicionais e decoloniais, a história se tornará um caminho de esperança, pois já carrega o potencial de construir pertencimento, apresentar opções de bem viver e embasar caminhos emancipatórios. Uma pesquisa e ensino de história constituída como “sociologia das ausências e das emergências” (SANTOS, 2002) pode fazer ressurgir a esperança da mudança e promover o “reencantamento do mundo”. (FEDERICI, 2022)

É uma das funções da história, até mesmo nossa obrigação ética, acabar com a confusão que existe entre a particularidade de nossa existência e a totalidade da vida. (PEREIRA; TORELLY, 2020). Mais do que isso,

o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005)

Da mesma forma que podemos dizer isso da memória de origem negra, todas as outras minorias também possuem contribuições possíveis a serem recuperadas, de forma que se enriqueça o todo da cultura e da escolaridade brasileira. Evitemos o dualismo cientificista que nos faz pensar em verdades objetivas a ensinar *versus* memória irracional. A ideia que coloca a história contada em sala de aula como menor que a história escrita do pesquisador se baseia no mesmo pressuposto que o preconceito contra as sociedades ágrafas, chamadas de pré-história por não haver documentos escritos, e o preconceito contra a memória, tida como pobre e confusa. (MATTOS, 2006, p.11)

O passado é sempre irrecuperável em sua totalidade, seja com fontes tradicionais ou buscando agregar outras formas de apreensão da temporalidade. O discurso histórico se equilibra necessariamente “no duplo da empiricidade e da imaginação histórica, como duas linhas que se estendem ao infinito sem nunca se encontrarem.” (PEREIRA; TORELLY, 2020, p.758)

Dentro dessa perspectiva, ainda há muitas outras possibilidades a explorar, que não podem ser restritas por uma perspectiva antiquada de como a disciplina histórica deve se portar em busca do rigor científico.

Outro exemplo disso está em “Tempo presente no ensino de história: o anacronismo em questão” (2012). Nesse texto, Ana Maria Monteiro discute o pressuposto arraigado que veio da historiografia, de que o anacronismo não tem lugar na sala de aula. Defende que os alunos precisam enxergar o tempo presente na História, para que possam compreender como o conteúdo escolar se relaciona à vida deles.

O “uso racional do anacronismo” aparece como um meio termo entre a aceitação de que o presente necessariamente transparece na narrativa historiográfica, mas ao mesmo tempo reconhecendo a necessidade de vigilância epistemológica para evitar narrativas absurdas e/ou distorcidas, especialmente na leitura de fontes. (DOSSE, 2005, apud MONTEIRO, 2012). Alternativamente, pode-se falar em um “anacronismo controlado” (LOURAUX, 1992)

Isso vai de encontro à visão tradicional de que a história, para ser científica, deve abandonar qualquer envolvimento com seus objetos de análise. Desde os Annales, esse pressuposto vem sendo discutido, e cada vez mais estudos ressaltam que qualquer discurso histórico é feito no presente e destinado a interlocutores do presente. Dessa forma, é inescapável que esse presente tenha algo a nos dizer quando discutimos sobre as ações humanas no tempo (SILVA, 2017). Mas claro, sem perder de vista que o passado e o presente não são iguais:

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 fuga do presente se torna, assim, condição para pensar historicamente o próprio tempo presente da enunciação, como um campo de possibilidades – e não de determinações – e em suas relações de ruptura e continuidade com o passado. (SILVA, 2017, p.101)

Apresentar a memória e o ensino-aprendizado de história como disputas pela vida é o maior apelo que se pode fazer para que nossos alunos reconheçam a relevância do que ensinamos. Para isso, não devemos poupar esforços em mostrar como suas vidas são diariamente impactadas pelo passado que trazemos à tona, e as escolhas de quais passados rememorar também tornam isso mais ou menos possível. Curiosamente, ao mesmo tempo em que buscamos “trazer alguns mortos para o presente” (CATROGA, 2001) na sala de aula, precisamos impedir que o inverso aconteça, e o presente por sua vez fique morto.

No ensino de história, a fabricação da aula como texto implica na mobilização de inúmeros saberes, em vista de imperativos axiológicos e didáticos que demandam

que o tempo presente se faça sentir. Mais do que isso, ela é uma “criação individual e coletiva a um só tempo; [...] sempre em curso” (MATTOS, 2006, p.17), de forma que mesmo que o professor tentasse seria artificial demais e até impossível ignorar as questões presentes dos alunos com objetivo de uma fidelidade ao passado.

Além disso, essa fidelidade fica prejudicada pelos limites do próprio pensamento. Quanto mais longínquo um tempo passado, mais se torna impossível conseguirmos acessar completamente as questões de seus viventes. Se por um lado, isso implica em uma falibilidade do conhecimento produzido, por outro também evidencia o caráter inacabado do conhecimento histórico (LOURAUX, 1992, p.60). Hoje, o entendimento mais estabelecido dentro da historiografia é de que

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

Em vez de percebermos essa característica da disciplina como um problema, temos a oportunidade de adotar como função social da nossa prática “construir o passado, dotando a sociedade de uma visão do tempo que vá além daquilo que se define e se pensa como presente” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p.30). Através da imaginação do passado, saímos e levamos outros a saírem do presente:

A história serve para que se perceba o ser do presente como devir, como parte de um processo marcado por rupturas e discontinuidades, mas também por continuidades e permanências. [...] A história possui, assim, essa função lúdica de brincarmos de sair do presente, de tentarmos imaginar como viviam, como sentiam, como pensavam os homens e mulheres do passado. A história nos permite, pois, a relativização de tudo aquilo que define nosso tempo, o aprendizado de que aquilo que somos é apenas uma forma de ser entre muitas, o conhecimento de como chegamos a ser o que somos e de que essa forma ou essas formas não são as únicas possíveis. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p.31)

De tal modo, colocamos as experiências temporais do nosso público em uma visão perspectiva. Se, além do passado, também adotarmos a possibilidade de trabalhar a imaginação do *futuro* na sala de aula, abrimos ainda mais espaço para a curiosidade e os desequilíbrios positivos que provocam interesse.

Ainda que uma metodologia como essa possa ser vista como um abandono do domínio do factual e do científico, lembro que, num espaço de aprendizado, os

pressupostos axiológicos e didáticos são tão relevantes quanto, ou até mais relevantes que o compromisso com as narrativas prováveis desenvolvidas pela ciência histórica.

Com o devido cuidado de diferenciar as temporalidades envolvidas, para que não se confundam, os ganhos superam em muito os riscos. Fortalecemos nos alunos a identidade de sujeitos da História, em vez de observadores *a posteriori*, que não podem fazer mais do que estudar aquilo que outros viveram. E chamamos a atenção para a responsabilidade e o interesse deles em construir sua realidade, afinal, se estabelecemos que até o passado transcorrido está em debate, então ainda mais estará o futuro.

Nessa importante construção de sentido, é importante dar liberdade para a construção de narrativas pelos próprios alunos, pois isso promove a compreensão efetiva e operante dos conteúdos, além da sensação de pertencimento. Trata-se primeiramente de um respeito com sua curiosidade epistemológica, pois faz parte da natureza de crianças e adolescentes estabelecerem as próprias narrativas de futuro e, mesmo nos casos absurdos, não cabe simplesmente jogá-las fora, mas sim qualifica-las com mais informações.

Especialmente nos casos de alunos pertencentes a minorias sociais, as narrativas próprias também ganham um caráter importantíssimo de autodeterminação, e é preciso fornecer as informações corretas como base para que possam ser desenvolvidas – isto é, enfrentar os apagamentos tão comuns dos grupos e personagens nos quais possam se espelhar.

Se é verdade que a colonialidade do pensamento sobreviveu ao fim das colonizações (QUIJANO, 2005), e que a historiografia europeia usou seu poder de fabricar consenso para estabelecer uma narrativa excludente que hoje é tratada como universal, também é verdade que inúmeras visões cosmológicas, tradições narrativas, práticas de transmissão de conhecimento e etc., de povos de todos os cantos do mundo, sobreviveram às perseguições. Como podemos usar nosso espaço privilegiado de fala, como professores, para dar vez a esses saberes que seguem sob risco? De que maneira nossas metodologias poderiam ser transformadas se incorporássemos essas contribuições? Que futuro pode ser construído com a contribuição dessas vozes, e que outras experiências podem ser reconstituídas?

E principalmente: Como o mundo poderia ter sido sem que uma destruição no nível da colonização tivesse acontecido? Pensar em corrigir de alguma forma as

injustiças do passado colonial nos leva ainda mais longe no caminho dos questionamentos, deixando mesmo a impressão de que a imaginação histórica não precisa se deter sobre o que aconteceu. Em atividades lúdicas e agregadoras, até mesmo o *futuro do pretérito* poderia estar sob análise.

É evidente que tantos estímulos levam a uma criatividade difícil de manter sob controle, aumentando a complexidade do trabalho do professor que conduz atividades em uma turma. É temeroso do ponto de vista comportamental, mas talvez ainda mais por desafiar uma lógica cristalizada de ensino expositivo, em que o professor chega em sala com o conhecimento pronto e organizado em uma narrativa inquestionável.

Mas cabe lembrar, com uma perspectiva benjaminiana, que a história dos oprimidos exige a descontinuidade; só quem se interessa pelo perfil de tempo histórico unívoco que nasce das ideias de continuidade histórica e progresso é quem já se encontra na posição de vencedor. (CATROGA, 2001)

Mesmo que os alunos apresentem ideias mirabolantes de tempos e realidades alternativas quando estimulados a imaginar em sala, o processo criativo que isso envolve mobiliza competências intelectuais importantes, que não podemos descartar. A mais importante delas é a capacidade de “esperançar”.

Para Paulo Freire, a esperança faz parte da natureza humana. “Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História.” E o fatalismo só serve para imobilizar as pessoas na aceitação do estado injusto das coisas. (FREIRE, 1996)

Ousar metodologicamente e imaginar cenários de vida esperançosos são formas poderosas de promover o encantamento dos alunos com a disciplina de história. Devemos à geração de nossos alunos algum nível de escape da brutalidade da vida que receberam de nós. O uso de uma *contrafactualidade controlada*, à mesma maneira como se faz com os anacronismos, resgata seu interesse nas aulas e fortalece sua coragem de esperançar.

A imaginação também é uma forma de construir. Estimular nos alunos o papel de construtores de um passado, de um presente alternativo ou de um futuro é preparar subjetividades construtoras da própria história.

### 2.3. “Odeio esse lugar!”: A relação dos alunos com o ambiente escolar

Se ninguém se torna indivíduo sem a interação com o meio, então as experiências de contato com outrem são

expressões de um gênero, raça, lugar e papéis sociais, de escalas de valores, de padrões de normalidade. É um processo dinâmico, criativo, ininterrupto, em que os indivíduos vão lançando mão de um conjunto de símbolos, reelaborando-os a partir das suas interações e opções cotidianas. Dessa forma, esses jovens que chegam à escola são o resultado de um processo educativo amplo, que ocorre no cotidiano das relações sociais, quando os sujeitos fazem-se uns aos outros, com os elementos culturais a que têm acesso, num diálogo constante com os elementos e com as estruturas sociais onde se inserem e as suas contradições” (DAYRELL, 1999, p.7)

Atualmente, o tempo de sociabilidade na escola “é cronometrado e insuficiente para o aprofundamento das relações sociais. A escola desestimula os contatos, que ocorrem quase sempre em situações de transgressão.” (DAYRELL, 1999, p.14). Desperdiça-se um enorme potencial de configuração de uma comunidade de ensino mais intrincada, além de não serem devidamente trabalhadas as competências da inteligência socioemocional.

Mesmo assim, a escola ainda é o principal espaço de convívio com a diferença da maioria dos alunos. A despeito de qualquer possível problema com a aprendizagem, ao menos nesse sentido representa uma experiência educativa de contato e confronto de ideias, percepção e adaptação a regras sociais. (DAYRELL, 1999)<sup>3</sup>

Em parte, é por conta de um contexto de banalização da violência na sociedade como um todo que as relações entre os alunos saem prejudicadas. Casos como o de Márcio, citado anteriormente, mostram algumas perdas que existem quando o ambiente de estudo não é saudável. A dificuldade que ele demonstrou em manter uma conversação séria, porém calma, certamente tem a ver com as relações de amizade que mantém, marcadas por ofensas e agressões. Entretanto, as conversas realizadas com diversos alunos da mesma escola mostram que as influências dessa violência toda não se resumem a esse espaço. São constantes as referências a jogos e desenhos violentos, drogas, grupos criminosos locais, figuras públicas associadas à violência, reclamações quanto à violência urbana, pautas políticas conflitantes com os

---

<sup>3</sup> Talvez por isso exista um mal-estar da parte dos movimentos neoconservadores que defendem, praticamente, o monopólio dos responsáveis na formação dos alunos (PASSOS; MENDONÇA, 2021). A defesa do *homeschooling* é a expressão mais extrema dessa tendência, que, caso se torne realidade, representará um enorme dano na formação dos jovens que a ele forem expostos.

direitos humanos, etc.

Por outro lado, nós, professores, também acabamos percebendo mais as relações de conflito e agressividade entre os alunos do que os laços positivos que constroem, que nem sempre são óbvios ao olhar. Essa tendência ocorre porque constituímos nossa identidade profissional, em grande parte, em função do papel de autoridade na sala de aula. Assim como os responsáveis e a sociedade como um todo esperam que o ambiente escolar desempenhe uma função disciplinatória com os estudantes, a burocracia ou gestão que rege esse ambiente também a delega em grande parte, a nós.

O espaço da escola expressa uma determinada visão sobre a educação. Ela é isolada do mundo exterior por grandes muros e tem nas salas seu espaço principal, único em que se pretende que haja ensino. Os corredores, idealmente, só servem para conduzir rapidamente para as salas. E a estética normalmente é sóbria, invocando calma e concentração no ensino de natureza disciplinatória. Os alunos (e os professores) ressignificam isso tudo, porém muitas vezes o fazem em desacordo com as forças de ordem. (DAYRELL, 1999)

Já existe um quê de violência em tirar crianças de seu convívio familiar para fazê-las encontrar esse espaço de novidade e convívio radical com a diferença, que é a escola. O incômodo dessa separação precisa ser bem trabalhado, pois se não é compreendido pelas crianças nos primeiros anos de estudo, pode chegar até os últimos anos da escolarização, transferido para outros objetos de incômodo.

Em muitos casos, esse mal-estar não é nunca trabalhado, e com o passar dos anos e dos atritos disciplinatórios, acaba sendo potencializado, em alguns casos até o ponto de ajudar os alunos a desenvolverem problemas psicológicos. Se o aluno encontrar, nos primeiros anos, uma postura autoritária em professores e funcionários, certamente a problemática se amplifica, uma vez que a transferência da autoridade, que anteriormente pertencia somente aos familiares, a outras figuras não é uma tarefa fácil.

Esta passagem deveria ser feita muito gradualmente ao longo da formação, da forma mais fluida e sensível possível. Em especial, as mudanças de fase do ensino (da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I, do Ensino Fundamental II para o Ensino Médio, etc.) deveriam ser tratadas como os momentos críticos que são, porque existe um crescimento brusco das responsabilidades (sobretudo a passagem do Ensino Fundamental I para o II, quando mudam as disciplinas e o número de

professores).

Por tudo isso, percebemos que a escola tem sido espaço da norma autoritária. Apesar de alguns avanços formais, ela ainda continua realizando, em essência, a mesma função antiquada com a qual foi criada: condicionar corpos e mentes a um modelo padrão de comportamentos. O conhecimento histórico tem seguido o mesmo molde, sendo despejado sobre os alunos, que são estimulados a memoriza-lo e reproduzi-lo forma acrítica (KNAUSS, 2002).

Isso vai de encontro ao que tenho proposto, levando ao questionamento das bases e objetivos do sistema escolar. Põe-se em xeque a própria validade do conhecimento que atualmente é (re)produzido na sala de aula.

Em se tratando do predomínio de um ensino mecânico, pautado na memorização, basta conversar com adultos egressos de uma escolarização básica completa, isto é, com pessoas que concluíram os estudos secundários, para perceber quão pouco resta dos conhecimentos estudados nas aulas de história. Nada mais do que fragmentos desconexos de fatos, datas, nomes, muitas vezes sobrepostos aleatoriamente (CAIMI, 2006, p.20)

O fato simplesmente observável de que o ensino de história não vem fazendo efeito parece não ter sido suficiente para alguma mudança. Apesar da importância tão grande que as aulas da disciplina desempenham, ainda faz parte da cultura da maioria das escolas uma metodologia extremamente antiquada.

Paula Sibilia, estudiosa da comunicação, ressalta que à medida que os novos meios digitais ampliam cada vez mais a sua influência sobre a população, os novos corpos que se deseja fazer passar pelo sistema de ensino não se adequam a ele. Essa estrutura segue praticamente igual ao que era quando formada, como tecnologia de uma época em que a escola era o principal meio de sociabilização dos alunos, o projeto Moderno dos Estados nacionais lhe dava um forte respaldo institucional, e a “cultura letrada” era amplamente aceita como horizonte universal, evolutivo, da sociedade. (SIBILIA, 2012)

O uso da tecnologia e das linguagens relacionadas a ela, como as redes sociais, podem ser um caminho para aproximar o ensino dessas novas gerações, mas não se deve fingir que o problema seja fundamentalmente técnico. A ideologia neoliberal reduz o sucateamento da Educação à falta de verbas e aos problemas na estrutura física das escolas, como se a “panaceia” digital fosse suficiente para resolver a questão, mas os problemas do nosso modelo educacional – e civilizacional – são maiores do que isso.

A estrutura mental das novas gerações é menos afeita à memorização e à leitura, mais voltada para estímulos imagéticos e para a prática independente. Havendo um esforço real, essas características podem ser atendidas pelo ensino, e para isso nem é necessário utilizar novas tecnologias.

O que realmente impede essas mudanças de se efetuarem é a lógica da transmissão do conhecimento, que não é abandonada porque mantém a possibilidade de lucro pela venda do mesmo. Ainda que muito tenha mudado na sociedade ao longo do tempo, não mudou a lógica de concentração do capital, e apostar na tecnologia educacional é a jogada dos conglomerados da Educação privada para se manterem na posição de retentores. Na verdade, a tendência é que isso aprofunde a concentração, porque o simples conhecimento era mais fácil de se fazer circular e difundir do que a tecnologia que começa a ser vinculada a ele. Como parte dessa tendência temos a perda de espaço dos professores (profissionais liberais), que se tornam cada vez mais aplicadores de materiais didáticos físicos ou digitais, que configuram lucros para as empresas (e seus acionistas, donos de capital).

Uma outra linha de intervenção nas aulas de história, que funciona muito melhor do que o investimento em tecnologia, é fazer delas um espaço de descoberta, interessante e relevante para os estudantes, através do uso de documentos históricos como problema. Essa metodologia, sim, atende às necessidades cognitivas dos jovens, sem perder a seriedade necessária ao aprendizado, nem o rigor científico (pelo contrário, ele aumentaria). Através da investigação de fontes no espaço da sala, quebrar-se-ia a cadeia de normatização do conhecimento que vem pronto do professor (ou do material didático físico ou digital), de forma que o conhecimento se tornaria uma produção dos envolvidos. (KNAUSS, 2002)

Uma mudança como essa também afetaria positivamente o trabalho docente (que se tornaria muito mais de mediação do que de protagonismo), e as relações entre docentes (que compartilhariam pesquisa de fontes e métodos lúdicos em vez de discutirem a disciplinarização do alunato). A etapa de fixação de conteúdo praticamente sumiria das aulas, porque o seu sentido se perderia, uma vez que os novos conhecimentos construídos pelos alunos seriam de fato compreendidos, e não memorizados. Até a avaliação passaria a ser processual, acabando com a necessidade de um momento final de provas. (KNAUSS, 2002)

Entretanto, um nível de transformação tão grande do ensino necessitaria de apoio institucional suficiente, o que é difícil de se conseguir. Sobretudo, deveria ser

garantido tempo de planejamento para os professores pesquisarem as fontes a utilizar e compartilhar entre si. Hoje, o principal impeditivo para que sejam dados os primeiros passos nessa direção é o tempo de aula, porque o currículo a se atender é muito grande e toma espaço das atividades de construção do conhecimento. “Querendo abarcar ‘toda a história, é comum que nós, professores de História, abdicemos de metodologias participativas, dialogadas, de trabalho em grupo, em favor de um melhor aproveitamento do tempo escolar.” (CAIMI, 2006, p.25)

O fato da mesma palavra, “disciplina”, servir para definir o conjunto de normas de comportamento ou o conjunto de conhecimentos a saber sobre um campo do conhecimento diz muito sobre o que é o sistema educacional. Saber e se portar são tratados como sinônimos. Ambas as dimensões sendo pensadas como algo roteirizado, encaixotado, a ser absorvido pela via da reprodução.

É interessante como já avançamos bastante em rever o lado comportamental, mas apenas engatinhamos no debate sobre a normatização dos conhecimentos. Existe muita discussão teórica, mas não se vê fazerem efeito nos livros didáticos, nas leis e nas resoluções que tratam do currículo. A maioria das mudanças acontecidas nas últimas décadas foi no sentido de acrescentar conteúdos, como a história afro-brasileira e indígena, que são realmente necessárias. Porém, não há um compromisso tão forte com a realidade pedagógica do inchaço curricular ou com a decolonialidade. Não se consegue optar de fato pelos novos conteúdos.

Enquanto a lista de conteúdos de história só faz aumentar, até pelo próprio decorrer do tempo e dos fatos, nenhum é tratado com a calma que merece, fora continuarmos com o currículo eurocêntrico e focado demais na história política. Para compreender porque isso não é percebido por tantos dos envolvidos na Educação, cabe recuperar a noção de saber escolar, como proposta por Donald Schön:

Trata-se de um tipo de conhecimento visto como certo, com respostas exatas, e níveis sucessivos de complexidade, nos quais o aluno vai progredindo ao fazer um acúmulo e combinação das unidades mais elementares. É o que “os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos” (SCHÖN, 1995, p.81).

Para o autor, isso se contrapõe a uma outra forma de pensar o ensino-aprendizagem, mais saudável, que é a postura dos professores que *dão razão ao aluno*, reconhecendo que esses têm seus próprios saberes cotidianos e processos de conhecimento nos quais os articulam ao saber escolar. (SCHÖN, 1995)

Mas como a burocracia de uma escola está organizada em torno do modelo do

saber escolar, nasce o plano de aula, que nada mais é do que um roteiro da informação que deve ser passada no decorrer de uma aula; nasce a avaliação como reprodução do que foi passado; e nasce a progressão nos diferentes níveis (séries ou anos) com seus espaços físicos representando uma passagem dos blocos mais simples do saber escolar para as estruturas mais complexas. “Quando um professor tenta ouvir os seus alunos e refletir-na-ação sobre o que aprende, entra inevitavelmente em conflito com a burocracia da escola. [...] O professor tem de se tornar um navegador atento à burocracia.” (SCHÖN, 1995, p.87)

Sentindo-se pressionados com a transmissão desse saber escolar acima de todo o resto, ou até sendo convencidos de que essa transmissão basta, os professores acabam organizando suas aulas apenas em função do conhecimento e de suas lógicas internas. Descarta-se a dimensão didática, que depende da adaptação de contexto para contexto:

É comum e aparentemente óbvio os professores ministrarem uma aula com os mesmos conteúdos, mesmos recursos e ritmos para turmas de quinta série, por exemplo, de uma escola particular do centro, de uma escola pública diurna, na periferia, ou de uma escola noturna. A diversidade real dos alunos é reduzida a diferenças apreendidas na ótica da cognição (bom ou mau aluno, esforçado ou preguiçoso, etc..) ou na do comportamento (bom ou mau aluno, obediente ou rebelde, disciplinado ou indisciplinado, etc...). A prática escolar, nessa lógica, desconsidera a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos - alunos, professores e funcionários - que dela participam. (DAYRELL, 1999, p.5)

A diferença é ignorada, bem como a formação humana como um todo, em prol de um arremedo de absorção de conteúdos em série, que nem se verifica na realidade. A imensa maioria dos alunos se esforça muito apenas para conseguir seu diploma e então abandonar a formação escolar, mas não acontece uma aprendizagem significativa, e quase tudo que é ensinado se perde com o tempo. Até os poucos que conseguem o sucesso da aprovação em concursos normalmente o fazem por conseguir desempenhar bem a educação bancária que é exigida para tal, mas isso não implica em dizer que de fato o aprendiz alcançou todos os objetivos que possui. Muito pelo contrário, o único objetivo para o qual ele serve, nessa fórmula, é a seleção “meritocrática”, que serve como sustentação do capitalismo. (ZABALA, 1998)

O inchaço do currículo ao longo do tempo se deu principalmente por conta de outro inchaço, o da avaliação. Adequando-se o sistema educacional ao esquema da “meritocracia” e desigualdade, houve um deslocamento da lógica “currículo > ensino >

avaliação” (isto é, o currículo determinando o ensino, que determina a avaliação) para uma lógica “avaliação > currículo > ensino” (e assim a avaliação determina todo o resto). (VEIGA NETO, 2013)

É o que podemos sentir nas escolas e cursos, quando se diz que os conteúdos devem ser estudados porque caem nos concursos. As propagandas das escolas particulares – ou seja, o balcão de negócios da Educação – se baseiam primariamente na ideia de aprovação, e a formação da pessoa humana já quase não é mais mencionada fora dos anos iniciais do ensino. Não é à toa que os principais defensores desse ponto de vista neoliberal quase sempre coincidem com aqueles que perseguem e promovem a desconfiança em relação aos professores.<sup>4</sup>

Isso não deixa de ser lógico: se valorizar o professor implica em valorizar o ensino, e o ensino fica na última ponta da versão da Educação que essas figuras vivem e defendem (avaliação > currículo > ensino), então o que interessa é que os professores sejam meros técnicos reprodutores do que já tiver sido decidido em instâncias superiores (e deslocadas da realidade dos alunos).<sup>5</sup>

Curiosamente, o antigo modelo “currículo > ensino > avaliação” não era de raiz na esquerda política, mas foi estabelecido pelo pensamento liberal clássico, quando a Educação revolucionária francesa, que alegava filiação ao Iluminismo, propôs alcançar a “emancipação humana” por meio da conscientização geral da população quanto aos valores e conhecimentos agregados “da Humanidade” (branca, europeia, masculina e burguesa).

A mudança de pensamento dos liberais clássicos para os neoliberais de hoje, que defendem que avaliação > currículo > ensino, demonstra uma perda de coerência

---

<sup>4</sup> Talvez o caso mais emblemático dessa convergência tenha sido a declaração do ministro da Educação bolsonarista Abraham Weintraub, em favor de que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2020 acontecesse a despeito das dificuldades enfrentadas durante a pandemia de Covid-19. “Em reunião com senadores, Weintraub diz que Enem não foi feito para corrigir injustiças.” Folha de São Paulo, 05/05/2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/em-reuniao-com-senadores-weintraub-diz-que-enem-nao-foi-feito-para-corriger-injusticas.shtml>.

<sup>5</sup> A meu ver, o ENEM funciona atualmente como a maior política de currículo do país, porque centraliza em si a possibilidade de aprovação para as universidades públicas, e até algumas particulares. A necessidade gerada dessa maneira leva a uma influência muito maior do que a de qualquer legislação. Porém, é relevante lembrar que desde os governos federais do Partido dos Trabalhadores, o ENEM já havia tomado essa centralidade e essa dimensão inéditas. Por mais que seja verdade que esse movimento foi, de fato, muito importante para que assuntos como a memória da Ditadura Militar no Brasil ou as culturas africanas e indígenas ganhassem destaque no ensino básico, isso também representa o risco de que políticas de governo alternantes prejudiquem a conformação de uma verdadeira política de Estado. Além disso, mesmo esse fortalecimento do ENEM tendo sido realizado por um governo mais alinhado à esquerda, não se pode negar que implicou na admissão da mesma lógica neoliberal de que “avaliação > currículo > ensino”.

da ideologia capitalista meritocrata ao longo do tempo. Os que a defendem não sustentam mais a necessidade de formar um “novo homem”, mas sim a exclusão como um fim em si mesma; ela não é mais um “acidente de percurso” diante da necessidade de formar lideranças capazes de promover e divulgar Liberdade, Igualdade, Fraternidade, ou qualquer outro valor. Agora a avaliação é sagrada, simplesmente porque demonstra a moralidade de quem “merece” e quem “não merece” e justifica o sistema capitalista tal qual seus defensores estão acostumados a viver. Demonstra o desgaste do capitalismo preocupado apenas com sua reprodução, na fase tardia.

No modelo anterior, “currículo > ensino > avaliação”, o primeiro fator a ser considerado era o projeto político-pedagógico, porque somente após ter sido definido o trabalho que se desejava fazer, ou, em outras palavras, qual a formação as pessoas humanas necessitariam receber da instituição escolar, que o currículo surgia (talvez pudéssemos até mesmo nomear esse modelo como “projeto político-pedagógico > currículo > ensino > avaliação”, para deixar essa posição demarcada). De qualquer forma, a avaliação aparecia na última posição, demonstrando a função instrumental que nunca deveria ter perdido.

A avaliação é um importante instrumento da conformação do currículo e do ensino em função das necessidades das pessoas humanas dos alunos, porém somente quando ele adota uma função diagnóstica, com vistas a permitir o bom andamento do ensino. A “avaliação finalista”, por outro lado, é tida como um fim em si mesma, e ignora qualquer necessidade do aluno. Pelo contrário, o cobre de obrigações (saber isso, saber aquilo, se preparar em função da prova).

Na realidade, a melhor versão da fórmula seria “realidade dos alunos > projeto político-pedagógico > currículo > ensino > avaliação”, para que se ressalte que o currículo não pode ser algo determinado de cima, de maneira geral para todos os estudantes do país, porque diferentes realidades implicam em diferentes objetivos pedagógicos.

Assim, seria de bom tom que os profissionais da base da Educação (como professores, coordenadores e funcionários) se reunissem frequentemente com os alunos e a comunidade no geral, para discutir democraticamente o currículo em escala local, e não centralizada. Ao fazer isso, o currículo acabaria tomando uma dimensão mais emancipatória e transformadora, pois sua maior força de definição seriam as necessidades das pessoas diante de suas vidas.

Projetos que deem à avaliação o papel de objetivo em si mesmo trazem, no fundo ou na superfície, a ideia de despolitizar a Educação. Em vez de ser instrumento de combate da desigualdade, como gostaríamos, acaba servindo para piora-la. Um sistema educacional como esse, que não consegue trabalhar com a diferença, só vai, obviamente, se importar com as metas numéricas educacionais. (ZABALA, 1998)

Certa vez, fui interpelado por um aluno “porque estava cobrando matéria que não foi passada”, e na verdade o aluno só não sabia operar com o conhecimento da matéria que eu tinha explicado, diante de problemas diferentes da sua reprodução direta. Naquele contexto, de um curso preparatório que obrigava os professores a fazerem uma aula completamente expositiva e em pouco tempo de aula, o assunto do dia era o Renascimento Cultural. Quando conversei com ele para tentar entender o que havia acontecido, descobri que o problema foi que eu havia colocado no quadro e usado na exposição oral o termo “valorização da Antiguidade Clássica”, mas o aluno teve dificuldades em fazer uma questão de concurso relacionada ao tema da aula porque, em vez disso, as alternativas falavam em “valorização da cultura greco-romana”.

Esse exemplo demonstra muito bem o tipo de subjetividade que temos produzido, no estado atual da Educação brasileira. Os alunos são formatados no sentido de responder a certas demandas que lhes são feitas, mas não operam de fato com os conhecimentos, travando em situações como essa, em que uma situação-problema apresenta uma forma ou linguagem diferente daquela que eles foram condicionados a esperar.

Até as provas que ainda visam ser diagnósticas, em especial as que servem como pesquisa, como a Prova Brasil, não dão conta de compreender um processo educacional de fato, apenas números frios, que não levam em consideração, por exemplo, se a avaliação foi feita com seriedade pelos alunos.

De nada adianta educarmos para a resposta a uma lista limitada de competências intelectuais. Através de avaliações diagnósticas frequentes e de diversos tipos, precisamos identificar onde o ensino está de fato funcionando. As avaliações nem deveriam parar nos anos de educação inicial: a sociedade deveria avaliar os adultos escolarizados também, para saber quanto do conhecimento foi retido (ou seja, constituiu uma aprendizagem significativa), e quanto daquilo é mobilizado no dia-a-dia (relevância para a vida). Assim evitaríamos o engano que a educação bancária tem trazido, ao avaliar os conhecimentos só na idade escolar,

quando ainda estão parcialmente memorizados.

Outro possível engano é que acreditemos que os alunos que tiveram “uma educação melhor” (ideia em geral associada a estudar num colégio particular de grande porte) necessariamente saibam mais de história do que aquele que não o fizeram. A educação, em muitos desses lugares, nem se destina ao objetivo de fazê-los saber, mas sim de que passem no vestibular ou em outros concursos. O que aprendem é a “jogar um jogo”: empregar determinada linguagem numa escrita de redação, ter a malícia correta em perguntas de múltipla escolha, focar nos conteúdos que “caem mais”.

Piorando a situação, os pressupostos curriculares exigidos em provas de concurso algumas vezes são tão deslocados da realidade dos alunos, que um trabalho consciente de realmente ensinar história se coloca quase que diametralmente oposto ao trabalho que é necessário para fazer com que os alunos sejam aprovados. Como evitar, por exemplo, a “História dos grandes heróis” e a memorização de datas e nomes numa escola focada em aprovar alunos para concursos militares?

Por fim, o discurso meritocrático naturaliza e estimula a hierarquia e competição entre os alunos, gerando um ambiente escolar hostil, em que a aprendizagem encontra várias barreiras psicológicas. Como a tendência do sistema escolar é de moralizar a aprendizagem culpabilizando os alunos que não conseguem alcançá-la, não existe espaço para a dúvida e o crescimento:

“A aprendizagem requer que se passe por uma fase de confusão. E há algo mais incômodo ou mais marcante do que a confusão? Dizer numa sala de aula, *Estou confuso*, é o mesmo que dizer, *Eu sou burro*. Um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos. Mas também de encorajar e dar valor à sua própria confusão.” (SCHÖN, 1995, p.85)

Em meio a tantas problemáticas, pode parecer não haver mais motivos para continuarmos com o sistema escolar. Abraçando alguns desses argumentos, existem pessoas que defendem até mesmo que ele seja finalizado de uma vez por todas, ou substituído por algo novo, que ainda não tenha sido pensado.

Não é necessário nos fecharmos completamente à possibilidade da novidade, mas também não precisamos entrar em um discurso catastrófico, deixando de reconhecer que a escola ainda representa uma importante função de apresentar o mundo para os estudantes.

Como vimos, é por meio da experiência de contato com o *outro* que acontece

no espaço da escola que muitos alunos percebem que suas formas de vida não são as únicas possíveis, escapando do monopólio educacional das famílias sobre si.

Mesmo com todas as pressões que sofrem, muitos professores encontram brechas para trabalhar o potencial do encontro, ainda que raramente se entendam como responsáveis por essa função. Apesar dos pesares, nossa cultura profissional continua mantendo viva a ideia de que somos *educadores*, e não simples palestrantes. Somos hoje os mais interessados em apresentar a diferença aos alunos.

Refletindo sobre nossa profissionalidade, percebendo os pressupostos antiquados que ainda carregamos e renovando nosso compromisso com o ensino, podemos ser mais ativos e conscientes do nosso papel como propositores de uma aliança, verdadeiramente chamando os alunos à luta pela Educação.

### 3. RECUPERANDO O NOSSO PRÓPRIO INTERESSE

“Quem planta tâmaras, não colhe tâmaras”

(Ditado árabe)

Certa vez li na internet que, numa entrevista de emprego, fazer perguntas sobre o lugar de trabalho soa bem.

Supostamente, o candidato que faz isso fica parecendo preparado, seguro, e exigente, e isso gera um gatilho psicológico nos entrevistadores, que ficam buscando sua aprovação em vez de se sentirem na posição de avaliadores.

Na próxima entrevista de emprego após ler isso, lembrei-me da ideia e decidi pô-la à prova, demonstrando que eu também não aceitaria quaisquer condições de trabalho. Pensei em perguntar sobre o projeto político-pedagógico, mas tive quase certeza de que isso soaria intimidador demais, então perguntei: “A escola segue alguma linha filosófica sobre a Educação? Qual seria?”

A entrevistadora pareceu atônita com a pergunta, mas conseguiu responder: “Construtivismo”. E a entrevista seguiu seu rumo.

Aquilo me deixou um pouco pensativo, e fui embora naquele dia sem saber se a estratégia tinha me rendido “pontos” ou não. Mas em algumas outras entrevistas no futuro repeti a mesma pergunta, ou tive coragem para perguntar sobre o projeto político-pedagógico em si.

Em todos esses lugares, a resposta foi a mesma: “Construtivismo”.

Na maioria deles, a pergunta também pareceu surpreender.

E nenhum deles jamais entrou em contato comigo novamente.

Aparentemente, o que li na internet estava errado, e as escolas e os cursos particulares não gostam quando o possível empregado não aceita quaisquer condições de trabalho. Quem diria?

Piaget era biólogo, psicólogo e epistemólogo. Não era filósofo, nem educador. Para ele, entender o processo de aprendizagem era uma questão metodológica. Uma questão sobre *como* o conhecimento se constrói dentro da cabeça do aluno. O foco não era no porquê ou “para quê”, como se espera de uma filosofia da educação. “Construtivismo” não era de forma alguma a resposta que eu esperava na primeira vez em que perguntei sobre isso numa entrevista.

Quando um(a) entrevistador(a) responde isso, fica claro para mim que ele(a) não entendeu corretamente a pergunta, ou que não sabe responder e está tentando evita-la.

Pode ser que, para ele(a), a Educação esteja esvaziada de sentido. Que deva acontecer porque deve acontecer; não importam os motivos. E a partir dessa premissa, o que importa é focar no método psicopedagógico pelo qual poderemos fazê-la acontecer.

Mas em que nível do ser da pessoa ela vai acontecer? Em que direção e sentido?

Estamos educando os alunos para se tornarem o quê?

Como sabemos se essa Educação de fato é boa para o aluno? Ela transforma mesmo sua vida?

Ou estamos repetindo chavões sem nem pensar?

Se a cena tivesse ocorrido apenas uma vez, eu mesmo teria deixado a situação de lado sem concluir nada a mais daquilo. Porém, foram vezes suficientes para que eu conclua que há um padrão, e que aqueles entrevistadores não pensam na Educação da mesma forma que eu. São professores, diretores, e coordenadores que fazem o ensino acontecer todos os dias, mas não sabem responder adequadamente quais reflexões informam seu trabalho, segundo quais valores trabalham. Simplesmente trabalham. E talvez tirem algum conforto da noção vaga de que “a Educação transforma”. Ora, uma Educação como essa transforma mesmo?

Talvez, parte do problema, nesses casos, venha da ausência de preparo e conhecimento; muitos profissionais da Educação não tiveram acesso a uma formação de qualidade, ou então passaram pela sua de forma protocolar, sem que pudesse de fato ser digerida e incorporada em seu modo de trabalho.

Por outro lado, isso também pode nascer de uma lógica questionável que impregna o campo da Educação, em especial escolas particulares. Do pressuposto de que a educação pode e deve ser neutra; que os profissionais envolvidos nela devam ser técnicos, muito bem capacitados, porém focados em administrar um conhecimento que já chega pronto. Não se deve inovar, ou, caso a inovação aconteça, deve se restringir aos aspectos formais. Questionar o que os alunos precisam encontrar na escola não faz sentido, pois o currículo oficial já decidiu tudo (mesmo sem que os alunos fossem consultados!).

Quase todos que trabalham com a Educação, seja de qual posição política forem, defendem que a Educação muda o mundo e que essa é sua “missão”

profissional. Mas talvez as pessoas acreditem que isso é automático, que qualquer formato de Educação tem esse efeito, independentemente de como os sujeitos dessa aprendizagem são inseridos no mundo, da consciência que têm de seu funcionamento e de que valores defenderão com o conhecimento que adquirem.

O discurso já tomou quase completamente a forma de um lugar-comum, de forma que os profissionais que de fato trabalham por um efeito prático na realidade social causam até espanto e desconfiança. Ele é mobilizado como justificativa de instituições de ensino, inclusive nas suas propagandas, e é uma das bases do discurso que coloca os professores como profissionais abnegados e heroicos, naturalizando e romantizando a desvalorização da categoria.

Ele também convive de forma bastante intensa com outro dos maiores lugares-comuns discursivos sobre a Educação: a ideia sensacionalista de um colapso total do sistema de ensino. A conciliação entre as duas ideias a princípio contraditórias costuma vir pela separação entre o ensino particular, que supostamente dá vazão à vocação positiva do ensino, e a rede pública, que seria o maior exemplo de tudo que não dá certo. Isso atende apenas aos interesses das empresas particulares do campo, que passam a ocupar a função conveniente de salvação da Educação, e assim atraem mais clientes.

Mas o mais problemático é que essas ideias desestimulam a ação concreta em função da transformação do ensino. Por que investir esforços ou capitais no ensino público, se seu declínio é irremediável? Por que ousar em qualquer trabalho educacional, se a Educação é transformadora independente de qual forma toma? De certa maneira, parece que é *melhor* não tomar posicionamento nenhum, sob risco de se “entrar em uma discussão político-ideológica” no lugar da reprodução fiel do ensino *em si*.

Diante disso, cabe lembrarmos da icônica frase de Paulo Freire: “Não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma *base ideológica*. A questão é: sua *base ideológica* é inclusiva ou excludente?” (FREIRE, 2011)

Não se pode entrar no discurso dos neoconservadores, que apesar de politizarem e judicializarem com frequência a Educação com a imposição de suas concepções de mundo, acusam os professores de serem “doutrinadores” e corromperem o conhecimento puro. (PASSOS; MENDONÇA, 2021)

Quando se diz que a Educação não é política, adota-se uma opção deliberada pela manutenção da vida como está sendo; aceita-se que os resultados atuais da

Educação não são um problema, e que o jogo pode continuar com as mesmas regras como tem sido jogado. (FREIRE, 2001)

Se o objetivo do ensino que se realiza é preparar os alunos para o mercado de trabalho, ou para as provas de concursos, ou para selecionar os melhores de um ponto de vista meritocrático, trata-se de defender individualismo e competição. Luta por poder dentro da sociedade. Isso não é político?

Ou devemos assumir que ser político não é algo a se julgar, e que o problema real que incomoda essas pessoas é quando a política se volta para o bem-estar coletivo, ao invés do individual? Aí encontramos um outro problema da atualidade, que é a sensação amplamente presente no senso comum de que a política só é reconhecida como tal, ou só é um problema, quando é *de esquerda*.

Essa noção, na prática, faz com que o mal-estar em relação à política só acabe afetando esse lado do espectro político. Torna-se uma barreira limitadora das opções ideológicas. Uma ferramenta de embate político da direita, que fica livre para usar o senso comum em seu favor.

É importante saber que uma boa discussão didática depende de uma boa filosofia da Educação que lhe baseie, e através da qual ficam definidos seus objetivos. Do contrário, surgem as incoerências diante da expectativa da existência de um Projeto Político-pedagógico. Fala-se que ele existe, mas se pratica outra coisa.

E não é à toa que isso é mais comum entre escolas particulares e outros atores políticos defensores da privatização do ensino. O objetivo da abertura de uma empresa é o lucro. Se não é bem aceito que assumam isso, é preciso disfarçar com “missões corporativas” que soem bem. E para que soem bem com a maioria dos possíveis clientes, precisam ser vagas, mobilizar a autoridade de grandes nomes do campo da Educação, como Jean Piaget, David Ausubel ou até Paulo Freire, e recusar posicionamentos políticos, ainda que isso represente uma contradição:

A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Este medo quase sempre resulta de um ‘compromisso’ contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros. Estão comprometidos consigo mesmos, com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem. E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível. O verdadeiro compromisso é a solidariedade. (FREIRE, 1979, p.23)

Conhecimento não é mágica. É uma ferramenta, que pode ser utilizada de forma muito antiética, especialmente se estiver concentrado nas mãos de poucos,

como capital simbólico que tende à sua reprodução.

No atual estado de coisas, a Educação brasileira produz apenas um punhado de indivíduos capacitados para o sucesso profissional e econômico, sem que isso sequer se traduza em uma formação integral ou um caminho para sua felicidade. Para o resto de seus sujeitos, o que marca a carreira escolar são violências simbólicas, condicionamentos, e somente pequenos aprendizados atitudinais esparsos, mais advindos da convivência interpessoal do que das aulas em si.

Não podemos mais aceitar uma escola competitiva e meritocrática, em que os alunos que já entram com algum acúmulo de conhecimentos reconhecidos pela sociedade são percebidos como “melhores alunos” desde os primeiros anos, e daí em diante beneficiados. Nossa atenção deve se voltar sempre aos que apresentam maiores dificuldades, e não com disciplinarização, mas com estratégias reais de superação de suas condições. A ideia de que estão fadados a não alcançar nada em suas vidas, que muitas vezes é o sistema de ensino que semeia, deve ser combatida.

As opções didáticas devem se orientar sempre no sentido de reconhecer a diferença, praticar a inclusão e estimular os estudantes a adotarem o compromisso com a transformação da realidade. A nós, professores, cabe utilizar os espaços possíveis para burlar as vontades administrativas “descompromissadas” que pairam sobre nós.

Enquanto sujeitos socioculturais que somos, tanto quanto os alunos, não somos definidos pela normatização que vem das instâncias superiores, nem pelas estruturas sociais problemáticas que sempre apontamos. Temos as possibilidades de aceitar, recusar, adaptar, ou transgredir inúmeros fatores da cultura escolar, numa base cotidiana. (DAYRELL, 1999)

Trata-se de não sermos hipócritas em relação ao que defendemos, ou traidores de nossa própria esperança, que frequentemente foi a causa da escolha de nossa profissão.

Para haver consciência de que papel político se desempenha com a Educação, é necessário que às múltiplas estratégias e intencionalidades presentes na prática profissional, corresponda uma definição clara de qual é o trabalho que se quer fazer.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) aponta a formação integral do ser humano como um objetivo central, mas muitas vezes esse objetivo se perde no decorrer dos trabalhos, por uma falta de organização, transparência ou esforço. O preparo para as avaliações finalistas e a competição nos vestibulares e concursos

normalmente é o principal fator de “distração”. Na História, isso converge em uma enxurrada de nomes, datas e definições estanques de conceitos, que impede que tantas habilidades, que não a memorização, sejam trabalhadas em sala.

Parte do esforço para deixar claras as intenções políticas envolvidas nas escolhas curriculares está em conhecer as possibilidades do conteúdo escolar, e assim “pôr sobre o papel o que se tem denominado currículo oculto, quer dizer, aquelas aprendizagens que se realizam na escola, mas que nunca apareceram de forma explícita nos planos de ensino” (ZABALA, 1998, p.30).

Em “A Prática Educativa” (1998), Antoni Zabala expõe uma tipificação possível para os conteúdos: dividem-se entre conteúdos conceituais (“o que se precisa saber”), procedimentais (“o que se precisa saber fazer”) e atitudinais (“o que se precisa ser”).

Por meio dessa tipificação, fica ainda mais evidente a preferência que os conteúdos conceituais, especialmente fatos e conceitos, têm recebido historicamente, no ensino reprodutor, e como isso prejudica uma educação integral. Até mesmo entre leitores de Paulo Freire e outros supostos progressistas, a incorporação dos conteúdos atitudinais fica abandonada diante das pressões curriculares de “dar a matéria”. Parece mais cômodo para os professores aceitarem as pressões e embarcarem nessa escolha pedagógica problemática; porém, quando o fazem, é nítido o descontentamento entre o alunato.

Fora o desinteresse discente que isso promove, também não há um desenvolver saudável da própria profissionalidade do professor. A sensação que têm muitas vezes é de um incômodo, como se as funções que se desempenha não fossem importantes. Os alunos ou responsáveis podem questionar porque é necessária tanta formação profissional para, na sala, simplesmente acompanhar um livro-texto ou algo similar. Mesmo que não questionem, algumas vezes o próprio professor o fará.

Essa lógica é constantemente reproduzida conforme os próprios professores aceitam sua posição nesse funcionamento inadequado do sistema escolar, então cedem às pressões e seguem mantendo as aulas conteudistas. E não podemos dizer que seja somente uma questão externa; existem muitos professores que acreditam, eles mesmos, nos preconceitos sobre a profissão. Desconsideram a importância do estudo sobre Educação em sua formação, privilegiando os saberes da ciência histórica, e trabalham diariamente sem dar vazão à enorme potência que existe em aulas pensadas, criativas e envolventes.

Minha experiência em sala de aula e meus contatos com colegas de profissão

me levam à percepção de que os professores estão sempre reclamando tanto das questões estruturais que não têm como resolver facilmente quanto de questões específicas dos alunos, que é possível resolver ou contornar.

Mesmo as dificuldades que poderiam, com alguma atenção, ser resolvidas muitas vezes não o são, porque falta tempo (ou remuneração por tempo) de planejamento para endereçar essas questões, e as soluções tentadas acabam sendo improvisadas. As aulas, em maioria, partem de uma matéria no quadro ou no livro, que se dá na forma “bruta” de uma narrativa tradicional, exposta pelo professor para recebimento do aluno.

Temos discutido, unindo nossa voz a inúmeras contribuições da Pedagogia e do Ensino de História, que essas aulas não são desejáveis, porque são maçantes para alunos e professores, não aproveitam os conhecimentos prévios dos alunos, não os permitem tomar uma posição ativa, entre outros problemas. Elas geram desinteresse, ressentimento quanto ao espaço da escola, e a percepção generalizada dos alunos de que seus esforços em sala não têm sentido.

São muitos os textos, dentro da nossa área, que contam exemplos de projetos que foram aplicados com sucesso por determinado professor ou determinada equipe em determinado colégio, e que parecem promissores para adaptação e aplicação em outras realidades. Esses trabalhos são muito importantes, porque aguçam a vontade dos outros professores de fazerem alguma intervenção parecida, e ajudam a enxergar caminhos de longo prazo para melhorar nossas realidades. Quando devidamente aplicados, alcançam resultados interessantíssimos.

Por outro lado, a maioria das vezes que presencio a discussão desse tipo de texto entre meus colegas de trabalho, de Especialização e de Mestrado, os comentários mais comuns são aqueles que admitem que os projetos são positivos, mas não veem possibilidade de sua aplicação na própria realidade. Mesmo entre professores conscientes de sua função reflexiva, buscando aprimoramento profissional, está sempre presente esse mal-estar, mesmo que não seja falado. Sempre parece faltar liberdade de cátedra, envolvimento ou base de conhecimento dos alunos, tempo de planejamento, estrutura física, etc.

Os professores não são os culpados por essa situação, mas também acabam sofrendo com ela, porque se sentem agoniados em não conseguir colocar em prática seu desejo de aulas mais dinâmicas, encantadoras e transformadoras. Quase nenhum professor de História apontaria as aulas tradicionais como exemplo de aula perfeita,

mas é a elas que acabam recorrendo, porque é mais fácil, ou assim parece.

É preciso qualificar um pouco mais o que nos leva a trabalhar dessa forma, quando isso nem representa as nossas vontades, de fato.

### **3.1. Algumas permanências**

Em primeiro lugar, pode parecer óbvio de se mencionar a essa altura da discussão, mas existe uma permanência da visão iluminista de Educação em nossas próprias subjetividades. Não agimos como agimos apenas como resposta à pressão externa, mas também pela própria segurança que isso nos acarreta.

Não somos vigiados o tempo todo; deixar de tratar em alguns conteúdos factuais de menor importância, por exemplo, para poder empregar aquele tempo em uma atividade de investigação através de fontes primárias, raramente será uma atitude questionada por qualquer aluno. E as instâncias superiores da burocracia das escolas dificilmente tomam ciência do que se passou em sala de aula a cada dia. O que nos impede de praticar essa desobediência vez por outra é a nossa própria autocensura, conforme sentimos que falhamos de alguma forma se deixamos de cumprir essa cobrança internalizada por “passar a matéria”.

Também em relação à exigência que se faz de memorização, não haverá, na maioria dos casos, nenhum prejuízo em realizar uma avaliação deliberadamente fácil, com vistas a propiciar autoestima nos alunos, ou focada em cobrar atitudes e procedimentos no lugar de conhecimentos factuais ou conceituais como é de praxe. É apenas a nossa sensação de que uma avaliação como essa não cumpriu com seu dever que nos impede. Tememos ser percebidos como professores “moles”, “falcatruas”, “mamata”, ou então só perder o respeito e a colaboração dos alunos conforme eles deixem de temer as notas nas avaliações. Mas queremos despertar interesse verdadeiro, ou usar o medo como ferramenta? Que tipo de subjetividades isso nos ajuda a moldar?

Antes de tudo, devemos perceber que os pressupostos do evolucionismo e do dualismo estão infiltrados em nossas subjetividades, e funcionando como uma espécie de “atalho epistemológico” automático, que nos atrapalha a pensar a diferença (PEREIRA; TORELLY, 2020). Nós ainda entendemos a Educação como um processo mais ou menos linear em que o ser humano passa do comando pelo corpo,

sentimento e instinto para o governo da razão. Exigimos o conter das paixões (inclusive da curiosidade e da empolgação) e moralizamos as dificuldades dos jovens em se enquadrar nesse condicionamento, tratando como defeitos de sua índole ou cognição.

Numa aprendizagem crítica, voltada para a construção do *pensar certo*, entende-se que a curiosidade e a empolgação não devem ser contidas, apenas direcionadas, “rigorizadas”, mas continuando a guiar o aprendizado. É somente na liberdade que é possível haver diálogo, e o diálogo é essencial para que possa haver o surgimento da ética. O professor autoritário, portanto, transgride a ética. “Não forma, domestica.” (FREIRE, 1996, p.24)

Se o estado de desconhecimento é o que permite que haja aprendizado, não pode haver arrogância nem intolerância da parte do professor que se entenda como obra acabada, lidando com alunos incapazes de alcançar o mesmo estágio. É preciso olhar para essas situações com esperança, pois sem ela não há busca, e sem busca não se aprende. (FREIRE, 1996)

A esperança é contagiante; quando o professor, que é uma autoridade, encara o aluno sem qualquer esperança em seu próprio olhar, estimula gravemente que essa esperança morra também no aluno. Em um mundo em que os motivos para a desesperança são tantos, e tão veiculados, isso tem grande impacto sobre as mentes dos jovens.

Devemos nos colocar sempre na contramão do fatalismo que é inspirado pela sociedade, mobilizando o que quer que se perceba, através da observação e reflexão-na-ação, que faz sentido para cada um deles. Como não se pode impor sentido, nos cabe fomentar, e não julgar.

“Sem um sentido, a aprendizagem não tem finalidade. Sem finalidade, as escolas são casas de detenção, não de estudo.” (POSTMAN, 2002, p.15). Como muitos alunos chegam até nós em um estado depressivo ou desestimulado, talvez sem saber ou sem se permitir dizer quais são seus valores, então é preciso que os professores estejam conscientes de todos os sentidos que se é possível atribuir às suas aulas.

Uma vez que muitos sentidos foram atribuídos à disciplina histórica ao longo do tempo, é interessante discuti-los para avaliar quais ainda nos cabem. É notável que a disciplina nasceu, em sua forma ocidental, na Grécia antiga, com as funções de memorizar os feitos humanos e servir de exemplo para as ações futuras. A famosa

história “mestra da vida” era destinada a ensinar os futuros líderes das elites dirigentes a conduzir os reinos em tempos difíceis (dimensão política), através de uma educação dos valores e comportamentos (dimensão moral). (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p.22)

A partir do século XIX, com Leopold von Ranke e a escola metódica alemã, ela começou a integrar um saber universitário, aspirando à profissionalização e cientificidade. Servia aos interesses do Estado, que queria preparar as subjetividades das pessoas para a defesa da nação, e ao imperialismo que queria *civilizar* em nome do progresso. Continuou visando educar e moralizar, porém agora a todos os sujeitos. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p.23-25)

No século XX, a Escola dos Annales e o marxismo criticaram essa história cientificista, em grande parte pelo reconhecimento dos horrores aos quais o ideal de progresso europeu levou. Acolheram contribuições de outras áreas do conhecimento e amplificaram as fontes que se poderia usar na historiografia. Para que a história pudesse manter seu prestígio, foi preciso que discutissem novos objetivos para além da ideologia nacionalista. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p.25-27)

O pensamento teórico dessa época se impôs de forma muito duradoura, e mesmo atualmente, na chamada pós-Modernidade, os horrores históricos e os questionamentos continuam acontecendo. Dessa forma, a pergunta persiste: Por que pesquisar e ensinar história?

Hoje não se pressupõe mais a existência de um sentido teleológico no processo histórico. É possível listar as utilidades da disciplina, mas as respostas para essa pergunta serão sempre provisórias, da mesma forma que cada ser humano a experiencia de sua própria maneira, e a historiografia sempre mudou os sentidos que lhe atribuía.

Mesmo assim, não deixa de chamar atenção que a história sempre teve associada a ela algum tipo de esforço educacional, com implicações políticas. Podemos nos sentir justificados por isso, como professores, e reconhecer que ela cria “o artefato mais complexo e importante da vida social: o próprio ser do humano, a subjetividade dos homens”. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p.31)

Encarar nossa profissionalidade com toda essa potência é reviver o encantamento em nós mesmos e num mundo que pode vir a nascer. É condição *sine qua non* para inspirarmos um significado semelhante nos nossos alunos. E, se

falamos em pulsão de vida, faz sentido pensarmos também no papel da história diante da morte:

Assim como a visita à necrópole é acto memorial de *re-presentificação* – suscitado a partir de “sinais” que referenciam um ‘objecto ausente’ –, também a escrita (e a leitura) da história se constrói a partir de *traços* e de *re-presentações* que visam situar, na ordem do tempo, algo que se sabe ter existido, mas que já não existe. (CATROGA, 2001, p.41-42)

A história cumpre funções semelhantes aos túmulos e ritos funerários. Da mesma forma que esses servem para negociar com a mortalidade e esconder a corrupção do tempo, aquela também fala sobre o passado para dar-lhe um lugar de destaque na memória. Pacifica os ocorridos terríveis, conferindo sentidos que nos facilitam conviver com eles, da mesma forma como precisamos conviver com a morte. (CATROGA, 2001, p.43-44)

A construção de narrativa é essencial para que haja sentidos inteligíveis. Os limites da recordação e do registro implicam na necessidade de escolhas sobre o que se quer salvaguardar, e o apelo do discurso depende da forma pela qual se organizem essas informações.

Assim, a historiografia também produz e legitima memórias e tradições. De fato, chegou a conceder credibilidade cientificista a mitos nacionais e racialistas, e sua institucionalização se relaciona à função instrumental que desempenhou na conformação de uma memória coletiva conveniente aos interesses dos Estados nacionais europeus. (CATROGA, 2001, p.50)

Sabendo dos riscos da acriticidade, hoje entendemos que não cabe cultuar as memórias como sagradas. Pelo contrário, compreendemos que vivemos entre memória e esquecimento, sempre optando sobre o que queremos fazer lembrar e o que se pode ou deve esquecer. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012)

Dessa forma, o historiador e o professor de história guardam uma estranha semelhança ao poder soberano que Achille Mbembe descreve, ao falar da “necropolítica” (MBEMBE, 2016). Decidimos sobre a morte e vida da memória dos sujeitos históricos. E mesmo se tratando de morte simbólica, a conformação de imaginário que isso acarreta pode trazer consequências palpáveis, normalizando ou pondo em xeque a normalidade das mortes físicas. Se não desejamos contribuir com o biopoder assassino do Estado moderno, é preciso um posicionamento ético firme quanto à história que imaginamos e fazemos imaginar.

A história [historiografia] contemporânea não mais pressupõe a existência de um sentido imanente, de uma teleologia inscrita no próprio processo histórico. Sabemos hoje que a história terá os sentidos que nela colocarmos. Se a vivência, se a experiência da historicidade, da temporalidade, só pode ser individual, os sentidos que atuam na história também partem dos indivíduos, mas tornam-se coletivos, transcendem a esfera da individualidade ao se encontrarem, se conflitarem, se articularem, se associarem, coexistirem na vida em sociedade (ALBUQUERQUE JÚNIOR 2012, p.36)

Pois estendamos a experiência de liberdade que é propiciada pelo olhar por sobre a História para que possamos acreditar nas possibilidades de viver dentro da História. Somente assim, pelo exemplo, estaremos educando para a transgressão e a transformação.

### **3.2. Professor-reflexivo ou professor cansado?**

Um dos maiores lugares-comuns da discussão sobre a Educação no Brasil está em apontar que os professores são profissionais mal pagos, que trabalham horas demais e que são desvalorizados pelos estudantes, pela comunidade escolar, e pela sociedade como um todo. Isso tudo é verdadeiro em muitos casos, é claro, mas não podemos nos contentar com uma análise tão rasteira e deixa de aprofundar a questão.

Antes de mais nada, reconheçamos que a categoria é muito afetada, também, pela falta de remuneração por tempo de planejamento de aulas, pela obrigação de seguir currículos e/ou materiais problemáticos, por um acúmulo de funções que deveriam ser de outros profissionais, como psicólogos e inspetores, entre tantos outros problemas.

Professores costumam ter que acumular horas demais de trabalho para conseguir compor uma remuneração suficiente para suas necessidades, e na maioria dos casos os tempos de aula necessários para isso não estão disponíveis em uma mesma escola. Dessa forma, são obrigados a realizar vários deslocamentos, se adaptar a diferentes realidades de trabalho, e ainda fazer grandes esforços para encaixar os tempos na rotina.

Por fim, essas questões antigas são acrescidas de um contexto político em que há uma construção do professor como inimigo, com fins de manipulação dos afetos para ocultar uma agenda de remoção de direitos básicos, como acesso à saúde, educação e moradia. As ações jurídicas desses movimentos neoconservadores no geral não conseguem ser efetivadas devido à sua inconstitucionalidade, mas na

prática estão valendo em muitas escolas, conforme se estabelece um clima persecutório sobre os docentes. Dessa forma, muitos praticam a autocensura pedagógica, evitando trabalhar algumas temáticas ou simplesmente emitir opiniões pessoais, por medo de processos judiciais e linchamento virtual (PASSOS; MENDONÇA, 2021)

Em suma, não se pode dizer que os fatores que levam os professores a se sentirem desestimulados não sejam justos. Mas também é crucial perceber que quase nenhum desses problemas é de autoria ou responsabilidade dos estudantes. Ao contrário, eles também são vítimas diretas ou indiretas, e aliados em potencial no seu enfrentamento.

A nossa desesperança também nasce, em parte, da falta de sugestões práticas. Muitas das inovações no campo não são difundidas entre os pares, e muito do conhecimento que o professor consegue acessar vêm na forma de textos teóricos, mais questionadores do que práticos. Trazem mais perguntas do que respostas, e isso é suficiente para que muitos professores percam o ânimo para tentar. Quando apresentados a novidades metodológicas e opções didáticas, muitos docentes respondem que aquilo “parece ótimo, mas não é possível de se fazer na minha realidade.”

A pesquisa sobre a Educação precisa trazer exemplos mais práticos, pensados para realidades desafiadoras, e não para escolas-modelo. É preciso haver mais estratégias para lidar com contextos violentos, alunos desafiadores, falta de referências positivas, etc.

Até as formas de burlar as vigilâncias burocráticas e perseguições políticas deveriam ser, também, compartilhadas dentro da comunidade escolar. Aliás, principalmente elas, porque fazem parte de um posicionamento político em favor da liberdade de cátedra. Se tantas vezes assumimos esse compromisso retoricamente, por que a produção intelectual do campo ainda está tão pouco avançada no sentido desse enfrentamento?

E nos momentos de dia-a-dia, trabalhando-se em equipe nas escolas, será que estamos de fato cooperando, ou a lógica do individualismo e da competição fica à frente? Percebendo-nos de forma mais coletiva, poderíamos compartilhar estratégias de desobediência epistêmica, ou simples ideias de atividades de qualidade. Esse hábito poderia tornar-se um princípio de lutas estruturais, e afetar até o senso comum do que a Educação pode fazer.

Sabemos que a Educação meritocrática tem a necessidade de que o professor seja visto meramente como um técnico que aplica métodos prontos, repassando um conhecimento também pronto, quase como um profissional auxiliar dos pesquisadores. Isso se reproduz ano após ano porque atende aos interesses do capital; não há nenhum sinal de que virá de instâncias superiores um reconhecimento maior da fulcralidade do papel que os professores podem desempenhar. Portanto, somente os próprios educadores são capazes de fazer valer sua potência, tanto pela luta burocrática e política em favor de seus direitos e necessidades, quanto pelo próprio exercício da profissão com consciência de si.

A Educação vem sendo realizada, de uma forma ou outra, desde bem antes de adquirir a forma como a conhecemos, com esse papel central do professor (ROLDÃO, 2007). Mesmo na atualidade, em que o professor é central na formação dos seus alunos, seu trabalho ainda convive, ou até compete, com a formação realizada pela família, pelos círculos religiosos, pela mídia, entre outros. Talvez esse fator faça com que a opinião pública tenha uma opinião desfavorável sobre os professores, como se qualquer pessoa conseguisse desempenhar adequadamente essa função.

Mas isso só faria sentido se considerássemos que qualquer aula basta, que uma aula regida por um professor bem formado ou por uma pessoa qualquer seriam equivalentes. Porém, pensar assim é ignorar inúmeros fatores que estão presentes numa sala de aula. Desde o uso do espaço até as escolhas de palavras, passando pela leitura dos estados emocionais dos alunos, os debates específicos das disciplinas: tudo isso é manuseado na docência, de forma que o olhar do profissional precisa estar treinado para considerar os fatores e pesá-los.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) sustentam que ao conduzir uma aula, são necessários aos professores saberes de várias naturezas: (1) das disciplinas ensinadas (discussões acadêmicas do campo); (2) curriculares (conteúdos); (3) profissionais (provenientes de ciências da Educação e pedagogia); e (4) da experiência (que tiveram como professores e como alunos). Essa tipificação serve para valorizar a profissionalidade docente, ao ressaltar como é intrincada, mas também para visibilizar as hierarquizações concebidas pela sociedade e pela própria classe profissional.

Os saberes das disciplinas costumam ser considerados como os de maior importância, e os da experiência são os mais desvalorizados. Mas paradoxalmente, são esses últimos que compõem majoritariamente a nossa identidade profissional,

quando pensada separadamente do trabalho de pesquisa. Dessa forma, os próprios professores têm reproduzido o discurso de que fazem menos que os pesquisadores das suas disciplinas. (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991)

São muitos os fatores a se considerar na construção de uma boa aula, e muitos são invisíveis para um observador desavisado, ou lhes parecem aleatórios, fora da esfera de influência de quem ensina (como, por exemplo, o interesse dos alunos). Sem a devida formação, poder-se-ia ignorar todos esses fatores, e é para identificá-los e que um professor se forma. São esses vários saberes que o profissional docente precisa mobilizar em sala. Deles nasce a especificidade da profissão e a necessidade de manter a centralidade do professor no ensino.

O ponto é que os professores precisam se reconhecer como sabedores de tudo isso, e atribuir a mesma importância para todos esses saberes. Enquanto a hipervalorização dos saberes curriculares e disciplinares continuar sendo reproduzida por nossa própria classe profissional, continuaremos reforçando a lógica que nos torna menos que os pesquisadores da disciplina. Se nem nós desconstruirmos essa ideia, como poderemos esperar que os cursos de graduação em História superem a lógica das matérias de Educação como apêndice? Ou que os processos seletivos de empregos de professor deixem de cobrar meramente conteúdo das disciplinas?

Maria do Céu Roldão (2007) também realizou a sua própria divisão, visando sobretudo caracterizar o que gera a especificidade da função docente. Diferentemente dos autores anteriores, ela não listou saberes como itens necessários ao professor, mas sim características que o conjunto dos saberes do professor possuem. São elas: (1) a natureza compósita, ou seja, perpetuamente agregadora e transformativa, incorporadora dos diversos conhecimentos que possui; (2) Ser revestido de capacidade analítica, ou seja, ser sempre refletido, não bastando uma prática rotineira acomodada, nem meramente criativa sem reflexão; (3) a natureza mobilizadora e interrogativa; (4) a capacidade de meta-análise, ou seja, necessidade de um distanciamento e autocrítica, utilizando os conhecimentos formais; e (5) a comunicabilidade e circulação.

Por fim, a perspectiva de Flávia Caimi (2006) para os saberes docentes é a de que são necessários ao professor: (1) os conteúdos específicos da disciplina (no caso da História, conhecimento histórico e procedimentos de pesquisa histórica); (2) o conhecimento pedagógico (que se utiliza na transposição didática); (3) o conhecimento sobre os interlocutores em sala (em um sentido amplo); (4) as

estratégias de aula (formas de produção e expressão de conhecimento); e (5) o conhecimento sobre desenvolvimento cognitivo e aprendizagem advindos de Sociologia, Psicologia e Antropologia.

A meu ver, essa é a lista mais completa, mas como a própria autora ressalta, também fica a impressão de que os anos iniciais de formação profissional são insuficientes para aprender e absorver tudo isso. Daí se reforça a importância de uma formação continuada, inclusive na forma da profissionalidade reflexiva. (CAIMI, 2006)

Pensando assim, percebemos que a principal mudança necessária para que as aulas de história façam maior efeito é de cunho estrutural: os professores necessitam de tempo disponível para que possam dialogar com os pares e com os alunos, entrar em contato com pesquisas em relação ao ensino, e desenvolver novas abordagens para suas aulas. A pauta da garantia do tempo remunerado de planejamento para todos os professores deve se tornar uma das principais reivindicações da categoria, a ser auxiliada também pelo aumento das remunerações (de forma que os professores não precisem acumular horas e lugares de trabalho como atualmente costumam fazer).

Isso não implica em dizer que não podemos começar a realizar mudanças já no agora, nem que as decisões externas sejam tudo que importa, retirando nossa responsabilidade por qualquer atitude além das reivindicações trabalhistas. Pelo contrário, se os tempos de planejamento fossem garantidos sem que houvesse também a adoção de uma postura profissional reflexiva pelos professores, se tornariam apenas “tempos vagos”, “de descanso” ou “de sociabilização”. Essa situação não seria de todo mal, pois beneficiaria a saúde física e mental dos professores, mas não acarretaria na melhoria do ensino que preconizamos.

Para superar a inferiorização do professor, também cabe discutir o conceito de transposição didática. Concebido por Michel Verret e popularizado por Yves Chevallard, o termo trata do processo de transformação pelo qual os saberes acadêmicos passam até o final da aprendizagem (se tornando, consecutivamente, “saber a ensinar”, “saber ensinado” e “saber aprendido”). É sobretudo um conceito utilizado para discutir a relação que o professor desenvolve com o saber acadêmico, mas a transposição não é feita única e exclusivamente pela figura do professor. (MONTEIRO, 2007)

Muito se discutiu sobre esse tema, e Chevallard chegou a ser criticado por outros autores por dar um papel principal ou primeiro para o saber acadêmico. Porém,

ele reconhece a necessidade de recontextualização e transformação desse saber no contexto escolar, em função de uma “razão didática”, e essa já é uma grande contribuição. Pode-se, a partir daí, argumentar, como faz Ana Maria Monteiro, que não é um prejuízo que o saber escolar se torne diferente do acadêmico. Fora que, para Chevallard, o conhecimento acadêmico também dependeria de certa forma do saber escolar. Analisando o conhecimento ensinado/aprendido que o conhecimento acadêmico estaria sempre se autocorrigindo e ficando mais válido ou pertinente. (MONTEIRO, 2007)

Mas é a própria Monteiro quem aponta que aceitar as ideias de Chevallard sem aprofundar a hierarquização saber acadêmico-saber escolar é um desafio. Ela responde a esse desafio com a ideia de práticas sociais de referência, ou seja, as atividades sociais diversas que compõem a experiência empírica que referencia o ensino (vivência, produção, atividades domésticas, etc., que são ajudadas pelo ensino de alguma forma, e, portanto, lhe fornecem uma justificativa e informam suas necessidades, sem que se dependa do saber acadêmico). Práticas sociais de referência, saber acadêmico e saber a ensinar influenciam e legitimam todos uns aos outros. Isso tornaria a ideia de “mediação didática” mais adequada, pois o termo, num sentido dialógico, dá a dimensão de como as relações entre esses três polos são complexas, plurilaterais e não imediatas. (MONTEIRO, 2007)

Outro importante caminho para desconstruir essa hierarquização estaria numa maior institucionalização dos campos de ensino específico de disciplinas. Devido à natureza dos saberes que o ensino de história mobiliza, também é imperativo construir na Academia esse lugar de fronteira e intercessão entre os campos da pedagogia e da história acadêmica. (MONTEIRO; PENNA, 2011)

A partir de uma formação pensada segundo esses moldes, os docentes talvez possam, finalmente, se constituir efetivamente enquanto classe profissional, com uma identidade própria e assenhorando-se de suas práticas. Reconhecer a fronteira que o ensino de história ocupa implica em reconhecer a especificidade do trabalho do professor, desmontando a hierarquia que coloca os saberes acadêmicos acima dos saberes escolares. Todas as discussões que temos feito aqui e na literatura sobre o campo poderiam ser realizadas com um maior escopo de legitimidade.

Isso se complica em parte porque, no Brasil, as universidades só se firmaram efetivamente por volta dos anos 80, com a redemocratização do país, e o processo ainda foi realizado por meio da lógica academicista de produção acelerada, muitas

vezes (e especialmente nos cursos mais politicamente conservadores) produzindo pesquisa segundo interesses de mercado. As outras atividades que deveriam existir na Academia e que lhe conferem legitimidade social – ensino e extensão – ficaram totalmente em segundo plano. Aprofundou-se a percepção do ensino enquanto mera aplicação dos conhecimentos científicos.

Essa visão fabril dos saberes busca somente “o novo”, que cabe ao campo acadêmico, enquanto à escola caberia reproduzir esses saberes, os tornando “menos novos” (e daí menos importantes). O discurso é extremamente perceptível, por exemplo, nos cursos de formação dupla em História e na disparidade que neles se identifica entre a importância dada a bacharelado e licenciatura. É uma disparidade fortemente internalizada. Porém

não se pode esquecer que a produção de novos conhecimentos é apenas uma das dimensões dos saberes e da atividade erudita ou científica. Ela pressupõe, sempre e logicamente, um processo de formação nos conhecimentos já existentes: o novo surge e pode surgir do antigo exatamente porque o antigo é constantemente reatualizado através dos processos de aprendizagem. Formação nos saberes e produção dos saberes constituem, em consequência, dois pólos complementares e inseparáveis. (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991, p.218)

Lembrar do quanto é impossível apartar a produção científica do saber escolar que lhe ajuda a se constituir ajuda a desmontar a narrativa de maior importância da pesquisa. De uma forma similar ao que tenho proposto em relação à necessidade de se estabelecer uma aliança entre professores de história e seus alunos, também acredito que os historiadores deveriam se inserir nessa aliança, pois a valorização da disciplina é relevante para todos esses grupos. Isso nunca poderá se dar adequadamente, porém, se continuar a haver uma hierarquização entre eles:

é paradoxal verificar como persiste, nos meios acadêmicos, a concepção de que, para ensinar História, basta a apropriação, nos cursos de formação, pelo futuro professor, dos conhecimentos históricos produzidos e sistematizados pela historiografia e pela pesquisa histórica, negligenciando-se a preocupação com estudos sobre a aprendizagem, ou seja, com a construção das noções e dos conceitos no pensamento da criança ou do jovem. (CAIMI, 2006, p.21)

É certo que são muitos os problemas com os quais nos deparamos: Nossa discussão vem reiterando, sob vários ângulos, o quanto o trabalho do professor é essencial, e paradoxalmente, desvalorizado. É importante reconhecer que esses problemas existem, porém meramente apontá-los, além de ser uma obviedade, não

nos ajuda. Lembremos que o futuro ainda se encontra em aberto e recusemos o fatalismo.

É possível enfrenta-los, desde que haja organização da classe profissional e um entendimento real da conjuntura da Educação e da sociedade. O professor conhece o seu trabalho melhor do que qualquer um, e não deve se furtar a empregar estrategicamente esse conhecimento, nas aulas e na política institucional que se torna cada vez menos acolhedora. Mesmo quando isso representar atritos.

Em especial diante dos alunos, que devem ser o centro dos nossos esforços, o caminho é confiar na formação que se recebeu e demonstrar porque se tem a autoridade que se tem. Quanto mais nós professores nos tornarmos e nos mostrarmos donos efetivos dos nossos próprios conhecimentos, quanto mais soubermos utilizá-los, apropriá-los, e estivermos seguros de nós mesmos, mais saberemos contornar as desconfianças e os ataques, construir nossas resistências e nossa trocas. E quem ganha com isso não somos somente nós, mas a sociedade inteira.

### **3.3. A dualidade da cultura profissional**

Refletir sobre a cultura profissional de professores, sobretudo de história, que são reconhecidamente alguns dos mais politizados, é reconhecer uma dualidade que é difícil de explicar: se, por um lado, há um forte reconhecimento do papel transformador da Educação, por outro lado também há múltiplas heranças de pensamentos ultrapassados, e um grande desestímulo ao enfrentamento da dura realidade que enfrentamos em nosso cotidiano.

Ao mesmo tempo em que mantemos vivo o desejo de transformar a realidade social, há um certo comodismo que nos faz sempre culpar a institucionalidade e o contexto, como se não fôssemos sujeitos socioculturais capazes de adaptações e transgressões (DAYRELL, 1999). Algumas vezes, a diferença entre os dois extremos são alguns anos de carreira e a frustração acumulada ao longo desse tempo. Em outras, essa incoerência convive dentro de uma mesma subjetividade, influenciada pelo fatalismo do senso comum, mas não totalmente derrotada.

Quase todo professor sente que seu trabalho não dá tão certo quanto desejaria, que os alunos se aplicam menos do que deveriam, e que o sistema de ensino não lhe dá possibilidades de ousar o suficiente. Nos sentimos agoniados porque desejamos

alcançar uma transformação que talvez não seja possível naquele momento, ou que não será jamais alcançada de forma individual.

Ainda assim, os professores afetam seus alunos de formas profundas. Aqueles que encararam o desafio de marcar as vidas de seus alunos continuam sendo referenciados por uma multidão de pessoas como figuras que tiveram extrema importância na sua formação moral; como o motivo de suas escolhas profissionais; ou simplesmente como “a única pessoa que estava disposta a ouvir”.

Por mais que o contexto educacional falhe diariamente com grande parte dos estudantes, precisamos reconhecer que muitas vezes os professores são a última reserva de fabricação de sentido que faz com que o ensino ainda tenha alguma legitimidade, nas suas instâncias mais empobrecidas.

Talvez, a maior dificuldade da profissão resida no fato de que muito do que construímos é invisível. Nosso trabalho pode estar alcançando resultados que não enxergamos, porque só virão a se tornar maduros com o tempo. Como no ditado que encabeça esse capítulo, encontraremos maior paz se reconhecermos que algumas das maiores iguarias que o mundo tem a oferecer precisam ser generosamente semeadas por alguém que não irá se beneficiar daquilo.

É preciso acreditar na nossa profissionalidade e na liberdade que permite a construção dialógica de uma nova realidade. Estabeleçamos processos saudáveis, inspirados por valores sólidos e a consciência das potencialidades da Educação, e nos permitamos confiar no seu funcionamento, sem exigir resultados específicos. Se queremos ensinar, aprendamos a dar voz e razão aos alunos.

Algumas vezes, o desconforto existe porque estamos buscando o impossível.

Cabe diferenciar esperança e expectativa. Ao contrário do que poderia parecer numa primeira análise, trata-se de duas coisas muito diferentes.

Esperança é acreditar nos valores, nas pessoas, no nosso trabalho e no processo que envolve tudo isso, sem saber exatamente onde aquilo nos levará. Expectativa é já possuir uma ideia fechada de onde aquilo levará e não acreditar suficientemente nos valores, pessoas e trabalho, de forma que se tenta controlar o processo, e ele acaba invariavelmente dando errado em algum nível. Acontece que valores, pessoas e trabalho só manifestam todo seu potencial em um contexto de liberdade.

Hoje, nos vemos diante de censuras de variados tipos, desconfiança em relação aos professores e dificuldade das pessoas em serem desafiadas com opiniões

e evidências em contrário daquilo em que acreditam. Principalmente nessa realidade, saber calcular qual é o primeiro passo que podemos dar é muito mais estratégico. Algumas vezes, menos é mais.

Trazendo um exemplo prático: os que desejam a emancipação de toda a humanidade sabem o quando é dolorido ouvir um aluno negro defender que “bandido bom é bandido morto” em sala. Nosso primeiro impulso é discutir ou dar um sermão, para de alguma forma convencê-lo de que dizendo algo do tipo, está ajudando a legitimar e reforçando a violência que ele mesmo corre o risco de sofrer, da parte do Estado polialesco sob o qual vivemos. No entanto, qual é o resultado de um confronto como esse? Um tempo de aula, ou até menos que isso, é suficiente para fazê-lo abrir a mente para escutar uma opinião diversa, e depois ainda discutir toda a complexidade da questão com ele, com todo o tempo e esforço argumentativo que isso encerra? Achamos mesmo que vamos conseguir falar de violência policial, racismo, direitos humanos, policiamento inteligente, desigualdade social, justiça, etc., e o aluno irá acompanhar toda essa discussão mesmo contra sua vontade? São sutilezas demais envolvidas; esperar-se-ia que o aluno fosse pensando em todas esses assuntos aos poucos, da mesma forma que nós provavelmente fizemos, se somos contra essa fala do aluno.

Na maioria das turmas, esse tipo de situação acaba tendo sempre um de dois desfechos: o professor abre um debate, várias pessoas da turma começam a dar suas opiniões sobre o assunto exaltadamente, e instaura-se um clima de “nós x eles”, no qual ninguém convence ninguém de seus posicionamentos; ou o professor dá um sermão, o aluno sente simplesmente que sua opinião foi desconsiderada, e pode se contrapor até que ambos os lados fiquem extremamente exaltados, ou se calar diante da “autoridade” do professor, sem sair convencido. Corre-se até o risco de que a situação gere um ressentimento e o aluno (ou vários deles) comece(m) a questionar o que o professor traz para a sala como ideológico. Em qualquer um dos casos, todo o aprendizado sai prejudicado.

Nenhum desses cenários é desejável. Em vez disso, escolher uma pequena desconstrução que sirva de degrau para outras desconstruções maiores no futuro tem muito mais serventia. Pode-se apenas fazer alguma pergunta provocativa, que instaure uma dúvida e leve o(a)s aluno(a)s à reflexão do assunto por si mesmo(a)s. Pode-se ignorar qualquer fala num primeiro momento e tentar desconstruí-la depois, quando seu(ua) autor(a) estiver em posição menos defensiva.

Paulo Freire (1999, 2001, 2011) ensina que a dialogicidade radical é a única postura capaz de instaurar uma aprendizagem significativa da ética. A autoridade do professor advém do seu pensar certo, mas o pensar certo envolve o reconhecimento do inacabamento e a possibilidade de outras leituras do mundo. Olhar para qualquer aluno com arrogância, sentindo-se superior a ele e querendo “vencer” seu ponto de vista, não é autoridade, mas sim um autoritarismo que prejudica o aprendizado.

Tratar aos estudantes dessa forma diz mais respeito ao nosso ego do que a qualquer outra coisa. É uma postura prejudicial, que também pode ser chamada de narcísica, e só alcança a disciplinarização. Vai contra o pressuposto de que o conhecimento deve ser construído pelo próprio aluno e prejudica o lado afetivo do ensino, uma vez que os alunos ressentem esse tipo de situação. Mata a curiosidade epistêmica e o interesse.

Temos que parar de alimentar a ilusão de que seremos “salvadores” dos alunos. Esse papel só cabe na ficção, que ao romantizar o trabalho dos professores quase ao nível da santificação, acaba reforçando o autoritarismo em sala e naturalizando a exploração do nosso trabalho.

Pelo contrário, temos que encarar a “missão” de transformar o ensino, ou mesmo a vida de um estudante, como um trabalho coletivo a ser feito por toda uma rede de professores e pela comunidade escolar. Em vez de tomarmos essa perspectiva como ação individual, heroica, faz mais sentido que nos preocupemos em conversar com nossos colegas, trocar informações e ideias de aulas, e desconstruirmo-nos uns aos outros, de forma que o trabalho coletivo dos professores possa estar o mais pronto possível para desconstruir o coletivo dos alunos.

### **3.4. Abraçando a criatividade**

Na época da história *Magistra vitae*, a disciplina era considerada como gênero literário e arte, de forma que deveria se preocupar também com a dimensão estética do relato, para prender a atenção do público e convencê-lo de suas lições. Foi o historicismo alemão quem renegou essa dimensão em sua obsessão com narrativas fidedignas do que “realmente aconteceu”. As preocupações estilísticas e retóricas passaram a ser secundárias em relação à cientificidade metodológica e teórica (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p.22-25).

Também é desse momento a divisão institucional da história entre a produção de conhecimentos científicos (*a história como saber*) e a difusão de conhecimentos (*a história como memória*). Curiosamente, o crescimento da importância social e política da historiografia decorria da mobilização desse conhecimento na Educação. (CATROGA, 2001, p.51) E ainda assim, estabeleceu-se a hierarquização que até hoje nos leva a imitarmos os pressupostos na historiografia na sala de aula, sem questionamento.

É por esse motivo que as mudanças metodológicas sempre despertam desconfiança, e a ideia de fomentar o interesse dos alunos através da dimensão estética soa tão mal para muitos profissionais. Isso se choca com a concepção de ensino impessoal e conhecimento científico frio que serviram de base para a institucionalização da disciplina e do sistema de ensino como um todo. Mas não podemos mais continuar presos a essas ideias arraigadas enquanto perdemos cada vez mais nossa capacidade de alcançar as novas gerações.

É evidente que não se trata aqui de uma defesa da abolição de qualquer distinção entre aula e entretenimento. A aula de história pode e deve ser estimulante em vários sentidos, mas os estímulos devem ser de diferentes naturezas que não apenas a diversão (comoção, curiosidade, satisfação em aprender, empatia, chamado à ação, etc.). É preciso haver certo nível de seriedade condizente com os temas tensos que são abordados na disciplina, com sua importância para a construção da sociedade e com o rigor científico.

A defesa de aulas que sejam divertidas acima de tudo costuma estar correlacionada a uma benevolência ingênua de professores que ignoram outros aspectos mais profundos que seu voluntarismo na criação de um ensino competente, ou a interesses privados de venda da Educação como produto, chamativo, porém alijado de uma profundidade maior e do seu potencial para a transformação.

Essa perspectiva corre o risco de construir nos alunos uma subjetividade permanentemente infantilizada, marcada pela exigência de estímulos divertidos a todo tempo. Isso se insere, é claro, num contexto maior, pois, atualmente, todos os momentos da experiência humana estão disponíveis para exploração econômica através do acesso ao entretenimento. Onipresente e mais evoluído em sua capacidade de nos mobilizar do que nunca, ele tem moldado nossas mentes, e a linguagem do entretenimento também tem se justaposto sobre todas as outras áreas da vida, inclusive a Educação (POSTMAN, 2005).

Se entendemos que também faz parte da tarefa do sistema escolar auxiliar os discentes no amadurecimento como pessoas, devemos reconhecer que interessar não é o mesmo que divertir. Pelo contrário, pressupõe-se com o conceito de diversão (do latim *diversio*, desvio) que a atenção do sujeito lhe seja tomada, distraída. Pensamos na diversão como momento de prazer em que se esquece as coisas importantes (e por isso preocupantes) da vida, mas a tarefa da história é justamente o contrário: envolver o ser humano nos sentidos maiores de sua existência social. Fazê-lo *se importar* com a vida.

A diversão pode ser utilizada como parte do resgate ou do fomento do interesse dos alunos, mas não constitui um fim em si mesma, nem deve ser utilizada de forma generalizada e acrítica. O que defendo é a retomada da capacidade de convencimento e envolvimento que a atenção à dimensão formal e estética da narrativa lhe confere, e que já foi reconhecida num primeiro momento da disciplina.

Esse movimento tem sido defendido tanto pelo campo da Didática quanto pela historiografia; ou, nas palavras de Durval Muniz de Albuquerque Júnior: “a dimensão artística, retórica, poética e literária do nosso ofício volta a ser valorizada” (2012, p.38). No dia-a-dia da escola, contudo, a continuidade do modelo tradicional de ensino ainda é muito forte, de forma que se espera dos alunos uma capacidade irrazoável de lidar com a seriedade e a obrigação. A paciência tem sido superdimensionada enquanto virtude moral. E os alunos possuem cada vez menos paciência.

Reconheçamos o potencial de se contar uma história envolvente para os nossos alunos. A concepção de *aula como texto* leva esses aspectos em consideração, e por isso é um caminho importante para aliar o rigor científico à forma estética, sempre colocando o alunato num ponto central do ensino, ou seja, tornando aquele conhecimento científico palatável e interessante. (MATTOS, 2006)

Além do mais, reconhecer a capacidade que a literariedade do ensino de história tem de reforçar o binômio interessantes-interessados nos leva a nos expressar melhor conforme nos organizamos em torno dela. Reconhecermos-nos como profissionais em alguma medida análogos aos artistas nos auxilia a aceitar a possibilidade do erro, empregar adequadamente a linguagem e nos sentirmos melhor quanto ao nosso desempenho em sala.

Quando o ensino está centrado apenas na ideia do saber escolar, a dificuldade de alguns alunos para se apropriarem do conhecimento diz respeito somente a eles, ou assim supomos, e os rótulos de “bons” ou “maus” alunos servem como um aceno

que afasta discussões mais aprofundadas. Porém, quando compreendemos a questão de uma outra lógica, a da razão do aluno, somos chamados a fazer uma reflexão-na-ação individualizada, prestando atenção a cada um deles, mesmo no meio de muitos, e tentando sempre compreender que há um raciocínio por trás de cada dificuldade demonstrada, referência aparentemente aleatória ou conclusão inesperada a que se chega. (SCHÖN, 1995)

Isso remete à compreensão de Paulo Freire de que existem conhecimentos prévios que os alunos possuem e que devem ser mobilizados em sala de aula (1996) e também à ideia de aula não-narcísica, ou tentacular (PEREIRA; TORELLY, 2020). A docência deve se instalar a meio caminho entre o planejamento e a disponibilidade de alterar esse planejamento em função dos caminhos que os alunos descortinam em sala.

Novamente nos deparamos com as semelhanças entre ensino e arte. Donald Schön defende que a formação de professores deve se assemelhar mais às tradições artísticas do que ao mundo do conhecimento técnico e prescritivo. Como em um *atelier*, deve existir um *praticum* reflexivo, ou seja, um cenário virtual em que o erro não acarrete em grandes problemas, para que se possa *aprender fazendo*. (SCHÖN, 1995, p.89)

Quando se diz que deve haver uma formação continuada para os professores, o que também se lê nessa informação é que a própria instituição escolar deve se preocupar em servir, em algum nível, como *praticum* reflexivo para nós. Isso passa pelas bandeiras da liberdade de cátedra e de currículo, do apoio ao contato entre os pares e da documentação das práticas pedagógicas que são experimentadas, para que as ideias possam circular.

A Mandala do interesse é um produto didático voltado para guiar professores nesse processo. Trata-se de um convite à criatividade e à curiosidade, aplicando fundamentos semelhantes aos que tenho defendido até agora em relação ao envolvimento dos alunos. Ela indica um caminho de atividades abertas, que também podem ser apropriadas ou adaptadas pelos professores que a utilizam, reforçando a liberdade que deve haver em qualquer tipo de atividade intelectual.

Ademais, as atividades propostas funcionam como situações-problema, nas quais os usuários encontram explicações sobre metodologias possíveis de se aplicar em sala, mas reconhecidamente inacabadas, isto é, vagas o suficiente para que não sejam aplicáveis em qualquer aula exatamente como estão descritas. O desafio

intelectual que está posto em cada uma das partes da mandala, é de, no mínimo, perguntar-se como que aquela metodologia é aplicável no período histórico ou tema que se deseja trabalhar.

Assim sendo, minha perspectiva de recuperar o interesse dos alunos passa pela necessidade que vem sendo reconhecida ao longo de toda a argumentação, que é de também recuperar o interesse (e a coragem) dos próprios professores de história. Resgata-se a experiência freiriana da *do-discência*, ou seja, de se aprender à medida que ensina. (FREIRE, 1996).

Aprende-se com o alunato e seus conhecimentos que são diferentes dos nossos, mas também se aprende a ensinar, numa reflexão-na-ação ou formação continuada pela prática. Aprende-se a utilizar cada vez mais a mandala e a praticar a regência por uma miríade de maneiras até então impensadas.

Para que se possa aprender todas essas possibilidades, é preciso um último – ou primeiro! – aprendizado, que é o aprendizado da coragem em abraçar o novo na sala de aula.

Acima de qualquer conhecimento que se possa ter sobre o processo de ensino-aprendizagem, está o fato de que nossa percepção sensorial é sempre limitada, correspondendo apenas a uma parcela do tecido do real. Não é possível conhecer nada sem que isso seja, em algum nível, um impulso narcísico. Dessa forma, deve-se abraçar a hesitação, entendida como entrelugar, isto é, percepção da incapacidade de se compreender e enquadrar toda a complexidade da existência na lógica categorial. (PEREIRA; TORELLY, 2020)

As operações narcísicas, para Nilton Mullet Pereira e Gabriel Torelly, são aquelas em que o fluxo da experiência temporal é enquadrado numa percepção própria com automatismo, ignorando a presença e a visão do *outro*. A partir da hesitação, cabe abandonar a aula narcísica em função de uma *Aula Tentacular*, isto é, aquela que abraça a complexidade incontrolável do corpo coletivo composto pelos sujeitos presentes em sala. (2020)

Assim, somos convidados a esquecer a “autoevidência presunçosa” da palavra “aula”, ou seja, abandonar todos os pressupostos que essa palavra carrega, especialmente aquele que alega que uma boa aula é aquela que corre segundo o planejamento. Pelo contrário, por reconhecer a potência envolvida nas fontes, na imaginação histórica, nos materiais didáticos, na vida dos alunos e na própria, no ambiente escolar e etc., o professor que está preparado para uma aula como essa se

coloca “à espreita”, pronto para tornar as situações inesperadas em um enriquecimento, em vez de uma perda. (PEREIRA; TORELLY, 2020)

Como em Schön (1995), os desvios que surgem das vozes dos alunos não devem ser encarados como um apêndice fora do fluxo narrativo da aula, ou um problema a se corrigir, em busca do retorno à transmissão de saber escolar. Se em vez disso, dermos-lhes razão, eles encontram muito mais sentido na aprendizagem e ela se torna significativa.

Uma postura amorosa para o ensino implica em recusar respostas prontas. Quando se fica à espreita, aceitando os acontecimentos e os sujeitos outros como são, sem querer enquadrá-los em desejos narcísicos, os acasos dos encontros propiciam aprender com a potência da experiência. Esse é o procedimento ético necessário para que as aulas não signifiquem um condicionamento moral dos alunos, mas sim um estímulo respeitoso ao seu desenvolvimento. (PEREIRA, 2022)

O desafio que se evidencia é que haja capacidade de inovar, mesmo sem que haja fórmulas prontas para preencher o vazio deixado pela remoção das antigas. Um ensino de história ético exige coragem para transgredir a colonialidade da percepção do tempo e do espaço, do saber e do ser, posicionando-se à espreita do que há para surgir e ressurgir. (PEREIRA, 2022)

Para que bem se compreenda, reforço que existem sim muitos caminhos já traçados e que são também promissores para se experimentar na docência. Como mencionado ao longo do texto, existe um enorme potencial nos anacronismos controlados, na imaginação histórica, no uso de documentos como problema, na incorporação da tradição oral ao ensino, e etc. Tudo isso abre espaço para o inesperado, se o professor serve como animador e orientador, mas as leituras de mundo ainda são feitas pelos alunos (KNAUSS, 2004). Desse ponto, todo tipo de narrativas *outras* podem surgir, reencantando as aulas e construindo um conhecimento mais enraizado, compósito e dialogal, de natureza democrática, não-óbvia e não-narcísica.

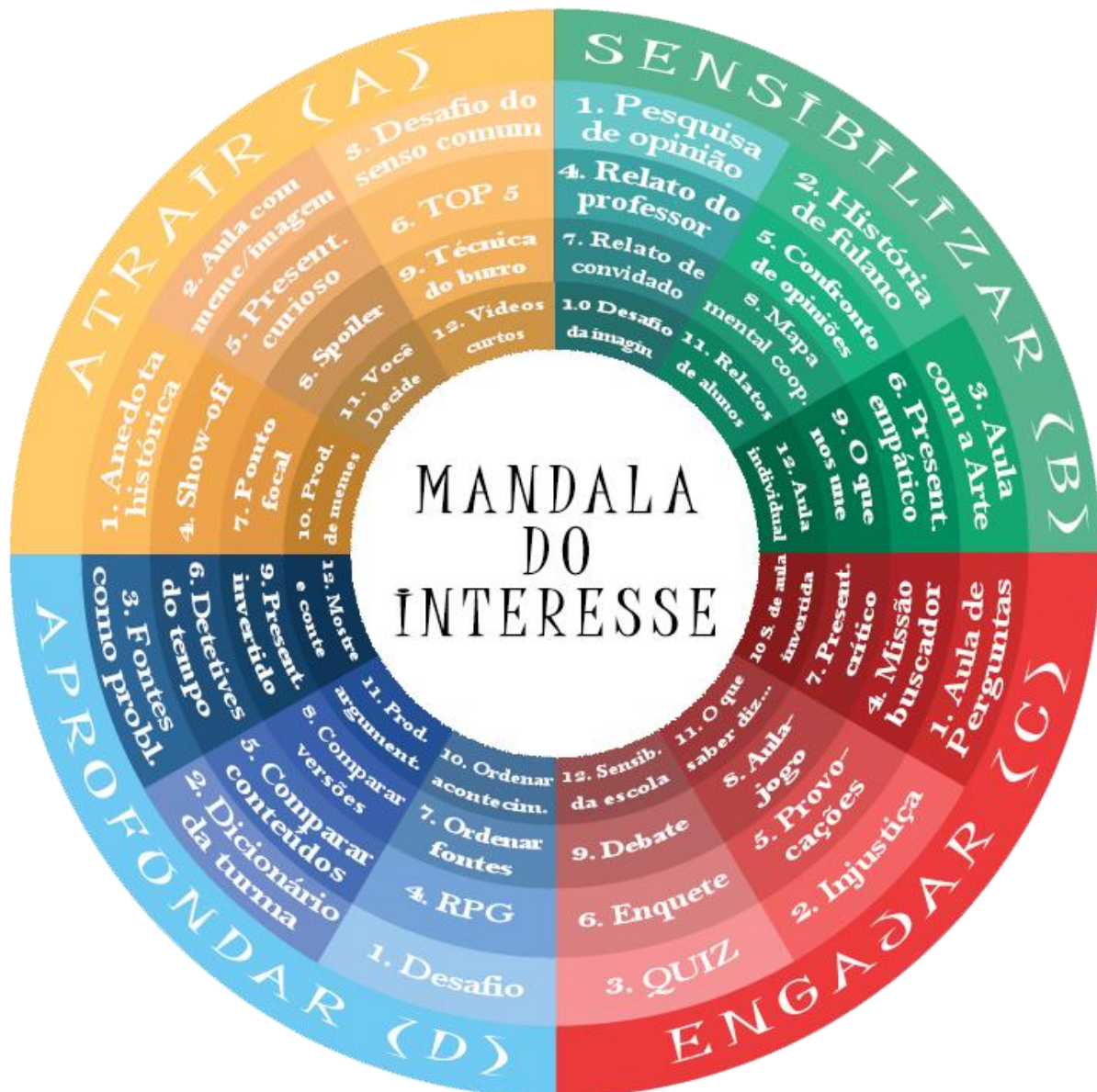
#### 4. PRODUTO PEDAGÓGICO: A MANDALA DO INTERESSE

A Mandala do Interesse foi pensada como um refúgio para quando falta coragem ou interesse dos professores em renovar as aulas. O objetivo desse produto pedagógico é seduzir professores a saírem de suas “zonas de conforto” ou, mais possivelmente, de *desconforto familiar*. Reduz-se a barreira de entrada para a introdução de soluções criativas em sala de aula.

Ela serve como um guia prático pensado para apresentar aos professores a promessa de facilitar seu improviso. E se, de fato, ela o faz, também vai lhes convidando, gradualmente, a substituir o improviso por uma inovação pensada, alicerçada em uma postura reflexiva diante da própria profissionalidade. O objetivo é justamente “driblar” o problema que temos mencionado, que é a sensação que os professores têm de que não é possível mudar nada sem enormes esforços.

Ao todo, são 48 atividades diferentes, divididas em 4 eixos: Atrair (A - Amarelo), Sensibilizar (B - Verde), Engajar (C - Vermelho) e Aprofundar (D - Azul). Cada um deles traz internamente um avanço de dificuldade, ao longo de 12 atividades próprias, como se pode ver pela figura a seguir:

Figura 1 – Representação gráfica da Mandala do Interesse



Fonte: O autor, 2022

Já buscando evitar a possibilidade de que haja resistência aos desafios propostos pela Mandala, ela se estrutura de uma forma gradativa, segundo a qual os professores-usuários podem começar com intervenções bem pequenas (as que estão presentes nos círculos mais externos), e ir se deparando com propostas mais radicais bem aos poucos. Muitas das sugestões didáticas apresentadas não precisam nem compor uma aula inteira, mas podem, em vez disso, ser usadas como pequenas estratégias de “quebra-gelo” ou para chamar a atenção para um assunto, introduzindo, concluindo ou servindo de interlúdio para uma aula mais tradicional, se o professor-usuário precisar.

Além disso, existem três formas de trabalho pensadas para o uso da mandala, exigindo sucessivos graus de comprometimento. São elas: Sorteio, Caminho Pré-pensado e Apropriação Adaptativa.

A começar pelo mais simples, o sorteio é a forma de trabalho mais voltada para o improviso. Para trabalhar dessa forma, basta que o professor-usuário sorteie um número entre aqueles que estão presentes em cada casa da mandala, o que é fácil de fazer com uma das inúmeras ferramentas online capazes de sortear números aleatórios.

De forma nenhuma isso significa dizer que o improviso é uma linha de ação exemplar; pelo contrário. Trata-se de reconhecer que essa já é a forma comum de trabalho de muitos professores, a despeito da importância que o planejamento tem. E também que mesmo o profissional mais planejado precisará, vez por outra, improvisar em função da necessidade de dar razão aos alunos durante as aulas.

A segunda forma de trabalho, “Caminho Pré-pensado” é um pouco mais estruturada, e prevê a utilização das atividades na ordem da numeração do sorteio, que já foi deliberada por mim. O professor consegue fazer um acompanhamento mais pensado do caminhar de cada turma, dando uma continuidade e um sentido de longo prazo para as atividades, porém sem precisar fazer muitas anotações e refletir muito sobre o caminho de cada turma; ele pode simplesmente seguir uma mesma ordem com todas, e deixar com que as aulas ganhem sua especificidade na hora da aula, conforme os alunos reajam às atividades. Isso já se aproxima mais do resultado que eu espero da Mandala, que ela permita um progresso constante com os alunos, contemplando múltiplas dimensões de uma educação integral.

Segundo essa forma de uso, as atividades se darão sempre de três em três dentro de um eixo, e então seguirão para o próximo (ou seja, no sentido horário, de fora para dentro, configurando a ordem A1, A2, A3, B1, B2, B3, C1, C2, C3, D1, D2, D3, A4, A5, A6, B4, B5, B6, C4, e assim por diante).

Durante o uso, os eixos devem se alternar, de forma a despertar e qualificar o interesse dos alunos, e variar quais são as competências intelectuais exercitadas com as atividades.

O eixo “Atrair” traz atividades prioritariamente chamativas e/ou divertidas. Seu objetivo é o mais puro oferecimento de uma aliança com os alunos, lhes oferecendo o que normalmente desejam nas aulas, que são atividades bastante lúdicas. Trata-se de uma forma de cooptar sua atenção para que isso se qualifique nas outras etapas.

O eixo “Sensibilizar” é focado em despertar a imaginação histórica e permitir que os alunos consigam se colocar no lugar dos atores históricos, ajudando a “encarnar” o conhecimento histórico que normalmente parece tão teórico, e aproximá-lo da realidade dos alunos.

O eixo “Engajar” trata de despertar emoções fortes e envolvimento. Suas atividades exigem uma maior consciência crítica e já colocam os alunos em uma posição mais ativa. É o eixo mais focado no exercício dos conteúdos atitudinais.

O eixo “Aprofundar”, por fim, é o que aproveita o envolvimento promovido até então para demandar dos alunos a resolução de problemáticas mais complexas. Ele serve principalmente para desenvolver os conteúdos procedimentais, muitos deles relacionadas ao rigor científico, como a leitura de fontes e a produção de narrativas.

Pela alternância entre os eixos, os alunos devem ser conduzidos por diferentes dimensões da relação com o passado, e serem consecutivamente chamados a uma maior seriedade e “rigorização” (FREIRE, 1996) de seu conhecimento. Mas não por isso deixarão de ser envolvidos com atividades lúdicas ou sensibilizadoras; pelo contrário, espera-se que se envolvam com a disciplina por vias de vários diferentes sentimentos.

Por último, temos a forma de uso que eu considero melhor, mas que muitos professores certamente não desejarão experimentar desde o começo: a apropriação adaptativa, ou seja, que o professor-usuário faça sua própria versão do caminho da Mandala, especialmente como iteração diante de usos passados, sobre os quais tenha produzido uma reflexão própria.

Uma forma de fazer isso é imprimir regularmente cópias da mandala para cada turma em que se trabalhe essa metodologia, e pensar antecipadamente uma ordem numérica, ou decidi-la de tempos em tempos. Ele também pode acrescentar atividades que não tenham sido pensadas por mim, ou deixar de fazer alguma atividade que não lhe interesse. O mais importante, contudo, é que essa metodologia acabe ganhando um tom cíclico, de forma que os alunos sejam constantemente afetados de formas diversas, segundo as quais a mandala é pensada (múltiplas formas de inteligência, múltiplos aspectos da formação integral, múltiplos momentos da relação pessoal de envolvimento dos alunos com as aulas, múltiplas dimensões da consciência histórica, simples variação das atividades, etc.).

É preciso criticidade para perceber que muitos professores não estão pensando em todas essas dimensões na sua prática docente. Mesmo sendo pensada para ser

de simples uso, a Mandala do Interesse exige algum esforço. Ainda assim, esse esforço tende a ser muito compensador, porque combater a sensação de que o trabalho feito não leva a bons resultados é muito importante como estímulo para que cada profissional siga trabalhando.

A aplicação de energia do ser humano não está restrita à energia física em si, mas também ao seu aspecto psicológico. O empenho empregado em inovar na sala de aula, se bem administrado, leva a situações estimulantes de trabalho, e o professor pode acabar se sentindo até mesmo com mais energias fazendo assim. Esse produto pedagógico foi pensado como apoio que ajuda o professor a reencontrar o próprio interesse, de forma que ganhe aos poucos o interesse de seus alunos, e no futuro consiga até empregar outras metodologias mais complexas.

Não se trata de romantizar o trabalho do professor e desejar que ele viva para o trabalho e encare a profissão como um sacerdócio. Pelo contrário, a partir de um entendimento bem humano do que mobiliza os professores, eu quero oferecer um caminho para que se sintam melhor com eles mesmos.

As tabelas a seguir demonstram quais são as atividades presentes no material:

Tabela 1 – Resumo das atividades da Mandala do Interesse

Atrair (A)	Sensibilizar (B)	Engajar (C)	Aprofundar (D)
1. Anedota histórica;	1. Pesquisa de opinião;	1. Aula de perguntas;	1. Desafio valendo ponto extra;
2. Aula com meme/imagem;	2. História de fulano;	2. Injustiça;	2. Dicionário da turma;
3. Desafio do senso comum;	3. Aula a partir de Arte;	3. QUIZ;	3. Fontes como problema;
4. <i>Show-off</i> ;	4. Relato pessoal do professor;	4. Missão buscador;	4. RPG;
5. Presentismo curioso;	5. Confronto de opiniões;	5. Provocações;	5. Comparar conteúdos
6. TOP 5;	6. Presentismo empática;	6. Enquete;	6. Detetives do tempo;
7. Ponto focal;	7. Relatos pessoais de convidados;	7. Presentismo crítico;	7. Ordenar as fontes;

8. <i>Spoiler</i> ;	8. Mapa mental cooperativo;	8. Aula-jogo	8. Comparar versões;
9. Técnica do coitado;	9. O que nos une;	9. Debate;	9. Presentismo invertido;
10. Produção de memes;	10. Desafio da imaginação;	10. Sala de aula invertida;	10. Ordenar acontecimentos;
11. Você Decide;	11. Relatos pessoais de alunos;	11. O que saber diz sobre você;	11. Produção argumentativa;
12. Produção de vídeos curtos;	12. Aula individual;	12. Sensibilização da escola;	12. Mostre e conte;

Fonte: O autor, 2022.

Tabela 2 – Atividades da Mandala do Interesse por extenso

<b>Atrair (A)</b>	<b>Sensibilizar (B)</b>
<p><b>A1. Anedota histórica</b> O(a) professor(a) deve trazer para a turma alguma informação inusitada sobre o passado estudado, com o objetivo de despertar a curiosidade ou causar humor. Exemplo: Ao se falar em Idade Média, o(a) professor(a) pode começar narrando hábitos de higiene e métodos medicinais da época.</p> <p><b>A2. Aula com meme/imagem</b> O(a) professor(a) deve trazer para a sala algum(ns) exemplos de imagem(ns) ou meme(s) que sirvam como provocação ou ajudem na visualização daquilo que se deseja explicar. O objetivo é utilizar uma linguagem mais aproximada daquelas com as quais as gerações mais novas estão acostumadas. Exemplo: São muitos os memes relacionados a guerras antigas, na forma das “countryballs”, que representam países com personalidade e fala. Normalmente elas fazem graça com acontecimentos reais, e a partir delas,</p>	<p><b>B1. Pesquisa de opinião</b> O(a) professor(a) consulta a turma em relação ao que a(s) aula(s) os faz(em) sentir, como se relaciona(m) com sua vida e etc. É uma atividade bastante simples, mas que ajuda a estabelecer uma relação de confiança entre as partes, e trazer à consciência dos alunos o que têm sentido sem perceber. Além disso, pode-se fazê-la no início da aula e completar o tempo com uma aula que corresponda exatamente ao que ficou registrado como insatisfatório até então.</p> <p><b>B2. História de fulano</b> Como na atividade A7, “Ponto focal” (veja acima), porém o foco escolhido deve ser a história pessoal de algum personagem histórico que existe ou existiu, reconstituída com o máximo de fidelidade possível. Não vai haver a mesma dependência da imaginação histórica; o objetivo aqui é promover o envolvimento com o factual através de sua humanização.</p>

pode-se instigar os alunos a tentar descobrir o que as historinhas estão referenciando.

Nota: uma pesquisa no formato “meme [nome do tema estudado]” num site de buscas costuma encontrar várias possíveis imagens a se utilizar em questão de segundos. Também há páginas especializadas nisso em redes sociais, como, por exemplo, a do @historianopaintoficial

### A3. Desafio do senso comum

O(a) professor(a) deve focar sua explicação sobre determinado período histórico em torno do choque em relação ao que é esperado.

Para isso, deve começar a aula fazendo perguntas que tragam à tona quais são as expectativas dos alunos, normalmente muito influenciadas pelo senso comum, e registra-las no quadro. A partir daí, faz sua explicação confrontando aquilo que foi falado com as narrativas científicas, ressaltando quais são as diferenças.

Caso alguns alunos demonstrem já saber as explicações científicas, é relevante perguntar onde aprenderam essas informações e trabalhar em cima disso. Se for o caso de muitos deles saberem, a aula pode ser transformada em uma discussão mais aprofundada, como em alguma outra atividade.

Exemplo: O(a) professor(a) pode perguntar para os alunos como eram as guerras entre nobres na Idade Média, e diante de respostas fundamentalmente informadas por séries e filmes, falando em muitas mortes e bravura, promover uma desconstrução chamando atenção para a baixa mortalidade das guerras entre nobres, por conta das armaduras, do interesse em fazer reféns, tratados de paz e etc.

Exemplo: Ao se tratar nos fins do Império no Brasil, foca-se em Luís Gama e a forma como ele vivenciou os acontecimentos, perguntando-se sempre aos alunos como acham que o contexto influenciou na vivência dele e vice-versa.

Nota: Essa atividade também pode promover desconstruções em relação às narrativas tradicionais relacionadas aos “grandes heróis”, mas para isso é preciso haver cuidado na seleção do personagem.

### B3. Aula a partir de Arte

O(a) professor(a) deve trazer para a sala alguma obra de arte ou seu registro, usando-a como provocação ou visualização daquilo que se deseja explicar.

O objetivo é variar linguagens, promover a interdisciplinaridade e a criticidade quanto aos objetivos por trás de uma fonte histórica de qualquer tipo. Exemplo: Ao se tratar do contexto de revoluções burguesas após a Revolução Francesa, analisar a obra “A Liberdade guiando o povo”, de Eugène Delacroix, que é considerada como um grande registro do espírito da época. A partir disso, o(a) professor(a) fará perguntas relacionadas às escolhas artísticas do pintor, sempre conduzindo à percepção de que o registro não é neutro, mas sim interessado em promover determinada visão sobre os acontecimentos.

### B4. Relato pessoal do(a) professor(a)

A partir de um relato pessoal, o(a) professor(a) levará a turma a se sensibilizar com o conteúdo. Também será reforçado o laço entre professor(a) e alunos, o que é sempre relevante para o ensino.

#### A4. Show-off

Essa atividade tem como objetivo ressaltar a autoridade do(a) professor(a) na sala de aula e despertar admiração, choque e/ou curiosidade.

A partir do assunto que se deseje abordar, é possível separar de antemão alguma informação obscura ou complexa, que cause espanto por ser conhecida, e trazê-la para a aula como forma de impressionar (Normalmente é fácil e não há prejuízo em se aprendê-la apenas com esse objetivo, desde que seja memorizada corretamente).

Alternativamente, a demonstração de conhecimento pode ser substituída pela manifestação de alguma habilidade que o(a) professor(a) possua, como canto, desenho, *lettering*, imitação, etc.

Exemplo: O(a) professor(a) pode decorar antecipadamente o nome completo de d. Pedro I, que é famoso por ser muito grande (Pedro de Alcântara Francisco Antônio João Carlos Xavier de Paula Miguel Rafael Joaquim José Gonzaga Pascoal Cipriano Serafim de Bragança e Bourbon), e recitá-lo rapidamente em sala de aula.

#### A5. Presentismo curioso

A partir da perspectiva do presentismo, o(a) professor(a) usa valores atuais como forma de despertar a curiosidade. Ele(a) pode chamar atenção para coisas que eram muito diferentes na época estudada, gerando nos alunos o desejo por uma explicação.

Exemplo: Pode-se comparar a ideia de infância que havia no mundo ocidental antes da escolarização passar a ser uma realidade com a ideia atual, aproveitando para promover uma explicação do que aconteceu entre esses momentos e que promoveu essa mudança.

Se o que for abordado for a vivência de determinado período histórico recente, ou de alguma questão social estrutural, pelo(a) professor(a), promove-se a percepção de que o tempo histórico se estende até a atualidade.

Alternativamente, o(a) professor(a) pode tratar de sua relação com o próprio conhecimento, rememorando como foi para ele(a) aprender aquilo, ou alguma história interessante sobre uma aula voltada para aquilo.

#### B5. Confronto de opiniões

Promover uma espécie de debate ou comparação entre opiniões de alunos sobre alguma questão e as opiniões de pessoas de outros tempos e lugares, conforme foram registradas.

Assim, se percebe a artificialidade dos valores e que aquilo que nós pensamos hoje em dia é apenas uma possibilidade, não sendo a única possível.

Exemplo: Existe um panfleto chamado “Como escolher amantes”, escrito por Benjamin Franklin em 1745, no qual ele defende que os homens devem buscar mulheres mais velhas, entre outros motivos, porque são mais fiéis. Isso se choca com o valor bastante presente nos dias atuais, de que a juventude é sempre superior à experiência, e costuma ser considerado engraçado pelos alunos.

A partir do interesse que isso desperta, pode-se trazer informações sobre a pessoa de Franklin, e daí perguntar como a experiência de vida dele o leva à sua relevância na Revolução Americana.

Alternativamente, pode-se usar o mesmo panfleto para falar sobre a indústria da estética e os porquês do conceito de beleza que existe

### A6. TOP 5

No lugar de uma exposição tradicional, o(a) professor(a) usa a forma popular do TOP5 (lista de cinco itens de qualquer categoria desejada) para dar uma roupagem mais estimulante aos conteúdos.

Exemplo: O(a) professor(a) organiza um “TOP 5 revoltas de escravizados no Brasil”, e, com a justificativa de argumentar porque cada revolta ficou em sua respectiva posição, consegue explicar a Guerra dos Palmares, o Levante dos Malês, a Revolta de Manuel Congo, etc.

Nota: Essa ideia metodológica é particularmente interessante para discussões de História temática.

### A7. Ponto focal

Em vez do recorte tradicional com o qual costuma organizar sua aula sobre determinado assunto, o(a) professor(a) determina um ponto de vista curioso e inesperado para trabalhar, e prepara uma explicação bastante diferente a partir disso.

É possível, inclusive, entrar no domínio do contrafactual, e tentar imaginar com os alunos qual é o impacto das informações às quais a disciplina histórica normalmente se atém naquela dimensão da vida escolhida como ponto focal.

Exemplo: A aula pode ser focada no impacto econômico da Revolta do Vintém para os comerciantes do Centro do Rio Janeiro.

Antes da Revolta acontecer, será que houve uma diminuição de vendas por conta do impacto do reajuste dos bondes no bolso dos consumidores? E se aconteceu, afetou igualmente todos os comerciantes, ou só aqueles que atendiam à população mais pobre?

atualmente, e que se contrasta tanto com o de outras épocas.

### B6. Presentismo empático

A partir da perspectiva do presentismo, o(a) professor(a) usa valores atuais como forma de despertar empatia e imersão. Ele(a) pode mobilizar algum valor significativo para nós hoje em dia, e dar informações sobre alguma situação do passado que choque a turma por conta desse valor.

Exemplo: o(a) professor(a) começa fazendo alguns questionamentos sobre amor romântico, namoro e casamento, e daí compara com situações de casamento por acordo familiar em contextos do passado. Leva-se os alunos a imaginarem a situação e o cotidiano dessas relações, e a partir daí o(a) professor(a) pode aprofundar a questão tratando das diferenças sociais, econômicas, culturais, etc. relacionadas a essa diferença.

### B7. Relato pessoal de convidado

Similar à atividade B4, “Relato pessoal do(a) professor(a)”, será trazido algum(a) convidado(a) que consiga estar pessoalmente na escola para depor sobre algum contexto histórico vivido ou questão social que nos una ao passado estudado. Na impossibilidade de fazer isso, também se pode pedir que um vídeo seja gravado, ou até se utilizar algum vídeo que já exista no mundo, como, por exemplo, uma entrevista.

O objetivo continua o mesmo, que é levar a turma a se sensibilizar com o conteúdo, e também promover a percepção de que o tempo histórico se estende até a atualidade.

Nota: essa atividade também busca resgatar a importância da tradição oral

No dia das manifestações, o que aconteceu com as lojas que ficavam por perto do epicentro das manifestações, o Largo São Francisco? E com as lojas nos lugares da cidade que recebiam muitas pessoas de bonde?

Uma vez que a revolta acabou e o reajuste foi revogado, como isso afetou os comerciantes? No fim das contas, o processo todo lhes deu mais lucros ou prejuízos?

Nota: Essa atividade é muito interessante para promover desconstruções em relação às narrativas tradicionais relacionadas aos “grandes heróis”.

#### A8. Spoiler

O(a) professor(a) inverte a ordem da narrativa e começa a contar o final curioso de algum processo histórico, mobilizando interesse dos alunos para compreender o caminho que levou para aquele resultado.

Exemplo: Narrar a Guerra do Vietnã já adiantando que os EUA não conseguiram alcançar seus objetivos, mesmo com toda sua estrutura militar.

#### A9. Técnica do coitado

O(a) professor(a) cria um personagem chamado de “Coitado” e conta de sua vida, que se relaciona ao conteúdo que se quer abordar. Essa vida traz algum problema grande, e os alunos precisam explorar soluções para ajudar o “Coitado”.

Exemplo: O(a) professor(a) conta que Coitado era um pequeno comerciante no final do período do Brasil colonial, mas teve seu armazém expropriado para moradia de nobres da Corte Portuguesa, quando da vinda da Família Real para o Brasil. Agora, seus negócios estão paralisados e ele precisou levar todas as

e da memória.

#### B8. Mapa mental cooperativo

O(a) professor(a) avisa a turma, no início da aula, de que um mapa mental será formulado em conjunto, conforme o conteúdo é explicado, ou resumindo tudo que tem sido abordado na aula. Ele(a) deve deixar o resultado bastante a cargo dos alunos, perguntando minúcias como “Qual tipo de seta usaremos?” e afins. Isso promove a sensação de envolvimento na matéria e auxilia a fixar o conteúdo.

#### B9. O que nos une

Cada aluno deverá escrever em um papel sobre uma relação de semelhança que consegue encontrar entre o(s) período(s) histórico(s) que estão sendo abordado(s) e o que vivemos hoje.

É bem possível que alguns alunos tenham dificuldade em fazer isso e escrevam coisas óbvias demais ou não consigam pensar em nada. Por isso, é bom que o(a) professor(a) circule entre as mesas e aborde aqueles que pareçam precisar de ajuda.

Depois, os alunos são estimulados a compartilharem com a turma o que encontraram e percebem coisas em comum entre si também.

Assim, consegue-se mobilizar a ideia de “natureza humana” de forma a criar uma empatia dos alunos com os personagens históricos do passado.

Exemplo: Um(a) aluno(a) pode mencionar que vê semelhança na forma como os casamentos do passado eram arranjados pelos pais, e como seus pais, hoje em dia, também querem influencia-lo(a) a namorar com este(a) ou aquele(a) rapaz/moça.

Nota: Muitas das pontes encontradas

mercadorias para casa, para que não estragassem. Mas sua casa não é grande o suficiente para tudo aquilo, sua família está vivendo sob um grande incômodo, e pra piorar as mercadorias começaram a estragar por não estarem devidamente armazenadas. A pergunta que fica no ar é “como Coitado pode retomar as atividades, se o dinheiro ganho pela expropriação não é o suficiente para um novo armazém?”

Nota: Essa atividade serve para ativar a imaginação histórica sobre como era viver no período histórico abordado.

(Adaptado de VÉLASQUEZ *et al*, 2007, p.23)

#### A10. Produção de memes

O(a) professor(a) coordena os alunos em um processo de produção de memes relacionados ao conteúdo que se está abordando, ou pede para que produzam conjuntamente um meme ao final da aula, coletivamente, simbolizando o que foi aprendido.

Assim se mobiliza uma linguagem que os jovens conhecem bastante bem e pela qual se interessam. Pode-se até expor o resultado pela escola ou nas redes sociais.

Se houver dificuldade dos alunos, o professor pode já sinalizar para eles algum modelo de meme no qual só precisem encaixar as ideias da disciplina.

Nota: Essa atividade serve facilmente como proposta de avaliação.

#### A11. Você Decide

O(a) professor(a) faz a exposição do que aconteceu em algum processo histórico, porém parando em vários momentos para perguntar à turma “O que vocês acham que acontece em seguida?” e apresentar três alternativas, uma das

pelos alunos poderão ser consideradas como anacronismos, mas não deixam de ter serventia para os objetivos da atividade por conta disso. Trata-se de um “uso racional do anacronismo” (MONTEIRO, 2012) ou “anacronismo controlado” (LOURAU, 1992), que o(a) professor(a) pode ajudar a qualificar em seguida.

#### B10. Desafio da imaginação

O(a) professor(a) pede que os alunos fechem os olhos e vai narrando um cenário de vida das pessoas da época estudada, que eles devem tentar visualizar.

É importante que o(a) professor(a) seja bastante descritivo, se atendo sobre detalhes que poderiam, a princípio, passar despercebidos, como vestuário, modos de falar e etc., porque senão o mais provável é que sejam muitas as presunções dos alunos e eles imaginem o passado histórico de forma similar demais ao hoje.

#### B11. Relatos pessoais de alunos

O(a) professor(a) deve combinar de antemão com alguns alunos que eles participem da aula na condição de narradores de seus próprios relatos pessoais, de forma que a turma se sensibilize com o conteúdo, como na atividade B4, “Relato pessoal do(a) professor(a)” (veja acima).

Da mesma maneira, também será reforçado o laço entre professor(a) e alunos.

#### B12. Aula individual

Tendo já bastante conhecimento dos alunos e de suas necessidades individuais, o(a) professor(a) prepara uma aula diferente para cada um, registrada em um papel com seu nome

<p>quais está correta.</p> <p>Essa atividade pode ser transformada em um jogo completo, mas mesmo que isso não seja feito, é muito provável que se instale um clima de competição na sala.</p> <p>Exemplo: O(a) professor(a) narra que Getúlio Vargas sofria muita pressão da imprensa e da oposição, ao final do seu governo democrático, e, nesse contexto, o principal opositor, Carlos Lacerda foi vítima de um atentado. O que acontece a seguir? Opção a) Vargas oferece ajuda ao opositor, e os dois acabam se tornando aliados em decorrência do gesto; b) Vargas consegue comprovar que o atentado era falso, com o objetivo de incriminá-lo, e Lacerda vai preso; ou c) as pressões sobre Vargas se tornam tão grandes que ele se suicida.</p> <p><b>A12. Produção de vídeos curtos</b></p> <p>O(a) professor(a) coordena os alunos em um processo de produção de vídeos curtos relacionados ao conteúdo que se está abordando, ou pede para que produzam conjuntamente um ao final da aula, coletivamente, simbolizando o que foi aprendido.</p> <p>Assim se mobiliza uma linguagem que os jovens conhecem bastante bem e pela qual se interessam. Pode-se até expor o resultado pela escola ou nas redes sociais.</p> <p>Nota: Essa atividade serve facilmente como proposta de avaliação.</p>	<p>e as indicações do que deverá ser feito. Como é evidente que isso acarretará em um enorme esforço do(a) professor(a) se for levado à risca, pode-se pensar em aulas para pequenos grupos dentro da turma (a serem feitas em conjunto ou individualmente, sem saberem que suas atividades eram iguais). Ou em atividades semelhantes, apenas organizadas de forma diferente para cada um.</p> <p>Nota: Isso também pode ser feito como forma de revisão, avaliação ou trabalho valendo ponto extra, a depender do laço de confiança que existe com a turma. Mas é preciso muito cuidado para fazer com que a atividade seja percebida como um cuidado e validação pessoal individual, e não como prejuízo a ninguém.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Engajar (C)</b></p> <p><b>C1. Aula de perguntas</b></p> <p>No lugar de uma aula narrativa comum, o(a) professor(a) deve apenas fazer perguntas, levando os alunos a</p>	<p style="text-align: center;"><b>Aprofundar (D)</b></p> <p><b>D1. Desafio</b></p> <p>O(a) professor(a) organiza alguma pergunta histórica relevante e mais complexa que o habitual, para a qual os</p>

construírem o conhecimento por lógica, ou a ao menos participarem encontrando respostas no livro e no caderno.

### C2. Injustiça!

O(a) professor(a) constrói toda a narrativa da aula em torno de alguma injustiça que determinado grupo ou indivíduo sofreu, buscando mobilizar o senso de justiça da turma.

Ao final, ele(a) faz perguntas que levem os alunos a pensarem sobre como essa injustiça poderia ser resolvida ou remediada de alguma forma, que outras injustiças são ou foram semelhantes a essas, etc.

### C3. QUIZ

O(a) professor(a) deve preparar uma série de questões que leve à identificação entre as personalidades dos alunos e algumas opções de personagens, grupos, países, etc. que estão presentes na matéria.

Aproveitando-se de uma linguagem popular nas redes sociais, essa atividade serve aos objetivos de promover a identificação com os conteúdos, mas também de permitir alguma interiorização dos alunos de forma a se compreenderem melhor.

Exemplo: Ao se estudar as reformas religiosas, seria feito o Quiz “Qual reformador é mais a sua cara?”

### C4. Missão buscador

Similar à atividade C1, “Aula de perguntas”, porém mais organizada, na forma de um jogo que coloca os alunos com a missão de preencher certos vazios na explicação com pesquisas em mecanismos de busca nos celulares.

Nota: É importante que essa atividade seja realizada num contexto em que os alunos tenham acesso a celulares para

alunos precisem de mais do que uma pequena busca no livro didático para descobrir a resposta, e passa sua resolução como desafio valendo pontos extras.

Para responde-la, será necessário a conexão lógica entre pontos da matéria que eles já conheçam, pesquisas online, e dicas que o(a) professor(a) vá disponibilizando (como, por exemplo, fontes primárias ou secundárias brutas, sem qualquer explicação da parte do(a) professor(a)).

### D2. Dicionário da turma – versão aprofundada: cartazes explicando pra escola

A turma se une para confeccionar um dicionário com conceitos que são mobilizados na aula e que são importantes para entendimento. Ao final, ele fica disponível para consulta na sala.

(Adaptado de VÉLASQUEZ et al, 2007, p.34)

### D3. Fontes como problema

No lugar de construir uma aula expositiva, o(a) professor(a) seleciona fontes primárias e/ou secundárias que sejam capazes de servir como degraus na construção de uma narrativa parecida, e coloca os alunos diante delas para fazê-lo.

Na posição de mediador, ele não deve conduzir as conclusões, mas deixar que os alunos o façam em liberdade. Algumas perguntas motivadoras podem ser pensadas para auxiliar nesse processo, mas de forma alguma conclusões que façam sentido devem ser descartadas só por serem impensadas.

(A atividade é dissecada com maior detalhamento em KNAUSS, 2004)

poder fazer a pesquisa. Ela também pode ser realizada como tarefa para casa.

#### C5. Provoações

O(a) professor(a) leva os alunos a fazerem perguntas um para o outro, como provocações em relação ao conteúdo ou às opiniões sobre o conteúdo.

Nota: É preciso garantir que os alunos consigam fazer isso de uma forma sadia, sem que se torne uma competição ou maneira de se humilharem uns aos outros.

#### C6. Enquete (sobre assunto discutido na aula)

O(a) professor(a) escolhe alguma parte dos assuntos a serem tratados na aula e organiza uma enquete sobre as opiniões dos alunos sobre aquilo.

Alternativamente, a enquete pode ser desdobrada em uma enquete com toda a comunidade escolar.

Exemplos: “Quando o Brasil ficou independente de Portugal, ele deveria ter pagado indenização?”

“Você acha que faz sentido a tendência atual de destruição de monumentos que celebrem colonizadores?”

#### C7. Presentismo crítico

A partir da perspectiva do presentismo, o(a) professor(a) usa valores atuais como forma de despertar um engajamento crítico. Ele(a) pode conversar sobre alguma situação social do passado que gere um problema para nós na atualidade, ou fazer uma comparação com o objetivo de que os alunos sintam que houve alguma perda de direitos ou valores de lá para cá.

Exemplo: O(a) professor(a) pode comparar nossa vida com as dos

#### D4. RPG

O *Role-playing game* é um tipo de jogo muito popular ao redor do mundo, em que um grupo de pessoas constrói uma narrativa em conjunto, imaginando cenários possíveis ou totalmente fantasiosos. Ele pode ser mobilizado com grandes potencialidades no ensino de história, fazendo com que os alunos se imaginem como parte dos períodos históricos que são estudados.

Um dos membros do grupo (no caso, o professor) assume a função de Mestre, ou seja, aquele que conduz o seguimento das regras e a coesão interna da narrativa criativa que é elaborada. É ele quem inventa os desafios pelos quais o grupo deverá passar e quem interpreta quase todos os personagens. Os jogadores (no caso, os alunos) inventam ou recebem prontos do mestre um personagem cada, que devem interpretar quase como atores, porém improvisando em conjunto quais atitudes tomam diante dos desafios trazidos pelo Mestre. Dados são utilizados para trazer desafio ao jogo, representando a aleatoriedade da vida e também quão bem cada personagem consegue realizar cada tarefa que tenta.

Exemplo: No Brasil colonial, um grupo de escravizados em fuga de uma fazenda de açúcar precisa escapar da perseguição dos capitães-do-mato para chegar num quilombo e consolidarem sua liberdade. Os jogadores assumem esse papel e o professor, como Mestre, vai narrando as dificuldades que eles precisam superar para isso.

Nota: Existem inúmeros sistemas de RPG que podem ser utilizados (muitos dos quais possuem material disponível gratuitamente na internet) ou o

indígenas no Brasil pré-cabralino, ressaltando como havia maior qualidade de vida em vários sentidos, e com isso, gerando a consciência de que a colonização foi danosa e que a vivência anterior a ela deveria ser retomada de alguma forma.

#### C8. Aula-jogo

O(a) professor(a) organiza sua aula como um jogo, definindo equipes logo ao início e concedendo pontos para cada tarefa realizada, como a resposta a perguntas, a realização de exercícios, etc.

#### C9. Debate

O(a) professor(a) organiza a turma em times, que devem debater alguma discordância possível em relação à matéria.

Diferentemente de um debate comum, em que se defende aquilo em que acredita, pode-se estimular os alunos a adotarem certas posições presentes em fontes históricas, com as quais talvez nunca tenham nem se deparado antes.

Exemplo: Debate liberalismo x keynesianismo

#### C10. Sala de aula invertida

Essa atividade é bastante conhecida, e trata-se de definir pedaços da matéria sobre os quais os alunos devem pesquisar e se informar (talvez a partir do livro didático), de forma que eles façam a exposição em sala de aula, no lugar do professor.

É claro, na maioria dos casos será necessário que o(a) professor(a) intervenha para corrigir alguns pontos ou acrescentar.

#### C11. O que saber diz sobre você

O(a) professor(a) deve levar os alunos a

professor pode inventar o próprio. Mas é importante que seja utilizado um sistema dos mais simples, porque o conceito do jogo já é um pouco complexo e demorado para explicar, e não se pode perder tempo nem energia com muitas “burocracias”, ou não será possível completar a história narrada nos tempos de aula destinados a isso.

#### D5. Comparar conteúdos

O(a) professor(a) conduz uma discussão comparada entre mais de um conteúdo que foi abordado em sala, perguntando aos alunos sobre os aspectos internos do conteúdo, mas também sobre sua experiência aprendendo sobre eles.

Exemplo: Se os alunos acabaram de estudar sobre a passagem da Era Moderna para a Era Contemporânea, com as mudanças estruturais que isso significa, pode-se perguntar “Qual classe social vivia melhor em cada um dos momentos?”; “Em qual das duas épocas você preferiria viver?”; “Qual das duas épocas é mais interessante de aprender?”, etc.

#### D6. Detetives do tempo

Trata-se de uma versão *gamificada* da atividade D3, “Fontes como problema” (veja acima).

À mesma maneira que os alunos estarão se deparando com fontes na sala, pensa-se um cenário de uma cidade em que historiadores (“detetives do tempo”) circulam, buscando fontes em diversos espaços (bibliotecas, arquivos públicos, universidades – para fontes secundárias –, praça pública – para monumentos ou entrevistas de história oral –, etc.). Através dessas fontes, o grupo que conseguir decifrar um mistério histórico preparado pelo(a)

pensarem sobre o que aquele saber lhes diz respeito; como ele lhes transforma. Cada aluno deverá escrever em um papel a sua resposta.

É bem possível que alguns alunos tenham dificuldade em fazer isso e escrevam coisas óbvias demais ou não consigam pensar em nada. Por isso, é bom que o(a) professor(a) circule entre as mesas e aborde aqueles que pareçam precisar de ajuda.

Depois, os alunos são estimulados a compartilharem com a turma o que encontraram e comparar as respostas.

### **C12. Sensibilização da escola**

A partir de algum assunto sério que seja discutido na aula, o(a) professor(a) organiza a confecção de cartazes, performances artísticas e outras formas de intervenção que conduzam à sensibilização da comunidade escolar.

Alternativamente, é possível estender o escopo da atividade, com vistas a sensibilizar toda a comunidade ao redor.

Exemplo: Campanha em favor de transformar a escola em um ponto de reciclagem.

professor(a) primeiro (e com sentido e rigor científico) é o vencedor.

### **D7. Ordenar as fontes**

Também de forma parecida com a atividade D3, “Fontes como problema” (veja acima), os alunos são apresentados a uma seleção de fontes correlacionadas de alguma maneira entre si e com os conteúdos que se deseja ensinar. Em vez de construir uma explicação, contudo, a construção de sentido que é necessária aos alunos é perceber a ordenação cronológica das fontes.

### **D8. Comparar versões**

Os alunos são divididos em pequenos grupos, que recebem cada um deles apenas uma parte de uma narrativa já pronta (do livro didático, de autoria do(a) professor(a), ou de uma outra fonte secundária).

A partir do que receberam, eles são estimulados a preencher com seus conhecimentos e imaginação as lacunas de conhecimento deixadas pela divisão do texto. Ao final, cada grupo explica para a turma o que recebeu e o que deduziu daquilo. A turma toda, então, chega coletivamente a uma ordenação das partes separadas como uma coisa única, e compara o resultado com a fonte original para ver se acertou. Caso não tenha o feito, o(a) professor(a) deve explicar qual foi o engano e reforçar a ordem correta por meio de uma explicação sua.

Exemplo: Ao se estudar a Revolução Francesa, um grupo recebe só informações sobre seu contexto de origem, enquanto outro recebe algumas sobre o período da Convenção Nacional, outro sobre o período do Consulado, e etc.

#### D9. Presentismo invertido

A partir da perspectiva do presentismo, o(a) professor(a) promove a comparação crítica de valores e hábitos de tempos diferentes, inclusive a atualidade.

Ele(a) pode começar pedindo que sejam apontadas diferenças entre alguns contextos históricos bastante diferentes, e então levar os alunos a imaginarem algumas “trocas de ideias”, isto é, hipóteses em que um valor ou hábito é transportado de um contexto para outro.

Exemplo: Após mobilizar uma comparação entre o Brasil atual e o do Período Joanino, o professor levanta questões tais quais: “Como seria a vida atualmente se nunca tivéssemos abandonado a monarquia?” ou “Imaginem só se os presidentes fossem tratados com os mesmos rituais com que d. João era.”

Nota: Essa atividade serve para promover a consciência histórica quanto à artificialidade dos valores e hábitos e sua mudança com o decorrer do tempo.

#### D10. Ordenar acontecimentos

O(a) professor(a) prepara papéis com acontecimentos relacionados ao tema abordado, e pede que os alunos utilizem seus conhecimentos e imaginação para deduzir qual é a ordem deles.

Nota: É importante que os acontecimentos selecionados sejam bem pensados e possuam relação uns com os outros, de forma que seja possível se realizar deduções lógicas como “qualquer ação realizada por personagem X deve vir antes do papel contendo como acontecimento a sua

	<p>morte”.</p> <p>Essa atividade também funciona bem como forma de revisão, mas nesse caso se deterá menos sobre deduções puramente lógicas e mais sobre a mobilização dos conhecimentos já possuídos.</p> <p><b>D11. Produção argumentativa</b></p> <p>Os alunos devem produzir algum tipo de argumentação em função de uma opinião que tenham sobre o conteúdo da matéria, seja coletivamente ou de forma individual, como redação, apresentação, esquete, vídeo, ou o que quer que o(a) professor(a) tenha em mente.</p> <p><b>D12. Mostre e conte</b></p> <p>Os alunos são levados a construir a(s) aula(s) por si mesmos, pesquisando em casa alguma curiosidade sobre os assuntos estudados e trazendo para a sala na forma de uma fonte histórica, uma arte de produção própria, etc.</p> <p>Essa é uma atividade bem aberta, pois possui justamente o objetivo de concluir um ciclo da Mandala, então os alunos podem mobilizar o que foi aprendido e experimentado em todas as atividades anteriores.</p> <p>Nota: Essa atividade se presta bastante bem a encerramentos de bimestres, anos letivos, ou etc., porque serve como memória do que se passou.</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: O autor, 2022.

Algumas das atividades são muito simples, e por isso já são usadas com grande frequência pelos professores, de forma espontânea, de acordo com seus conhecimentos (Exemplo: a atividade A1, “Anedota histórica”). O objetivo de lista-las aqui não é ensinar que existem e podem ser usadas, mas sim desafiar os professores

a formularem novas utilizações dessas ideias, em contextos e conteúdos diferentes daqueles em que estão acostumados (inclusive pesquisando fatos históricos interessantes sobre conteúdos sobre os quais não saibam nenhum).

Nem toda atividade diz respeito apenas a uma dimensão (Exemplo: a atividade C2, “Injustiça!”, serve para Sensibilizar ou Engajar), e muitas atividades são parecidas, porém com objetivo de serem aprofundamentos das mesmas habilidades em contextos diferentes (Exemplo: “Enquete” – C6, “Debate” – C9, “Produção argumentativa” – D11). Também se pode, sempre, misturar mais de uma atividade em algo único.

Meu desejo é, após a defesa acadêmica da mandala, coloca-la na forma de uma cartilha explicativa em formato de texto “.pdf”, e fazê-la circular entre os colegas de profissão, mobilizando-os com sua metodologia simples, e os desafiando com o tempo a aplicar mais esforços e criatividade na sua prática cotidiana.

Em realidade, não se trata de uma metodologia de trabalho única, mas de um atalho para várias metodologias diferentes e que, de outra forma, estariam dispersas. Algumas delas foram desenvolvidas por mim, enquanto outras tem uma autoria localizável (como as que foram citadas ao longo desse trabalho), e algumas se tratam de uma opção didática que circula entre os professores, sem conhecimento de autoria.

As sugestões didáticas sempre dizem mais respeito à forma como a informação será organizada na aula e como a participação da turma se dará, do que à forma como o conhecimento da disciplina será mobilizado. Essa última parte geralmente ficará a cargo do professor-usuário, justamente por se reconhecer que é o saber docente que em geral já está mais “sob controle”, sem precisar ser tão desenvolvido pelos profissionais.

É impossível produzir um material totalmente aplicável em qualquer situação de sala de aula, mas os limites do material devem servir justamente para fomentar a criatividade. O material se apresenta, num primeiro momento, como um auxílio na improvisação do profissional, mas vai aos poucos o envolvendo no processo, fomentando as experimentações próprias, e levando-o a se assenhorar dele, até o ponto em que aquilo deixe de ser utilizado como receita pronta e o acabe virando uma versão própria do material original.

Não é de meu interesse que a Mandala do Interesse funcione como uma padronização das aulas de todos os usuários. Espera-se que haja um ineditismo em cada aula pensada por cada um, pois somente ele saberá quais são as necessidades

da turma, qual é o conteúdo programático que precisa ser trabalhado, e ao unir isso ao desafio que a mandala lhe propuser, nasce uma situação única, uma janela de oportunidade que é vaga suficiente para lhe dar espaço de autoria, mas ao mesmo tempo não é tão vaga que ele não consiga saber por onde começar.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Mandala do Interesse surgiu para auxiliar aos professores, que já têm tanto com o que lidar no seu cotidiano, e precisam de soluções, ainda que provisórias. Minhas sugestões de como trabalhar não buscam adoecer ninguém; elas não existem para gerar maior agonia nos professores por criar uma expectativa de que a aula deva cumprir com essa ou aquela demanda.

Ao contrário! Justamente porque reconheço que essa insatisfação já existe nos professores, eu quero pavimentar o caminho para chegarem num ponto em que eles mesmos se orgulhem da sua profissionalidade e dos resultados que alcançam; quero facilitar as relações que eles desenvolvem com os alunos, para que haja menos choque e mais construção coletiva. Para que as aulas fluam bem e façam todos os envolvidos se sentirem encantados, levando a um repensar do ensino que melhore ainda mais as aulas.

As cobranças que cercam os professores por todos os lados (vindo de alunos, responsáveis, burocracia e sociedade) são internalizadas e somadas àquela que talvez seja a maior de todas, que é a nossa própria cobrança. Sonhando com um ensino transformador, mas tendo a sua realidade de trabalho transformada num pesadelo, muitos professores são levados à exaustão e à crise de saúde mental por conta desse contexto tão conhecido, que denominei *desconforto familiar*.

A primeira questão é escapar do óbvio. Aceitarmos que para além do sucateamento, da ausência de descanso e falta de autonomia profissional, entre tantos outros problemas que enfrentamos, também temos agência na realidade da Educação, enquanto sujeitos socioculturais que somos. Temos apego à hierarquia e à disciplina tradicional, reproduzimos o fatalismo entre nós e com os estudantes, colocamos os ressentimentos como barreira para não avançarmos.

Mesmo sendo mais convidativo focar nos fatores externos e colocar a “culpa” longe de nós, a reflexão sobre algo tão complexo quanto a crise do ensino depende de mais do que um conceito moralista como “culpa”. Precisamos pensar em termos de estratégia, e isso implica em luta coletiva, o que por sua vez implica em realizar alianças.

A mais importante delas certamente é aquela que se forma entre nós e os alunos, quando os vemos e escutamos de fato. Mas ela não é possível sem abandonar a culpabilização dos discentes e a moralização do seu desinteresse. Através da “oferta

de paz” que se encontra nas microdecisões diárias de um(a) profissional focado(a) numa educação democrática, a curiosidade natural do ser humano vai sendo restaurada, levando ao interesse, que leva ao encantamento e esse, por sua vez, à mobilização para transformar a realidade.

Já existem muitas possibilidades apontadas pelo campo educacional para promover aulas mais dinâmicas e instigantes, mas não há receita pronta que resolva sozinha a questão do desinteresse. Em vez disso, cada docente, com suas microcomunidades de alunos em cada turma, deve dialogar e encontrar suas micro-soluções.

Existe um sentido de segurança em pensar que existe [...] sempre uma resposta a cada situação. Se um sistema trabalhou durante anos de acordo com um determinado conjunto de pressupostos, a responsabilidade das pessoas é aprender esse sistema e dominá-lo. O sistema é a resposta. Temos que nos moldar a encaixar-nos nele. Este é o objetivo, em vez de ser o início para atingir um fim. Que estupidez! O que temos de fazer é desenvolver a nossa compreensão sobre o sistema para que possamos explorar os meios de o melhorar. [...] Mas é arriscado tentar algo novo, é preciso possuir-se de autoconfiança, desenvolvida a partir de uma consciência interior e da autoestima.” (SCHÖN, 1995, p.86)

Abandonemos a sensação de segurança que existe em continuar vivendo sob um desconforto familiar. Sim, a nossa formação inicial é deficitária, e no geral nem buscamos uma formação continuada porque sentimos um esgotamento da nossa relação com a intelectualidade. Sim, falta coletividade dentro da categoria, falta remuneração para alcançarmos estabilidade sem amontoar horas de trabalho, e falta tempo e espaço para trabalharmos como gostaríamos. Sim, é flagrante o desrespeito de quase toda a sociedade pelo trabalho criativo envolvido na sala de aula. Mas se aceitamos essa predisposição ao erro, com comodismo e fatalismo, contribuiremos com essas situações, configurando um ciclo vicioso.

A cultura profissional que se instaurou entre os professores, dentro deste sistema de ensino como conhecemos, está marcada por uma insatisfação constante. A forte negatividade quanto à realidade da profissão nos leva a ressentirmos e até vingarmos o desinteresse dos alunos, que também são vítimas, em lugar de desarmá-lo. A circulação de tantos afetos negativos faz com que se desperdice a chance de oferecer a aliança interessantes-interessados para os alunos.

Há urgência em propormos projetos educacionais que se imponham à atual crise da educação, chegando à praticidade da luta política em função de sua aplicação, em vez de meramente discutirmo-nos na teoria. No momento, as “soluções”

que se fazem mais influentes na arena pública têm sido: a panaceia tecnológica proposta pelos grandes sistemas de Educação privada; os livros didáticos com aulas sistematizadas, em que o professor não tem mais autonomia; e as roupagens “jovens” para o ensino que escondem concepções educacionais carcomidas disfarçadamente.

Hoje, o setor privado não para de crescer, fagocitando o ensino público com sua venda de materiais tecnicistas. Enquanto isso, nós, que aspiramos à emancipação humana através da Educação não conseguimos nem nos organizar para construir consensos.

Chamar atenção para a necessidade de mobilização dos professores não quer dizer colocar a culpa das problemáticas da Educação em suas vítimas, como nos advertiu Donald Schön (1992, p.79), nem mesmo quando sugerimos que pensem sua profissionalidade mais a fundo. Mas a questão que se coloca é: como poderemos defender adequadamente a mudança da Educação se não testarmos novas possibilidades? E como mobilizaremos a sociedade em favor das melhoras que preconizamos se nossa confiança continuar abalada como tem estado?

É certo que não é justo que precisemos nos esforçar para compensar questões estruturais mais velhas do que nós, mas tampouco é justo que passemos nossas carreiras restritos a contextos insatisfatórios, recalçando culpa, ressentindo quase todos aqueles com quem interagimos e perdendo oportunidades de melhorar nossas perspectivas.

Não se trata de justiça, mas sim de estratégia, que reconheçamos que as mudanças que desejamos ou partirão do nosso trabalho e articulação ou não acontecerão.

As lutas estruturais devem, de fato, nos ser muito mais caras do que as microdecisões individuais. Porém, vivemos um contexto de “desdemocratização”, no qual toda a população trabalhadora tem passado por perda de direitos (PASSOS; MENDONÇA, 2021), e no trabalho docente isso se reflete sobremaneira no sucateamento e perda de autonomia. Não tem havido ânimo da parte dos professores para se mobilizarem para a luta política.

Para que possamos nos reencantar com nossa prática até o ponto de fazer essa luta coletiva acontecer, o primeiro passo é reconhecer o potencial humano que se encontra nos nossos alunos, e aprender a confiar nesse potencial através de uma prática de ensino que cultive a liberdade na prática, e não apenas como um valor afirmado sem comprometimento. É preciso aceitar os caminhos que se apresentam

pelo fazer dos discentes, mesmo quando não se enquadram exatamente em nossas perspectivas. Adotar a “dialogicidade radical” (FREIRE, 1996), dar “razão ao aluno” (SCHÖN, 1992), e evitar o narcisismo (PEREIRA; TORELLY, 2020). Nos permitir nos interessarmos pela prática e por eles, fazendo com que o binômio interessantes-interessados se faça acontecer, e como via de mão-dupla.

Também precisamos acreditar no que fazemos e reconhecer da nossa profissionalidade, através da leitura, pesquisa e principalmente reflexão-na-ação. Isso se trata, acima de tudo, de nos empenharmos em uma prática cotidiana da qual possamos nos orgulhar.

É vocação da disciplina de história pensar a experiência humana no decorrer do tempo, e o ser humano cujo espírito se encontra vivo não consegue olhar para o passado sem que isso se reflita em questionar seu presente, esperar um futuro. Ao nos mostrar todos os seres humanos que, ao longo do tempo, resistiram de alguma forma, que se rebelaram, e não aceitaram os supostos limites aos quais estavam restritos, a história “nos propicia o aprendizado da liberdade”. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p.36)

Dessa forma, façamos de nossa prática um laboratório para formas de ensino e de vida mais libertárias. Essa compreensão só nasce pelo estabelecimento de uma rede de afetos entre professores, alunos e outros membros de nossas comunidades. É através das experiências com todos que estão envolvidos, respeitando a colaboração e as necessidades de todos, que conheceremos de fato o rosto que queremos dar para a Educação.

E é só pela consciência do que é que amamos e queremos proteger que nos colocaremos prontos para lutar.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. “Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história?” In: GONÇALVES, Marcia; ROCHA, Helenice, REZNIK, Luís, MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: FGV, 2012, p. 21-39.

AUSUBEL, David P; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicología educativa.** Un punto de vista cognoscitivo. 2. ed. Ciudad de México: Trillas, 1983.

BARCA, Isabel. “Educação Histórica: Uma nova área de investigação”. **Revista da Faculdade de Letras.** História. Porto. III série. Vol. 2. 2001. Pp. 13-21.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

CATROGA, Fernando. “Memória e historiografia”. In **Memória, história, historiografia.** Coimbra: Quarteto, 2001, pp. 37-52.

CAIMI, Flávia Eloisa. “Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História”. **Tempo**, v. 11, n. 21, 2006. p. 17-32.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. “A escola como espaço sociocultural”. In: DAYRELL, Juarez Tarcisio (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1999. Disponível em: <https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-spa%C3%A7o-socio-cultural.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

FEDERICI, S. **Reencantando o Mundo:** Feminismo e a Política dos Comuns. São Paulo: Elefante, 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 12. ed. Trad. de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. **Interface**, Botucatu, v. 5, n. 8, p. 147-152, 2001.

GERMINARI, Geyso D. Educação Histórica - A Constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, jun2011, p. 54-70

GONZALEZ, Lélia. “A categoria político-cultural de amefricanidade.” **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 92, n. 93 (jan./jun.), 1988, p. 69-82.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed – Brasília: UNESCO, 2010.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir** – A educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JULIA, Dominique (2012). A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira De História Da Educação**, v.1, n.1, p. 9-43.

KNAUSS, Paulo. “Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa.” In: NIKITIUK, Sônia L. (org.) **Repensando o Ensino de História**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004. P. 29-50.

LIMA, Mônica. Sons de tambores na nossa memória – o ensino de História africana e afro-brasileira. IN: TRINDADE, Azoilda Loretto (org.). **Africanidades brasileiras e educação**. Brasília: TV Escola, 2013.

LOURAUX, Nicole. “Elogio do anacronismo”. In NOVAES, Adauto (org.). **Tempo e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 57-70.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História”. In: **Tempo**, vol. 21, 2006, p. 5-17.

MBEMBE, Achille. “Necropolítica”. In: **Arte & Ensaios**. N. 32, dez 2016, p. 123-151.

MIRANDA, Sonia Regina, “A Pesquisa em Ensino de História no Brasil: potência e vicissitudes de uma comunidade disciplinar”. In MONTEIRO; RALEJO (orgs.) **Cartografias da Pesquisa em Ensino de História no Brasil**. Rio de Janeiro. Mauad X. 2019. (pp. 85-112)

MONTEIRO, Ana Maria F. da Costa. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria F. da Costa. “Tempo presente no ensino de história – o anacronismo em questão.” In: GONÇALVES, M. de A.; ROCHA, H. A. de B.; RESNIK, L.; MONTEIRO, A. M. F. da C. (orgs.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: FGV, 2012.

MONTEIRO, Ana Maria F. da Costa. PENNA, Fernando Araújo. “Ensino de História: saberes em lugar de fronteira”. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr., 2011. P. 191-211

MUNANGA, Kabengele. “Apresentação”. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Edições MEC/BID/UNESCO, 2005.

NÓVOA, António. “Para uma formação de professores construída por dentro da profissão”. **Revista de Educación**, n. 350, 2009.

PAIM, E. A.; ARAÚJO, H. M. M. “Memórias outras, patrimônios outros, e decolonialidades: Contribuições teórico-metodológicas para o estudo de história da

África e dos afrodescendentes e de história dos Indígenas no Brasil.” **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 26(92), 2018. Disponível em <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3543>. Acesso em: 25 jul. 2022.

PASSOS, Pâmella; MENDONÇA, Amanda. **O professor é o inimigo!** Uma análise sobre a perseguição docente no Brasil. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

PEREIRA, Nilton Mullet. “O tempo multiplicado: Não há ética no ensino de história sem a problematização do tempo.” **Palavras ABEHrtas**, [S. l.], n. 3, 2021. Disponível em: <https://palavrasabehrtas.abeh.org.br/index.php/palavrasABEHrtas/article/view/30>. Acesso em: 31 ago. 2022.

PEREIRA, Nilton Mullet; TORELLY, Gabriel. Uma aula de história não narcísica. **Revista Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 753-767, dez. 2020. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/53988>. Acesso em: 31 ago. 2022.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2005.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Trad. Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daeir e Celia E. A. Di Piero. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

POSTMAN, Neil. **Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business**. Nova York, NY, EUA: Penguin Books, 2005.

POSTMAN, Neil. **O fim da educação: redefinindo o valor da escola** (trad. José Laurenio de Melo). Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina.” In: LANDER, Edgardo (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: Teoria da História I – fundamentos da ciência histórica**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, lugar, n. 63 (out.), 2002, p.237-280.

SANTOS, B. de S. “Um ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de pascal.” In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul** (p. 446-486). Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, B. de S. “Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes.” In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul** (p. 23-71). São Paulo: Cortez, 2010.

SCHÖN, Donald. “Formar professores como profissionais reflexivos” In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Daniel Pinha. “O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades”. In: **Tempo e Argumento**, v. 9, n. 20, 2017, p. 99-129.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. “Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente”. In: **Teoria & Educação**, n. 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991. p. 215-233.

VEIGA-NETO, Alfredo. “Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo”. In: FAVACHO, André Márcio P.; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. **Currículo: conhecimento e avaliação – divergências e tensões**. Curitiba: CRV, 2013. p. 155-175.

VÉLASQUEZ, María. O. C.; VÁSQUEZ, Gloria del C. T.; CHICA, María Magdalena V. de; HENAO, Isabel C. V.; GUTIÉRREZ, Marta L. B. **Estratégias e jogos pedagógicos para encontros**. Trad. Gilmar Saint’Clair Ribeiro. São Paulo: Paulinas, 2007.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, Miguel A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.